REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUI
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: MODELOS DIDÁCTICOS SUBYACENTES

ESTUDIANTE: CARMEN GRISELDA CABALLERO MITRE
CÉDULA 7-74-999

Trabajo elaborado en calidad de tesis para Optar por el Título de Doctora en Ciencias de la Educación.

ASESOR Dr. MAXIMINO ESPINO CEDEÑO

DAVID, CHIRIQUÍ, PANAMÁ

2019

UNIVERSIDAD UTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Este trabajo de investigación fue aprobado por el siguiente "Jurado Evaluador" del Comité del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Doctor Maximino Espino Cedeño
Asesor.

Doctor Darmando Ríos
Jurado

Doctora Susana
Jurado

Dado en la ciudad de David, provincia de Chiriquí, república de Panamá, a los dieciséis (16) días del mes de agosto de 2019.

DECLARACIÓN JURADA

UNIVERSIDAD AUTÓNOM DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DECLARACIÓN JURADA

Yo, **Carmen Griselda Caballero Mitre,** mujer, panameña, mayor de edad, con cédula de identidad personal No. 7-74-999, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), doy Fe , de mi Tesis Doctoral, Número:**1084434**, titulada: "Práctica docente universitaria: modelos didácticos subyacentes", declaro bajo juramente que:

1. La tesis es de mi autoría.

2. He respetado las normas internacionales de citas y para referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada, ni total, ni parcialmente.

3. La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada, anteriormente, para obtener algún grado académico previo o título profesional.

4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, duplicados, ni copiados y, por tanto, los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

Dado en la ciudad de David, provincia de Chiriquí, a los doce días del mes de julio de 2019.

Carmen Griselda Caballero M.
Cédula 7-74-999

VIP-DP-3860-2017
Viernes, 1 de diciembre de 2017

Doctora
Kathia Acosta
Coordinadora del Programa de Doctorado
Universidad Autónoma de Chiriquí
E. S. D.

Respetada Doctora Acosta:

Adjuntamos la de aprobación e inscripción del Anteproyecto de Tesis Doctoral, de la Doctoranda(o) Carmen Caballero, con cédula de identidad personal N° 7-74-999, titulo de la tesis "Practica Docente Universitaria: Modelos Didácticos Subyacentes", del Programa de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de la Universidad Autónoma de Chiriquí, con la asignación del Código de Inscripción:

* UNACHI-VIP-DP-01-03-900-01-61-2017.

Atentamente,

Dr. José del C. Rojas
Director de Posgrado, Extensión y Divulgación
Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UNACHI

c. c .archivo
/alb

En primer lugar a nuestro **Padre Dios**, por su bondad y misericordia; por estar siempre a nuestro lado y darnos la salud, la capacidad y la fortaleza para perseverar en pos de esta meta profesional.

Al Doctor **Maximino Espino Cedeño**, por ser un excelente asesor de tesis, por ser mi inspiración y apoyo.

A las autoridades del **Centro Regional Universitario de Azuero**, por abrirnos las puertas para que pudiera realizar la investigación en esta importante Unidad Académica de la Universidad de Panamá; a los colegas profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, de quienes recibí su apoyo y aportaron la información solicitada en los instrumentos de investigación aplicados; a los estudiantes, por quienes realizamos esta investigación y también participaron con espontaneidad aportando conocimientos, percepciones y sentimientos respecto al tema investigado.

A los Profesores de la **Universidad Autónoma de Chiriquí** (UNACHI), facilitadores de las asignaturas de este programa doctoral, quienes pusieron su mayor empeño y dedicación para que cada uno de los participantes lográramos una formación de calidad que nos permitirá afrontar las necesidades educativas de la sociedad del siglo XXI.

A la familia Saldaña-Montenegro, quien nos apoyó, incondicionalmente, durante el período de duración de este programa doctoral.

Gracias de todo corazón

DEDICATORIA

A mis padres: **Justino Caballero García** y **Magdalena Mitre Mendieta de Caballero** (q.e.p.d.), quienes con mucho amor, trabajo y esfuerzo educaron a todos sus hijos y, desde el cielo, me iluminaron para alcanzar esta meta.

A mis hijos: **Israel e Itzel**, a quienes amo desde el fondo del corazón y por quienes he luchado con tenacidad durante toda mi vida.

A mis nietos: **Itsaris, Ivianis, Israel y Luis Felipe**, quienes llegaron para darle vitalidad y sentido a mi vida; espero que este esfuerzo les sirva de ejemplo y motivación, para que aprovechen al máximo cada oportunidad que la vida les ofrece, en aras de lograr grandes ideales.

Los amo…

ÍNDICE GENERAL

Página

INTRODUCCIÓN..... xxii

CAPÍTULO PRIMERO

ASPECTOS GENERALES..... 1

1.1. Antecedentes..... 2

1.2. Planteamiento del problema..... 14

1.3. Supuestos generales..... 18

1.4. Objetivos..... 19

1.4.1. Objetivo general..... 19

1.4.2. Objetivos específicos..... 19

1.5. Justificación del estudio..... 20

1.6. Delimitación, alcance o cobertura..... 24

1.7. Restricciones y/o limitaciones del estudio..... 24

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO..... 27

2.1. Términos técnicos..... 28

2.2. La práctica docente universitaria..... 32

2.2.1. Conceptualización epistemológica de la práctica docente universitaria..... 36

Página

2.2.2. Importancia de la práctica docente universitaria…….. 41

2.2.3. Características e implicaciones de la práctica docente universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje……. 46

2.3. Didáctica universitaria: relevancia e implicaciones en la docencia de nivel superior…….. 54

2.4. Tendencias actuales de la didáctica en la docencia universitaria……. 60

2.5. Formación y actualización didáctica del profesor universitario. 69

2.6. Marco legal de la formación y actualización en docencia universitaria en la Universidad de Panamá……. 78

2.7. Modelos didácticos en la docencia universitaria: aproximación descriptiva……... 83

2.7.1. Modelos didácticos: descripción y teorías que los sustentan. Parte I……... 85

2.7.1.1. Modelo tradicional, clásico o transmisivo… 88

2.7.1.2. Modelo didáctico tecnológico…….. 93

2.7.1.3. Modelo didáctico espontaneista – activista.. 98

2.7.1.4. Modelos didácticos alternativos (investigación en el aula)…….. 101

Página

2.7.2. Modelos didácticos: descripción y teorías que los sustentan. Parte II..... 109

2.7.2.1. Modelo didáctico Socrático..... 109

2.7.2.2. Activo-situado (1997)..... 111

2.7.2.3. Aprendizaje para el dominio (1920-1976)... 113

2.7.2.4. Comunicativo- interactivo (Titone y Cazden)..... 116

2.7.2.5. Contextual-ecológico..... 118

2.7.2.6. Colaborativo..... 120

2.7.2.7. Modelo constructivista..... 121

2.7.2.8. Modelo centrado en competencias (1980)... 130

2.8. Análisis comparativo de los modelos didácticos..... 144

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO..... 151

3.1. Tipo y diseño de la investigación..... 152

3.2. Sujetos o fuentes de información: descripción de sus características..... 153

3.3. Definición conceptual, operacional e instrumental de variables 153

3.4. Población y muestra..... 156

3.5. Técnicas e instrumentos..... 157

Página

3.5.1. Cuestionario..... 157

3.5.1.1. Procedimiento para su elaboración y aplicación..... 157

3.5.2. Observación..... 158

3.5.2.1. Procedimiento para el diseño, proceso de realización y tratamiento de la información.. 159

3.5.3. Grupo focal..... 160

3.5.3.1. Procedimiento para su organización y realización..... 161

3.5.3.2. Tratamiento de la información..... 165

CAPÍTULO CUARTO

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS..... 166

4.1. Análisis e interpretación de los resultados..... 167

4.2. Del cuestionario aplicado a los profesores y a los estudiantes... 167

4.3. De la observación no participante..... 191

4.4. Grupo focal..... 227

CAPÍTULO QUINTO

PROPUESTA..... 235

CONCLUSIONES 260

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 268

Página

ANEXOS..... 272

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Descripción	Página
1	CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS EXPUESTOS. PARTE I. AÑO: 2017.....	105
2	CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS EXPUESTOS. PARTE II. AÑO 2017.....	140
3	DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL, OPERACIONAL E INSTRUMENTAL DE VARIABLES. AÑO: 2018.....	155
4	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR A. AÑO: 2018.....	193
5	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR A. AÑO: 2018	195
6	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR B. AÑO: 2018.....	197
7	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR B. AÑO: 2018	200
8	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR C. AÑO: 2018.....	203
9	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR C. AÑO: 2018	206
10	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR D. AÑO: 2018.....	209
11	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR D. AÑO: 2018	213
12	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR E. AÑO: 2018.....	215

Figura	Descripción	Página
13	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR E. AÑO: 2018	218
14	MATRIZ DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR F. AÑO: 2018.....	220
15	MODELO REPRESENTATIVO DE LOS RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR F. AÑO: 2018	224
16	DESCRIPCIÓN, SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES DERIVADOS DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL. AÑO: 2018.....	228
17	MATRIZ DE INDUCCIÓN. TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS. AÑO: 2019.....	233

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	DESCRIPCIÓN	Página
1	RANGO DE EDAD, SEGÚN ESTUDIANTES. AÑO: 2018…	167
2	ESPECIALIDAD QUE CURSAN LOS ESTUDIANTES EN LA ACTUALIDAD. AÑO: 2018……	169
3	AÑO DE LA CARRERA EN QUE SE ENCUENTRAN CURSANDO LOS ESTUDIANTES. AÑO: 2018……..	170
4	ANOS DE SERVICIOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018……	171
5	LIMITACIONES MATERIALES PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018……...	172
6	MODELO DIDÁCTICO MÁS UTILIZADO EN LA PRÁCTICA DOCENTE, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018……...	174
7	ÁREA ACADÉMICA EN LA QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES, DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN, DURANTE LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS. AÑO: 2018…….	177
8	FRECUENCIA CON QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA. AÑO: 2018.	178
9	CONSIDERACIONES DE LOS PROFESORES, SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA, EN LA PRÁCTICA Y SU DESEMPEÑO DIDÁCTICO. AÑO: 2018..	179
10	VALORACIÓN DE LA CALIDAD, DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES. AÑO: 2018……	180

Tabla	Descripción	Página
11	REALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	181
12	PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA, A NIVEL UNIVERSITARIO, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	183
13	LIMITACIONES O DIFICULTADES DIDÁCTICAS QUE SE PRESENTAN MÁS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018.....	184
14	GRADO ACADÉMICO Y ÁREA ACADÉMICA EN ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	187
15	CAMPO DIDÁCTICO DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS QUE HAN PARTICIPADO Y VALORACIÓN DE SU CALIDAD, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	189

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica	DESCRIPCIÓN	Página
1	RANGO DE EDAD, SEGÚN ESTUDIANTES. AÑO: 2018…	168
2	ESPECIALIDAD QUE CURSAN LOS ESTUDIANTES EN LA ACTUALIDAD. AÑO: 2018……	169
3	AÑO DE LA CARRERA EN QUE SE ENCUENTRAN CURSANDO LOS ESTUDIANTES. AÑO: 2018……..	170
4	AÑOS DE SERVICIOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018…….	171
5	LIMITACIONES MATERIALES PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018……...	173
6	MODELO DIDÁCTICO MÁS UTILIZADO EN LA PRÁCTICA DOCENTE, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018……...	175
7	ÁREA ACADÉMICA EN LA QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES, DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN, DURANTE LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS. AÑO: 2018…….	177
8	FRECUENCIA CON QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA. AÑO: 2018.	178
9	CONSIDERACIONES DE LOS PROFESORES, SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA DIDÁCTICA, EN LA PRÁCTICA Y SU DESEMPEÑO DIDÁCTICO. AÑO: 2018..	179
10	VALORACIÓN DE LA CALIDAD, DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS QUE HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES. AÑO: 2018……	180

Gráfica	Descripción	Página
11	REALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	182
12	PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA, A NIVEL UNIVERSITARIO, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	183
13	LIMITACIONES O DIFICULTADES DIDÁCTICAS QUE SE PRESENTAN MÁS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE, SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES. AÑO: 2018.....	185
14	GRADO ACADÉMICO Y ÁREA ACADÉMICA EN ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	188
15	CAMPO DIDÁCTICO DE LAS ACTUALIZACIONES EN LAS QUE HAN PARTICIPADO Y VALORACIÓN DE SU CALIDAD, SEGÚN PROFESORES. AÑO: 2018.....	189

Título: **La práctica docente universitaria: modelos didácticos subyacentes.**[1]

[1]Carmen Griselda Caballero M. Magíster en Currículo, en Didáctica y en Docencia Superior, Profesora de la Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Azuero, Facultad de Ciencias de la Educación y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Resumen

Las nuevas tendencias de la didáctica universitaria han suscitado cambios sustantivos en los planteamientos teóricos del constructivismo, el socio-constructivismo y el enfoque basado en competencias.
Con base en estos planteamientos y la experiencia en la docencia universitaria en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se decide analizar la práctica docente de los profesores, con la finalidad de caracterizar el modelo didáctico que subyace en tales prácticas con interés en fortalecer su desempeño didáctico.
Para ello, se realizó un estudio de enfoque mixto, con diseño transaccional-descriptivo. La población la conformaron once (11) profesores especialistas en didáctica y sesenta y tres (63) estudiantes que cursaban las carreras de Educación Preescolar, Primaria y el profesorado en Educación Media Diversificada, matriculados durante el año académico 2017. Esta población se abordó mediante las técnicas de la encuesta, la observación no participante y el grupo focal, empleando los instrumentos del cuestionario, las notas de campo y el registro en audio y escrito de incidencias.
Los resultados ponen en evidencia que a pesar del nivel formativo en didáctica y las actualizaciones permanentes que reciben los profesores, prevalece el empleo del modelo didáctico clásico, tradicional y semi - conductista en el desempeño didáctico, construido y adoptado desde sus concepciones, creencias y pensamientos, sobre la enseñanza y de las teorías prácticas que han logrado construir; no obstante, también recurren al modelo ecléctico que combina tendencias constructivista, competenciales y del clásico tradicional.

Palabras claves: Práctica docente universitaria, modelos didácticos, modelos didácticos subyacentes, formación docente.

TITLE: THE UNIVERSITY TEACHING PRACTICUM: THE DIDACTIC UNDERLYING MODELS.[1]

[1]Carmen Griselda Caballero M., currently a student of the Doctorate Program in Educational Sciences has a master degree in curriculum and in High Education and she is a professor in the Faculty of Educational Sciences of the Centro Regional Universitario de Azuero, a college branch campus of the University of Panama.

ABSTRACT

The new university didactic trends have produced substantial modifications in the professors' performance in the teaching profession which have been based on the theoretical foundations of constructivism, the socio-constructivism and on the focus of competencies.

On the basis of these approaches, on the university teaching experience, and on the management of the teaching-learning processes, it has been decided to analyze the professors' teaching practicum with the goal of identifying the teaching models underlying such processes with the interest of strengthening their didactic teaching.

As a result of this, a mixed focus study has been carried out with a transactional descriptive design. The population was formed by eleven (11) professor, specialists in didactic and sixty-three (63) students majoring in preschooler Education, in Elementary School, and in High School Diversified Education. They were enrolled in the academic year of 2017. This population was approached by means of survey techniques, the non-participant observation and the focus group using the instruments of questionnaire, the field notes, the audio registration and the written reports of events.

The results evidently demonstrate that regardless the formative level in didactic and the permanent uptades received by the professors, the use of both the classic-didactic-model also known as the traditional one and the semi-conductivist one prevail in the didactic performance of professors. This means that they create and adapt their teaching style from the way they interpret the teaching theories, their teaching practice that each of them designed on the basis of their teaching experience. It is also relevant to highlight that professor's implement an eclectic teaching style when their teaching techniques or strategies used in the classroom reflex a mixture of constructivism, of the development of competencies and the use of classic or traditional approach as well.

In a nutshell, this study proves the prevalence of the traditional style of teaching in the university teaching practicum without overlooking that the eclectic style of teaching remains being used in a lower percentage.

Palabras claves: teaching practicum, didactic model, didactic performance, didactic trends

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea ha experimentado cambios de diversa naturaleza: sociales, económicos, culturales, técnicos y científicos los cuales a su vez han impulsado a la educación superior a evaluarse y transformarse para responder a esas nuevas demandas que impone ese desarrollo económico, social, tecnológico y laboral .

La Universidad de Panamá, no ha sido ajena a esta nueva realidad y apoyada en los procesos de la evaluación institucional y la acreditación de su oferta académica ha tomado decisiones curriculares importantes con la adopción de los presupuestos teóricos procedente del constructivismo, el socio constructivismo y el enfoque basado en competencias, dando paso a una nueva ideología pedagógica en la formación y actualización didáctica de los profesores, la práctica docente universitaria y el desempeño didáctico de los mismos con miras a mejorar la calidad de la docencia universitaria en correspondencia con las tendencias actuales de la didáctica ; el incremento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y el fortalecimiento del desarrollo de la investigación e innovación , como medios para la producción de conocimientos.

Situado en esta realidad, se desarrolla la investigación titulada: "la práctica docente universitaria: modelos didácticos subyacentes", que tiene como objetivo principal "analizar la práctica docente de los profesores caracterizando los modelos didácticos subyacentes, con la finalidad de fortalecer su desempeño didáctico".

El informe de este estudio, lo conforman cinco capítulos o apartados: el capítulo primero denominado aspectos generales, desarrolla el marco lógico de la investigación, las generalidades del estudio, los antecedentes, el planteamiento del problema, los supuestos, los objetivos, la delimitación, el alcance o cobertura y las restricciones o limitaciones.

El capítulo segundo expone el marco teórico que fundamenta el estudio con base en las variables: práctica docente universitaria, formación y actualización didáctica de los profesores, las tendencias didácticas actuales y su implicación en la práctica docente universitaria, los modelos didácticos: su caracterización e implicación en el desempeño docente del profesor universitario.

El tercer apartado, describe el marco metodológico: el diseño y tipo de la investigación, las características de la población , el sistema de variables, las fuentes y las técnicas e instrumentos aplicados y empleados en el proceso de recolección de los datos cuantitativos y cualitativos.

El capítulo cuarto, contiene el análisis estadístico de los datos y la interpretación de los mismos, los cuales conducen a las conclusiones entre las cuales se destaca, el alto nivel de formación y de actualización permanente en que se involucran los profesores objeto del estudio; la prevalencia del modelo tradicional- trasmisivo que caracteriza el abordaje de los procesos de aprendizaje y en menor escala el modelo

ecléctico que combina estrategias del modelo tradicional, del constructivista y el competencial. En esto parece coincidir la percepción de los estudiantes según los resultados del cuestionario aplicado y del grupo focal y los obtenidos de la observación no participante, no así los docentes quienes aducen que le dan mayor frecuencia de uso al modelo constructivista, aunque reconocen el empleo del clásico tradicional; igualmente se detectan como condicionantes del desarrollo de una didáctica más activa, las limitaciones en infraestructura física, tecnológica y de recursos didácticos.

Por último en el quinto apartado, plantea la propuesta derivada de las conclusiones y necesidades detectadas mediante el estudio, titulada "Didáctica universitaria basada en competencias", orientada a fortalecer el desempeño didáctico de los profesores y por consiguiente mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Esta propuesta se diseña bajo la modalidad "seminario" y abarca desde el fundamento teórico del modelo basado en competencias, hasta la aplicación de este, en el aula de la docencia universitaria. Se organiza en cuatro módulos referidos a los cuatro ejes temáticos siguientes: la práctica docente universitaria: una mirada reflexiva desde el enfoque basado en competencias; estrategias didácticas y evaluativas según el enfoque basado en competencias; el planeamiento didáctico: bases teóricas y prácticas del modelo basado en competencias y la práctica docente universitaria basada en competencias: clases demostrativas.

Finalmente consideramos que el estudio responde a una necesidad sentida de la universidad, como es valorar el desempeño didáctico de los profesores a la luz de las nuevas tendencias de la didáctica, sobre todo en momentos en que se desarrollan acciones importantes dentro del Plan Estratégico con miras a los procesos de reacreditación.

CAPÍTULO PRIMERO

ASPECTOS GENERALES

1.1. Antecedentes.

La calidad de la educación universitaria es un reto que tienen que asumir las universidades para hacerle frente a los acelerados y profundos cambios de los nuevos tiempos. Durante los últimos años, la Universidad de Panamá ha sido objeto de fuertes críticas por parte de quienes tienen grandes expectativas en esta institución de educación superior, como la responsable de formar ciudadanos íntegros y nuevos profesionales con altas capacidades, conciencia nacional y gran compromiso social mediante una educación superior de calidad. Unos han criticado su impacto en el desarrollo laboral, económico y social del país y otros critican en particular el desempeño didáctico de los profesores dado el arraigo en el uso de modelos didácticos de tendencia tradicional o conductista en su práctica docente.

Ante esta percepción bastante generalizada, hay quienes opinan que quizás el desempeño docente de los profesores sea la causa de dicha situación.

Ante este panorama, a partir del año 2005, la Universidad de Panamá se inició en el proceso de transformación académica y curricular que incluyó el modelo de currículo por competencias, el cual ha implicado esfuerzos de tipo didáctico encaminados a actualizar y crear nuevas carreras, rediseñar los programas de asignaturas y mejorar la práctica docente. Estas acciones se han venido incrementando a raíz de los procesos de autoevaluación institucional, acreditación y los de re-acreditación en que se encuentra

ahora esta universidad; tareas todas orientadas a elevar la calidad de la educación que se ofrece a la población demandante.

Específicamente, en el campo de la didáctica universitaria se continúa trabajando en la incorporación práctica de los enfoques didácticos, constructivista y el de formación por competencias que conllevan un cambio de actitud del profesorado en el rol de hacer docencia más próxima de superar el papel de poseedor del conocimiento, por el de facilitador o tutor del aprendizaje, en el empleo de recursos tecnológicos durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la incorporación de nuevas concepciones evaluativas del aprendizaje. Es decir, la adopción de estos enfoques curriculares estimula y propicia la reflexión entre los profesores universitarios sobre los cambios en los procesos de diseño curricular, planeamiento didáctico, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación. Todo ello, conlleva importantes consecuencias para los profesores universitarios, como es reflexionar sobre el impacto formativo de la práctica docente y sus actitudes en la formación de los nuevos profesores.

Considerando que la práctica docente es un aspecto fundamental para el logro de una educación universitaria de calidad, y que además, es un espacio de aprendizaje para el docente, la misma se ha convertido en un importante campo de investigación para enriquecer este componente, pues viene generando investigaciones en calidad de trabajos de grado, postgrado, investigaciones institucionales, ponencias, conferencias y artículos publicados en revistas especializadas y, que de cierta manera sirven como antecedentes a

este estudio.

En cuanto a la exploración de estudios relacionados con esta investigación, la búsqueda se inicia en la biblioteca Pedro Correa Vásquez, del Centro Regional Universitario de Azuero. Esta acción indagatoria permitió verificar que no existe investigación alguna acerca de la práctica docente universitaria, lo que nos permite inferir que este tema no ha sido investigado localmente. Esta situación convierte la práctica docente universitaria en un área potable para la investigación que nos ocupa.

En el ámbito internacional el panorama se torna diferente, pues la gestión de búsqueda nos permitió ubicar diferentes trabajos investigativos sobre este tema: así, por ejemplo, Rivas, L. (2010), realizó la investigación titulada: Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyo objetivo fue "determinar la relación existente entre el desempeño docente y el logro de los objetivos educaciones de los estudiantes" (p. 7).

Esta investigación es de tipo cuantitativo, método descriptivo correlacional y de corte transversal.

El citado estudio confirmó que "la relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales en estudiantes de enfermería es poco significativa y, que el

desempeño del docente de enfermería… es regular" (p. 179).

El estudio deduce que el factor desempeño didáctico de los profesores es una variable determinante en el logro de los objetivos y en la formación integral de los estudiantes y futuros profesionales, por lo que considera, que los profesores deben mejorar su quehacer profesional actualizándose no sólo en su especialidad; sino, fundamentalmente, en aspectos didácticos que le permitan establecer una buena relación interpersonal con el estudiante y desarrollar estrategias didácticas tendientes al logro del profesional que aspira el citado centro universitario en la carrera.

Por su parte, Maldonado (2012), en su tesis de maestría, titulada: Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes, planteó como objetivo: "determinar si la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes de la Asociación Educativa Elim" (p. 5), realizado en la Universidad San Martín de Porres, Lima-Perú.

La metodología empleada en esta investigación, fue un diseño no experimental, transversal descriptivo-correlacional.

Este estudio afirma que, existe correlación significativa entre el desempeño docente de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes, es decir, con la información obtenida.

Los resultados refuerzan la relación del desempeño docente con el logro de buenos aprendizajes y, por lo tanto, conducen a la necesidad de fortalecer la formación o actualización del profesorado en didáctica y docencia universitaria.

En dirección de la didáctica universitaria, Tovar, J.C. (2012), realizó el estudio titulado: "Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista", realizado en la Universidad Antonio Nariño, Bogotá-Colombia.

El objetivo de esta investigación fue "hacer un diagnóstico del docente de la Universidad Antonio Nariño y de su práctica en el aula, de tal manera que, se tenga una aproximación en cuanto a aspectos de su personalidad, las representaciones sociales de su rol y su motivación, así como a las dimensiones relativas a currículo, didáctica, evaluación y clima laboral".

Según lo planteado, esta investigación indaga con detenimiento al docente y su práctica docente, con el fin de lograr información importante respecto de su rol, relacionándola con aspectos propios del currículo educativo. Se destaca en la citada investigación, la importancia de la práctica docente en el logro de los objetivos educacionales.

La metodología utilizada consistió en la aplicación de técnicas como la

observación directa de sus clases (registro de diario de campo), y entrevista con detenimiento.

Uno de sus hallazgos fue "la identificación del obstáculo epistemológico que tiene el investigador al acercarse y tratar de dar cuenta de prácticas docentes de disciplinas, que están fuera de su propia formación profesional y una propuesta de los criterios de una didáctica general constructivista, los cuales orientan la observación, así como otros posibles instrumentos de investigación.

Tal como lo deja entrever el planteamiento anterior, uno de los obstáculos epistemológicos que confrontó el investigador fue intentar explicar la práctica docente de asignaturas que no forman parte de su campo de especialización.

Por otra parte, Tolentino, L. (2013), en su investigación de tesis de maestría en educación con mención en didáctica, titulada: "Desempeño didáctico y académico del docente relacionado a la satisfacción de los estudiantes", planteó el objetivo: "determinar la relación existente entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor San Marcos", Lima-Perú. Esta es una investigación descriptiva-correlacional.

El estudio indaga el desempeño didáctico y académico de los profesores

vinculándolo con el grado de satisfacción de los estudiantes, lo que conduce a pensar que mientras mejor desempeño didáctico y académico tenga el docente, mayor satisfacción generará en los estudiantes.

Entre sus hallazgos está la existencia de una relación significativa entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes.

Los estudiantes en su mayoría perciben que los docentes no están desempeñándose en el mejor nivel en los aspectos académicos y didácticos.

Todo parece indicar que los profesores durante su desempeño docente reflejan falta de conocimiento del marco teórico de la asignatura y sobre todo, de los procedimientos metodológicos a seguir para la enseñanza de esta.

En otro caso, Suárez, V.M. (2012), en su trabajo de tesis de maestría en pedagogía titulada: "Realidad de la práctica pedagógica y curricular" plantea como objetivo: "elaborar un análisis y diagnóstico de la realidad de la práctica pedagógica en las aulas de clases de la Unidad Educativa La Providencia". Esto implica verificar si los cambios postulados en los programas de fortalecimiento y actualización curricular, realmente, se están poniendo en práctica en las instituciones educativas del país; además, verificar la aplicación en las aulas de clases de aquellos modelos didácticos que los teóricos y

estudiosos de lo educativo consideran los más adecuados para las circunstancias sociales propias de los pueblos latinoamericanos en vías de desarrollo y, para que ocurra en clases un verdadero aprendizaje significativo, estrechamente, relacionado con las circunstancias sociales, culturales y psicológicas del niño y del adolescente, entre ellos, el constructivismo que ha sido adoptado por la Unidad Educativa La Providencia, en la ciudad de Azogues.

Esta investigación utilizó como técnica un cuestionario objetivo, dirigido a docentes y estudiantes.

Entre sus hallazgos, se destacan los siguientes: los modelos pedagógicos predominantes en la práctica docente de la institución investigada fueron el constructivista y el modelo por procesos, capacidades, competencias y valores. Asimismo, existe un porcentaje significativo que mantiene la estructura de la educación basada en competencias y otro porcentaje que señaló a las destrezas con criterios de desempeño. Esto evidencia el desacuerdo al interior de la institución con respecto al modelo pedagógico predominante. Respecto a los fundamentos teórico-conceptuales que están detrás de la práctica docente, se detectan las grandes falencias conceptuales con las que algunos docentes parecen trabajar.

En este mismo sentido, se ubica el estudio realizado por Hurtado, A., Serna, M., Madueño y María, L. (2015), titulado: "La práctica docente del profesor universitario:

su contexto de aprendizaje". El objetivo del mismo se orientó a "investigar si, realmente, la práctica docente es un contexto de aprendizaje". Por ello, plantea la siguiente interrogante: ¿cómo la práctica docente representa un contexto de aprendizaje que beneficia la formación del profesor universitario?

La metodología de trabajo consistió en un análisis documental de artículos de investigación relacionados con la práctica docente del profesor universitario, en el contexto actual de las I ES.

Para responder esta interrogante, se hizo una fundamentación teórica, la cual sustenta que "la práctica docente es un contexto de aprendizaje para el profesor. Madueño, M., (2015), p. 218.

Esta afirmación se fundamenta en que el profesorado se desempeña en un contexto social determinado que media su comportamiento; esto se concreta cuando el profesor adquiere un aprendizaje conforme desarrolla el proceso de enseñanza. Esta mediación permite que el profesor adquiera un aprendizaje por descubrimiento, debido a que se enfrenta a una práctica docente para la cual no fue preparado desde su profesión. Además, este obtiene un aprendizaje cooperativo por medio de la interacción y las contribuciones de otros profesores.

Los planteamientos anteriores permiten expresar que la práctica docentes

universitaria constituye un contexto de aprendizaje, porque es el espacio donde se generan las condiciones pertinentes para la formación y actualización docente: allí el profesor adquiere experiencias de aprendizaje producto de su propio desempeño docente, desarrolla la creatividad y su capacidad de innovación para hacer más eficiente su labor y de mayor impacto social.

Cañedo, T. de Jesús y Figueroa, R.A. (2012), realiza la investigación titulada "La práctica docente en la educación superior: una mirada hacia su complejidad" y, con base en ella, elabora el artículo respectivo. Su objetivo fue "explorar y reconstruir la práctica docente de los profesores, teniendo como eje central la dimensión didáctica".

La metodología utilizada fue una estrategia extensiva cuantivativa, mediante el uso de un cuestionario dirigido a profesores y una extensiva cualitativa a través de siete (7) estudios de casos de profesores de una institución pública de educación superior.

Los resultados de este estudio, muestran que la práctica docente es dinámica y fomenta en los estudiantes el aprendizaje activo, tanto en el plano de su pensamiento como de sus acciones. La aplicación del cuestionario mostró resultados acerca de la percepción de la práctica docente en cuatro áreas: planeación de la enseñanza, ejecución de la enseñanza, evaluación del aprendizaje y percepción sobre la formación recibida. El 93% de los profesores señalan que planean actividades significativas, para que los estudiantes participen, activamente, y que intentan optimizar recursos, tiempo y espacios

para ello. Al ejecutar o implementar la enseñanza, 89% de los profesores mencionan que incentivan la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes; 95% ofrecen asesoría individual o en equipo; 91% promueven el pensamiento crítico y reflexivo; 91% realizan actividades de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana o el campo laboral de los estudiantes; y 71% toman en cuenta su iniciativa y establecen acuerdos con ellos para definir o redefinir ciertas actividades; el resto no lo han intentado, pero quieren hacerlo.

Otra investigación que sirve como antecedente a este estudio; es la tesis que realiza Gaetán, C., et. al., Martínez, D. Gaetán, G.S.J. y otros (2005), titulada "Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de caso de pregrado".

Como objetivo principal se planteó "poner en relieve aquellas características que sustentan una práctica docente". La población la constituye un grupo de profesionales dedicados a la docencia en la educación superior, reconocidos al interior de sus comunidades educativas. Se aplicó una metodología de orden cualitativo, con la ayuda de los registros de algunas clases filmadas, la aplicación de entrevistas personales a cada docente y la colaboración de algunos de sus estudiantes, quienes por medio de encuestas dieron a conocer sus percepciones sobre el desempeño docente de cada profesor en las áreas de medicina de la Universidad del Bosque, filosofía en la Universidad Javeriana, ingeniería eléctrica y electrónica y fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia.

Los resultados muestran que su práctica docente está matizada por cinco aspectos: la reflexión crítica que da cuenta de la reflexión que hace el docente sobre su práctica reconociendo en ella sus fortalezas y debilidades; la flexibilidad por la que los docentes adaptan su práctica dependiendo de sus perfiles, del de sus estudiantes, y la disponibilidad de recursos; la habilidad dialógica que demuestra cómo los docentes que privilegian lo expositivo y la participación activa del estudiante obtienen mejores resultados en el reconocimiento del aporte mutuo: las actividades sustantivas diversificadas en función de los intereses de los profesores en investigación y/o extensión y la perspectiva humanística en referencia al compromiso del docente, unido a la aceptación de las características particulares del estudiante.

Reyes, F.; Vera, L. y Colina, E. (2014) realizan la investigación titulada "Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada". El objetivo clave que orientó este proyecto investigativo, fue "determinar las estrategias creativas implementadas por los profesores para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada en el laboratorio del Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, sede Cabimas.

Este estudio es de carácter descriptivo con diseño de campo no experimental y transeccional. La metodología aplicada fue la observación de campo y la entrevista aplicada a los profesores que participan en el estudio.

Los resultados indicaron que los profesores utilizan, moderadamente, las estrategias creativas. Uno de sus hallazgos es que existe una moderada implementación de estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo; el indicador analogías obtuvo mayor posicionamiento junto a problematización del contenido.

La relación de estas investigaciones con el estudio en desarrollo es vinculante, porque en su mayoría, apuntan a la indagación profunda de la práctica y desempeño docente de los profesores y, por consiguiente, de los modelos didácticos que prevalecen en la misma pues, finalmente, es el quehacer docente el que determina en gran medida el logro de una formación de calidad que generará las nuevas competencias que requieren los profesionales del siglo XXI.

Los estudios antes citados llevan de forma implícita una relación directa con la investigación en proceso, pues en el fondo todas conducen a la búsqueda de la transformación y mejora de la docencia universitaria y, para ello, se indaga y analizan variados aspectos circunscritos a la práctica y desempeño docente de los profesores en términos de buscar el desarrollo profesional pleno o perfeccionamiento del docente universitario.

1.2. Planteamiento del problema

La Universidad de Panamá como institución comprometida con la educación

superior del país, históricamente, ha desempeñado un rol importante en la formación del recurso humano para los diferentes campos del quehacer nacional. Sin embargo, en los últimos años esta universidad ha sido objeto de constantes críticas por parte de diferentes sectores de la sociedad panameña, quienes consideran que la oferta académica y el diseño curricular de algunas carreras no están respondiendo, adecuadamente, a las necesidades de formación que demanda la sociedad, ya que, los egresados muestran debilidad en el dominio de competencias profesionales básicas e imprescindibles.

Gran parte de estas observaciones han quedado de manifiesto en los procesos de evaluación institucional que esta universidad inició desde 1997, incrementándose en los últimos años y que le han permitido lograr la acreditación y la implementación de planes de mejora, donde la docencia es uno de los factores que más ha develado necesidades y proyectos orientados a fortalecer el desempeño didáctico de los profesores.

Específicamente, en el ámbito curricular se precisan observaciones relativas al componente didáctico, como: el desempeño de los profesores asociado a una didáctica basada en la pedagogía de la trasmisión y/o del comportamiento, acompañada de un bajo nivel de incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), en la enseñanza y el aprendizaje con un débil impulso a la investigación y producción de conocimientos.

El Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación del

Centro Regional Universitario de Azuero, contexto geográfico en el que se concreta esta investigación, parece mostrar esa tendencia didáctica todavía no superada, pese a que se han logrado avances importantes con la adopción del modelo académico centrado en competencias que ha implicado un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que asociado a la corriente de los enfoques constructivistas de la enseñanza han impactado el cambio en la práctica docente universitaria. A pesar de estos esfuerzos, todavía en la dinámica habitual del trabajo docente durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se percibe un distanciamiento entre la teoría y la práctica; las actividades de perfeccionamiento no se reflejan, realmente, en la práctica docente, por lo tanto, los modelos didácticos que hemos podido construir desde nuestra práctica no han logrado incorporar ni internalizar, plenamente, las nuevas tendencias de la didáctica, ni el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El desempeño docente sigue recurriendo con frecuencia al verbalismo, la memorización de información, la repetición mecánica de un conocimiento que, a veces, ha perdido pertinencia y es poco contextualizado. Es decir, la enseñanza frontal-expositiva por parte del docente y el aprendizaje pasivo del estudiante reaparecen en el aula universitaria.

En el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, se percibe una debilidad manifiesta para hacer reflexión sobre la práctica docente como vía para reconocer las debilidades y fortalezas, a la vez para estructurar planes de mejora de esta práctica. A este comportamiento didáctico del profesor se agregan como variables asociadas otras que merecen atención,

como planes y programas de estudios descontextulizados, currículos rígidos y una estructura académica por asignaturas que favorece más el trabajo individual y no el colectivo del profesor.

En fin, parece existir una inconsistencia entre la formación en didáctica que tienen los profesores, la actualización permanece en que participan y su desempeño docente. De allí se deriva la siguiente interrogante: ¿Qué modelos didácticos subyacen en la práctica docente de los profesores?

El panorama antes descrito, parece generar preocupaciones e inquietudes, tanto en los profesores respecto a su propia práctica docente, en los estudiantes sobre el desempeño docente de sus profesores y la calidad de sus aprendizajes, en los coordinadores de carreras, de departamentos, al igual que en las autoridades académicas de la Facultad y el Centro Regional Universitario de Azuero.

Por ello, como miembro del equipo docente de este Departamento de Didáctica y, con base en las observaciones, percepciones, preocupaciones de autoridades académicas de la Facultad, profesores y estudiantes, esta investigación se enfoca en la docencia, específicamente, en el análisis de la práctica docente de los profesores, con miras a determinar el modelo didáctico que prevalece en su práctica, cuál es el sustento teórico práctico de dicho modelo para representarlo a partir de sus pensamientos y toma de decisiones, con el fin de someterlo a un análisis comparativo con las tendencias de la

didáctica universitaria actual y que el citado ejercicio derive en una propuesta consensuada de fortalecimiento de la práctica docente, precisamente, desde las necesidades sentidas derivadas de los modelos didácticos que subyacen y explican su desempeño didáctico durante la práctica docente.

1.3. Supuestos generales.

El nivel de formación y actualización que poseen los profesores responden a las tendencias actuales de la didáctica.

El modelo didáctico predominante en la práctica docente de los profesores responde a los enfoques didácticos, academicista, conductista, constructivista y competencial.

Existe coherencia entre la formación didáctica de los profesores y la actualización permanente que reciben.

Subyacen limitaciones e inquietudes entre profesores y estudiantes acerca de la práctica docente.

Resulta coincidente el modelo didáctico que prevalece en la práctica docente, con la percepción de los profesores y de los estudiantes.

1.4. Objetivos.

Los objetivos que plantea esta investigación están orientados en los términos generales y específicos.

1.4.1. Objetivo general.

"Analizar la práctica docente de los profesores caracterizando el modelo didáctico subyacente, con la finalidad de fortalecer su desempeño didáctico".

1.4.2. Objetivos específicos.

- Determinar el nivel de formación y actualización que poseen los profesores en relación con las tendencias actuales de la didáctica.
- Describir el modelo didáctico que prevalece en la práctica docente de los profesores según su pensamiento práctico.
- Establecer la relación entre la formación didáctica de los profesores y la actualización permanente que reciben.
- Detectar las limitaciones e inquietudes subyacentes entre los profesores y estudiantes acerca de la práctica docente.
- Contrastar el modelo didáctico que prevalece en la práctica docente, según la percepción de los profesores y los estudiantes

- Elaborar una propuesta de fortalecimiento didáctico de los profesores tendientes a mejorar la docencia universitaria.

1.5. Justificación del estudio.

En el contexto educativo nacional, la realización de investigaciones en torno a la práctica docente universitaria, resulta sumamente interesante por diversas razones; entre ellas, por su complejidad, dado que la práctica docente toca de manera directa e indirecta la acción que realizan múltiples actores y variables propias de la dinámica institucional educativa; en segundo lugar, por el poco desarrollo que ha tenido este tema en nuestro país; y en tercera instancia, por la gran cantidad de interrogantes y vacíos que subsisten en el contexto educativo respecto de este tema.

Es importante señalar que la práctica docente universitaria es una actividad influenciada por las transformaciones curriculares implementadas en el sistema educativo panameño y, por el paso dado para la adopción de nuevos enfoques curriculares orientados al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece y que a la vez, estas condicionan su ejercicio y la formación de los profesores.

En este sentido Ibarra, et. al. (2000), citado por Gaitán, et. al. (2005, p. 15), expresa:

> La práctica docente tiene un valor en lo relacionado con la calidad de la educación donde se suscribe; en ella se plantea por ejemplo la importancia del profesorado universitario en cuya excelencia académica, competencia, compromiso y motivación, radica la calidad de la educación (p. 18).

El planteamiento anterior, nos lleva a inferir que pese a que los nuevos enfoques curriculares adoptados por la universidad, propician un proceso educativo centrado en el estudiante, la práctica docente del profesor determina en gran medida la calidad de la educación que se ofrece. Esto obedece a que es el profesor quien planifica, orienta, conduce y evalúa dicho proceso; desde esta postura acotamos que la formación, actualización y compromiso del profesor son variables que permean, directamente, la calidad formativa del egresado.

En los últimos años, la Universidad de Panamá, ha sido objeto de críticas muy frecuentes por parte de la sociedad civil, estudiantes y autoridades educativas. Estas críticas hacen referencia más que nada a la persistencia de una práctica docente que conlleva modelos didácticos tradicionales que, escasamente, desarrollan las competencias que demanda el mercado laboral y el desarrollo social y económico del país. En este sentido, otro aspecto que acapara la atención es el hecho de que pese a que los profesores de esta universidad participan, continuamente, en jornadas de perfeccionamiento y actualización didáctico-pedagógica, las mismas, no se reflejan e incorporan, plenamente, en la práctica docente universitaria. Otra debilidad percibida en esta universidad es la

poca incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la poca cultura investigativa manifiesta por parte de los estudiantes, y por el cuerpo de profesores que allí labora.

Frente a la realidad expuesta, surge la necesidad de realizar esta investigación orientada al análisis de la práctica docente, para caracterizar las concepciones didácticas de los profesores en el ejercicio de la docencia, delimitando los modelos didácticos subyacentes, a objeto de articular propuestas de fortalecimiento de la docencia universitaria.

Como objetivo general esta investigación propone "Analizar la práctica docente de los profesores, caracterizando el modelo didáctico subyacente, a fin de fortalecer su desempeño didáctico en la docencia universitaria".

El estudio conlleva beneficios importantes para los diferentes actores sociales implicados en el desarrollo de la docencia universitaria, a los profesores les permite develar las concepciones y percepciones que construyen los docentes del Departamento de Didáctica a través de su desempeño docente, determinando cómo estas se integran parcial o, totalmente, a las tendencias actuales de la didáctica, a la vez que provocan la reflexión sobre los modelos que caracterizan sus prácticas y la posibilidad de mejorar o enriquecerlas. Para el Departamento de Didáctica esta investigación constituye un insumo importante para la elaboración de un plan de mejoras del desempeño didáctico de

los profesores; a los estudiantes les ayuda, directamente, puesto que el estudio, generará las transformaciones didácticas requeridas para fortalecer y transformar el desempeño docente de sus profesores mediante la aplicación de las tendencias innovadoras de la didáctica que les permitirá, a su vez, la construcción de aprendizajes significativos.

Desde el punto de vista práctico, este estudio contribuirá a la elaboración y desarrollo de proyectos basados en la innovación de la didáctica universitaria.

Esta investigación también aporta modelos didácticos interpretativos de la realidad de la práctica docente del profesor universitario, cuya metodología puede servir para profundizar en el conocimiento de las variables que caracterizan las prácticas docentes universitarias en otras carreras y departamentos, tanto de corte humanístico, científico como tecnológico.

Los resultados de la investigación permitirán a la comunidad educativa formular propuestas y alternativas concordantes con las necesidades y naturaleza del estudiante y acordes a las necesidades de formación docente que permitan innovar y generar cambios en su práctica.

En síntesis, esta investigación sirve a profesores, a directivos, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, porque le aporta una propuesta práctica que servirá como alternativa para suplir las falencias

didácticas detectadas en esta unidad académica a otras Facultades de la Universidad de Panamá, les sirve de guía para la implementación de actividades de perfeccionamiento para el cuerpo de profesores de cada Facultad, como también al resto de las universidades del país.

1.6. Delimitación, alcance o cobertura.

Esta investigación tiene como escenario el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, Universidad de Panamá, ubicado en la ciudad de Chitré, provincia de Herrera. La misma incluye a once (11) profesores de este departamento y a sesenta y tres (63) estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Profesorado en Docencia Media Diversificada, matriculados durante el año académico 2017.

1.7. Restricciones y/o limitaciones del estudio.

En toda investigación suelen presentarse imprevistos que constituyen limitantes para su desarrollo, pero debido a que cada investigación tiene sus propias particularidades, las limitantes varían de una a otra, en este caso, se pueden indicar los siguientes tipos de limitaciones.

- **De efectos longitudinales.**

El tiempo: el estudio fue previsto para realizarse durante el año académico 2017, abarcando el primer y segundo semestre, no obstante, el desarrollo de este tipo de investigación, ha requerido de mucho más tiempo, por la complejidad del tema y de los procesos de búsqueda de información, como es el caso de las observaciones, in situ, prolongadas en las aulas y la recopilación de datos y, sobre todo, el análisis e interpretación de resultados debido a la naturaleza mixta del estudio.

Espacio geográfico: la investigación se circunscribe al Centro Regional Universitario de Azuero, unidad académica de la Universidad de Panamá, que resulta un universo solo representativo de una región, y no de la Universidad de Panamá, en su totalidad.

- **De naturaleza cultural.**

La poca disponibilidad y apertura de algunos profesores a investigaciones que competen, directamente, a su desempeño y ejercicio de la profesión docente. Es común encontrar dentro de la planta docente universitaria a profesores que muestran resistencia a participar en este tipo de investigación, especialmente, si se sienten vinculados al problema que se investiga. Otra limitante importante en el desarrollo de este estudio, es

la actitud de algunos estudiantes para brindar información objetiva en cuanto a la reserva que significa la figura del profesor.

- **De acceso.**

"La falta de estudios previos o investigaciones sobre el tema"; no contar en el momento con la cantidad suficiente de estudios previos acerca del tema que se investiga limita, en parte, la investigación puesto que la base de la revisión bibliográfica es poder referenciar y criticar investigaciones anteriores para comprender el problema que se investiga. No obstante, en este caso cabe resaltar la pericia de la investigadora, quien mediante grandes esfuerzos pudo localizar las referencias necesarias que permitieron avanzar en el estudio propuesto.

Pese a que las situaciones descritas se plantean como limitaciones, su efecto no es del todo negativo, puesto que las mismas muestran a la investigadora, donde hay que hacer mayores esfuerzos en una próxima ocasión; omitirlas dejaría ocultas fallas que se podrían repetir, es necesario verlas como una oportunidad, incluso, las limitaciones de este estudio pueden ser la inspiración para otro investigador.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1. Términos técnicos.

- **Formación docente.**

Para Padilla, A. et. al. (2015) la formación docente del profesor universitario es: "un sistema de formación permanente integrado por la formación inicial y posgraduada que se forma a lo largo de toda la vida. Se asume como un proceso continuo, sistémico, flexible, orientado a preparar a los docentes para la intervención de los procesos educativos" (p. 3).

Es decir, que la formación docente es la que se recibe en la institución educativa, que capacita al futuro docente para el ejercicio de su función, y que se avala con la debida titulación que el Estado otorga a finalizar esta etapa de formación.

Según Padilla, A. (2015):

> La formación docente hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en la reflexión de los conocimientos que configuran el campo del sabe r educativo; la filosofía, psicología, pedagogía. Es uno de los ámbitos fundamentales de desarrollo profesional de los docentes y se le concibe además, como la piedra angular para alcanzar la calidad y la excelencia del sistema educativo (p. 4).

- **Actualización docente.**

Son acciones formativas dirigidas a promover el desarrollo profesional de los docentes mediante un acompañamiento en su labor pedagógica, desde sus inicios dentro del sistema educativo y durante todo su trayecto profesional.

Hoy día la actualización docente cobra mayor importancia y, a la vez, responde al principio de educación permanente, puesto que el docente necesita una formación integral que le permita interactuar con diferentes sujetos a su cargo, en diferentes momentos y contextos; recordemos que el profesor no solo necesita ser idóneo en su asignatura o área de conocimiento, sino que requiere de un bagaje intelectual amplio que le faculte para conocer, interpretar y manejar todo tipo de hechos y situaciones de nivel local, regional y mundial. Cabe destacar que una vez concluido el proceso de escolarización formal los profesionales de la educación deben continuar actualizándose, por ello, la universidad les debe proveer de las competencias necesarias para que estos puedan seguir con éxito el camino de la actualización de forma autónoma.

- **Práctica docente.**

Achill, E. (1988) define la práctica docente como "el trabajo que el docente desarrolla, cotidianamente, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad, como para el propio

docente" (p. 89).

Fierro, C., Fortual, B y Rosas, L. (2000) definen la práctica docente como:

> Un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesor y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del profesor (p. 21).

La práctica docente universitaria, cobra gran valor puesto que es a través de ella que se concreta el acto educativo y el desarrollo pleno de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr que los estudiantes aprendan los conocimientos, las habilidades, destrezas y los valores que los capacitan como profesionales y como ser humano valioso y capaz para hacer le frente a los retos del entorno en donde les toque vivir y desarrollar la profesión.

- **Modelos didácticos.**

Autores como Escudero (1981) dicen:

Los modelos didácticos son esquemas, estructuras y paradigmas que reflejan los

componentes o elementos de la realidad didáctica. Es una representación abstracta, más o menos provisional y aproximada de la realidad del acto educativo; son estructuras que asumen funciones descriptivas, explicativas y predictivas (37).

Los modelos didácticos sirven para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitar su análisis, mostrar las funciones de cada uno de los elementos y, finalmente, pretenden guiar la acción. Como esquema interpretativo, el modelo didáctico selecciona los elementos básicos de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y se basa en una teoría que debe ser comprobada en la práctica.

Rivilla, A. (2003) expresa que los modelos didácticos también se les define como: "Representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos (p. 34).

A juicio nuestro se puede inferir que se trata del conjunto de ideas o preconcepciones sobre las que el profesorado fundamenta su práctica docente,

Al juzgar por los planteamientos precedentes, el modelo didáctico se concibe como un conjunto de principios de carácter educativo, fruto del saber académico y de la

experiencia práctica que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula.

Cada profesor a través de su práctica docente va configurando mediante su actuar y estilo de enseñanza aplicado, el modelo didáctico que prevalecerá en el desarrollo de la misma y mediante la cual logrará las metas educativas propuestas.

- **Modelos didácticos subyacentes.**

Esta expresión se utiliza para nombrar a los modelos didácticos que prevalecen o privilegian la práctica docente de un profesor. Todo profesor de manera consciente o inconsciente configura poco a poco a través de su desempeño docente, un modelo didáctico a tal punto que este se hace de uso frecuente en el desarrollo de sus clases.

2.2. La práctica docente universitaria.

La práctica docente universitaria se define como el conjunto de acciones y procedimientos que ejecuta, tanto el profesor, como los estudiantes en el aula de clases, orientados al logro de unos objetivos de aprendizaje y en función de unos determinados contenidos.

Para Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (2000):

> La práctica docente es un proceso de estudio complejo, una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro o profesor (p. 21).

Según estas afirmaciones, enseñar no se reduce al aspectos didáctico o a lo que se realiza en clases, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral.

Cabrero, B., Loredo, J. y Peña, G. (2008) dicen:

> La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 1).

Esta afirmación, circunscribe la práctica docente a la acción dinámica que se da en el aula de clases, debido a la intervención del profesor y a los estudiantes, en función de la planificación didáctica que se realiza.

Desde otra perspectiva, García, B., Henríquez, J. y Carranza, G. (2008) expresan que se entiende por práctica docente universitaria el conjunto de actividades que realiza el profesor de forma cíclica, desde la planificación de una clase, la selección de métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje, pasando por la evaluación (p. 1).

En este sentido Briones (1999), citado por Riveros C., Martínez, D., Gaetán G., Romero, J., Saavedra, M. y Alvarado señalan:

> La práctica docente universitaria involucra directamente a dos actores: el estudiante y el profesor, este último debe ser especialista en el asignatura que enseña, además debe ser un especialista en didáctica de la disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de enseñanza, por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes (2005, p. 8-12).

Esta postura respecto a la práctica docentes es más amplia y exige al docente, no solo ser idóneo en la asignatura que enseña, sino que amplía su responsabilidad al conocimiento de la didáctica de su disciplina, incluso al conocimiento del diseño y

desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales didácticos, en otras palabras un profesor con una sólida formación profesional, para que pueda responder a las exigencias y tendencias de la didáctica actual.

Según García, M., Loredo y Carranza (2003), citado por Tovar, J., García G. "La práctica docente es objeto de estudio, en tanto, es uno de los procesos esenciales en la formación de los profesionales, en la constitución de la identidad y calidad de las instituciones de educación superior y en la producción de conocimiento" (p.1).

La anterior postura, coloca a la práctica docente como un proceso vital para la formación de los nuevos profesionales, la determinación de la identidad, la calidad de las instituciones de educación superior y la producción de conocimientos.

Villarreal (2003), citado por Tovar, J. García G. (2010) dice "el rol del profesor en la práctica docente es tal, que se le adjudica el objetivo de lograr que sus estudiantes sean cada vez más autónomos hasta ser proficientes a nivel profesional" (p. 51).

Mérida (2005) y Lúquez, S. y Reyes (2007), expresan:

> El accionar del docente como profesional, debe ser consecuente con los contextos sociales y académicos; y asimismo su deber supera la mera exposición de

conceptos y se adentra a la investigación en el aula sobre su propia práctica pedagógica y didáctica (p. 78).

El planteamiento anterior, amplía la visión que se tenía respecto al accionar del docente y lo exhorta, por un lado a considerar en su desempeño docente el contexto social y académico y, por el otro, a adentrarse en la investigación en el aula sobre su propia práctica docente.

2.2.1. Conceptualización epistemológica de la práctica docente universitaria.

La epistemología tiene una enorme influencia en todos los campos del saber humano y, desde luego, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva pedagógica, los fundamentos epistemológicos son necesarios para comprender las características del pensamiento pedagógico-didáctico de los profesores.

Pérez, R. (2002) dice:

La epistemología, o teoría del conocimiento es una rama de la filosofía que se dedica al estudio crítico del conocimiento humano, en otras palabras se ocupa de explicar qué es el conocimiento y cómo se produce, ayuda también a discriminar

lo que se podría denominar el buen conocimiento o el conocimiento correcto (p. 28).

A la luz de este planteamiento, la epistemología se relaciona, directamente, con el conocimiento, por lo que es lógico pensar que los profesores universitarios deben reconocer la influencia de esta, en su quehacer docente, ya que, tanto la enseñanza como el aprendizaje implican trabajar con el conocimiento incluso generar o producir nuevos conocimientos.

Las concepciones y actuaciones de los profesores universitarios expresan una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico-metodológicas.

Shalvenson y Stern (1981), citado por Barrón, C. (2015) respecto a los primeros estudios sobre el conocimiento de los profesores vinculados al procesamiento de la información dicen: "los profesores son profesionales racionales que como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones" (p. 373).

El conocimiento de las concepciones epistemológicas que los profesores ponen en juego en la práctica docente universitaria, generalmente, se vinculan a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. Los estudios realizados con este propósito, han sido abordados desde diversos paradigmas de investigación que van desde el paradigma proceso-producto, basado en una racionalidad técnica y en donde el rol del profesor es el de un técnico que resuelve problemas, hasta enfoques interpretativos, críticos y metodología cualitativas, que caracterizan al paradigma mediacional, conocido como pensamiento del profesor, en relación con los contenidos del pensamiento, subyace además un enfoque de racionalidad práctica, ligado al profesional reflexivo.

Schón (1993), dice que:

> La racionalidad práctica, reflexión en la acción, o epistemología de la práctica implícita en el artista, desarrolla a través de los procesos intuitivos que los prácticos realizan en situaciones de incertidumbres, inestabilidad, unicidad y conflicto de valores, es la nueva orientación epistemológica a la que nos estamos refiriendo (p. 43).

Schón (1993) citado por Carro, L. (2005) expresa que:

> El conocimiento en la acción y la conversación con la práctica, son los pilares sobre los que se establece el proceso de conocer lo que hacemos-haciéndolo y no

> somos capaces de decir (conocimiento tácito), situación en la que se crea una asociación con un lugar determinado, una persona o cosa con la que nos sentimos involucrados y nos mueve a actuar. Esta podría ser una justificación de lo que se pretende señalar con la racionalidad práctica, señalando esenciales para una mejor comprensión, la diferenciación entre resolución de problemas y situación problema (p. 1).

Cuando la práctica docente se conceptúa, epistemológicamente, como una actividad reflexiva (enseñanza expresiva), no puede considerarse como algo aislado, estable y ordenado. Por el contrario, la práctica docente tiende, como todos los sistemas, hacia mayores niveles de complejidad, por lo que, ha de ser comprendida desde parámetros diferentes.

Este último enfoque es un avance paradigmático en la construcción del conocimiento que el profesor hace sobre su enseñanza, pues al reconocer el valor del conocimiento práctico y personal, a partir de sus representaciones o de sus teorías implícitas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el alumno, le permite explicar las relaciones entre conocimiento y acción.

En esta dirección, Fenstermacher (1994) abordó la problemática de la construcción del conocimiento en la enseñanza y destaca la importancia de dilucidar el

papel de los profesores en la construcción del conocimiento sobre su propia didáctica docente (p. 54).

Desde el enfoque del conocimiento formal, la construcción del conocimiento es externa a los profesores y es durante su proceso de formación cuando se les proporciona a través del currículum, en donde el conocimiento se expresa a partir de principios y reglas de carácter prescriptivo. Por parte de la perspectiva del conocimiento práctico, este se construye a partir de las interpretaciones de las situaciones en el aula y de los dilemas prácticos a los que el docente se enfrenta al realizar su trabajo.

Cabe destacar que los estudios acerca de la construcción del conocimiento desde la práctica del profesor se han desarrollado, fundamentalmente, a través de una metodología cualitativa, lo que ha permitido identificar diferentes dimensiones de estudio: personal, situado, relacional, teorías implícitas y creencias.

Según las ideas recién esbozadas, las concepciones y actuaciones que tienen los profesores son el reflejo de su visión epistemológica, y esta dinamiza o limita la construcción de sus conocimientos profesionales. Además, asevera que el comportamiento de un profesor es el resultado de sus pensamientos, juicios y decisiones.

Esta postura nos lleva a inferir, que para analizar con detenimiento la práctica docente universitaria y el desempeño docente de los profesores se hace necesario indagar

acerca de sus concepciones, pensamientos, sentimientos, juicios y decisiones.

2.2.2. Importancia de la práctica docente universitaria.

Lo que ha sido, lo que es y lo que será la práctica docente universitaria, siempre acaparará nuestra atención al momento de reflexionar acerca de la docencia universitaria y, por ello, se le adjudicará una gran importancia, debido a que, a través de ella, se concretan las dos acciones medulares del acto educativo; la enseñanza y el aprendizaje. Es en la práctica docente donde se dan las interacciones entre los actores principales del proceso, se adquieren experiencias y se concretan las relaciones entre la información, la organización social y la acción social.

Nickel, citado por Cols (2011) expresa que:

> Toda vez que la práctica docente de los profesores influye, directamente, en el comportamiento y logro de sus estudiantes es imprescindible conocer cómo piensan, qué paradigma y modelo didáctico orienta la enseñanza de los profesores universitarios para proponer alternativas destinadas a implementar cambios que conlleven a mejorar sus prácticas pedagógicas. Las acciones cotidianas de la práctica docente tienen su referente en los modelos de enseñanza (p. 13).

Resuelta sumamente importante conocer cómo piensa el docente universitario y

qué paradigma y modelo didáctico motiva su actuación en el acto educativo, si es que de verdad deseamos proponer estrategias cónsonas y pertinentes que generen los cambios que se requieren para la dinamización de la docencia universitaria.

Según opinión de Pucamayo (2009):

> Cada docente, asume su práctica en consonancia con su discurso teórico implícito, el mismo que se enmarca dentro de alguno de los diversos modelos didácticos que la literatura pedagógica ha identificado, tales como el Tradicional, Tecnológico, Activista e Investigativo. (Cañal, 1987, García, 2000 y Gimeno, 1981), dándole un determinado matiz en función a su experiencia acumulada, ya sea a sus vivencias como alumnos de escuela, a la influencia de su familia, a los estudios pedagógicos realizados y a su experiencia como docente en servicio (p. 4).

A nuestro juicio, esta postura implica que la práctica docente de un profesor es el reflejo de cómo este concibe la educación, la enseñanza y esta se enmarca en uno de los modelos didácticos que plantea la literatura pedagógica y, que el profesor comparte. No obstante, esta práctica se matiza con los conocimientos, experiencias o vivencias que el profesor ha experimentado en su desarrollo como profesional de la docencia.

La importancia de la práctica docente universitaria radica en el hecho de que es sin duda, la actividad que más esfuerzo demanda de parte del profesor, esta va más allá

de la transmisión de conocimientos y tiene un potencial formador rico cuando se estima la presencia de educadores preparados para asumir ese rol, y cuando se considera como espacio para el desarrollo profesional, pues le permite al profesor no solo la construcción y manifestación de conocimientos, sino la alternancia de saberes diversos y la oportunidad para implementar nuevos enfoques curriculares, métodos, estrategias y técnicas didácticas acordes con los nuevos escenarios y con las tendencias actuales de la didáctica universitaria.

En este contexto, la práctica docente se considera el espacio propicio para innovar e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la docencia universitaria, aplicar las nuevas tendencias de la didáctica e incrementar el uso de la investigación como estrategia de enseñanza y aprendizaje, y como medio para la producción de nuevos conocimientos, maximizando el desarrollo de las competencias que requiere la sociedad del conocimiento. En otras palabras, la práctica docente cobra relevancia en lo referente a la calidad de la educación universitaria, puesto que son los profesores los sujetos activadores de este proceso vital, en donde su capacidad, formación profesional, perseverancia y dedicación determinan la calidad de la educación que ofrecen las universidades.

Por otra parte, la práctica docente modifica al docente. Al mirar estas dimensiones de la enseñanza somos capaces de ver profesores que moldean sus prácticas, y a la vez, son moldeados por ellas; profesores que se construyen a sí mismos y

construidos por otros. Es en ela práctica docente comprometida donde el profesor confronta los múltiples significados, las limitaciones y las posibilidades de su identidad. "Es la identidad de cada profesor la que le abre o cierra posibilidades". (Reyes, 2002, p. 18), citado por (Rivero, Martínez, Gaetán, Romero, Saavedra y Alvarado, 2005, p. 12).

En atención a este constructo, la práctica docente se ve influenciada por la propia identidad del docente, ya que, la disposición y capacidad de este, el interés, la formación pedagógico-didáctica y el apego a la profesión determinará el tipo y estilo propio para enfrentar el acto educativo. Es mediante su desempeño en la práctica docente que el profesor universitario irá poco a poco configurando el modelo pedagógico-didáctico que prevalecerá en su aula de clases.

Históricamente, la práctica docente universitaria también ha estado estrechamente relacionada con las creencias y concepciones del profesor, como su experiencia y la formación inicial; en otras, ha sido complementada por corrientes teóricas y transformaciones curriculares que promueven nuevas formas sobre cómo desarrollar dicha práctica. Gran parte de las investigaciones relacionadas con la enseñanza, provienen sin lugar a dudas de la práctica docente; pues, es en el aula de clases y en el contexto escolar, donde los profesores se enfrentan a una gran diversidad de factores y problemas que obstaculizan y modifican, constantemente, dicha práctica.

Zaldívar (1006) citado por Báez, M. y Cantú (2009) respecto a la práctica docente

universitaria dicen:

> El empleo de una metodología tradicional-formal en los profesores es, en la mayoría de las veces, resultado de su propia experiencia como estudiante y, en el mejor de los casos, de su juicio sobre cómo las personas aprenden y se apropian de los conocimientos y en el peor de los casos, como él aprendió (p. 18).

Siendo así, se hace necesario al momento de la formación del docente, indagar con certeza, las experiencias previas del estudiante de educación, sus pensamientos y percepciones acerca de cómo se aprende y, especialmente, sobre cómo él aprendió.

Aguiar, M. (2005) citado por Tovar, J. y García, A. (2012) opinan que:

> La persistencia en la práctica docente universitaria de un modelo tradicional fuertemente arraigado en nuestra sociedad, permanece en la mente de muchos docentes y se sigue utilizando como referente durante el desempeño docente en las universidades; por ello, es necesario que en la universidad se rompa con las tradicionales clases academicistas que se caracterizan por delimitar la realidad a los campos de conocimiento y por estar aisladas de los contextos (p. 7).

Es obvio, que para estos teóricos se requiere un cambio curricular que conlleve el descarte de los modelos didácticos tradicionales que aún permanecen en la mente de

muchos de los profesores universitarios para dar paso a la adopción de los nuevos cambios que respondan a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

2.2.3. Características e implicaciones de la práctica docente universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica docente como proceso esencial en la formación de los profesionales, el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria y sobre todo para la producción del conocimiento, se distingue por las siguientes características.

- **La práctica docente es una situación singular, no repetible.**

No existen dos situaciones iguales que puedan ser equiparables, pues no existe una práctica docente que pueda ser considerada ideal, que sea, teóricamente, mejor que otra. Esta característica nos permite inferir que toda práctica docente es única, puesto que la misma es consecuente con el entorno y las circunstancias y condiciones del grupo de estudiantes y del momento en que se realiza.

- **La práctica docente es cambiante, no estática.**

Cada momento es diferente, la experiencia educativa en el aula es dinámica, recurrente e interactiva, por lo que la "conversación con la práctica" va modelando y es

modelada por esta como un sistema auto-referencial (termodinámico abierto). Cada práctica docente es un proceso que responde al ambiente y condiciones en que la misma se da; recordemos que los actores son dinámicos y, como consecuencia, dinámico es su actuar, especialmente, porque la columna vertebral del acto docente es la comunicación humana.

- **La práctica docente es incierta, no segura.**

Como toda organización social, la enseñanza es un conjunto de situaciones imprevistas, difíciles de predecir y controlar. La explicación de lo que se hace en el aula viene determinada por la propia actividad en sí misma. Cabe señalar que esta actividad es incierta porque en ella se conjuga el pensamiento de los participantes, lo cual es propio de cada uno, lo que, finalmente, le da ese toque de ambivalencia.

- **La práctica docente es axiológica, no aséptica.**

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje está dimensionado por los valores. Estos se muestran a través de diferentes ópticas: la de cada uno de los actores; el profesorado, el alumnado, las familias, la administración educativa y la sociedad.

En la práctica docente los actores provienen de grupos, culturalmente diferentes, por lo que en ella afloran los valores que prevalecen en cada grupo cultural o étnico. En

este sentido, Tom (citado por Contreras, 1997, p. 67) afirma "la enseñanza es un oficio moral en el que se ejerce una influencia sobre otros.

- **La práctica docente es heterogénea. No uniforme.**

Existen tantas posibilidades como personas. Cada uno de los alumnos es diferente. La diversidad de intereses, expectativas, preocupaciones, capacidades, motivaciones, genera una práctica docente imposible de delimitar bajo un único principio regulador. La diversidad es una fuente inagotable de vida y la práctica docente es valorada como una actividad plural.

El profeso construye su práctica docente en una etapa de planeación y en otra de ejecución o interacción, e involucra a un profesor activo que forma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen en ella.

Coll y Solé (2002), citado por Carranza, García y Loredo (2008) dicen que:

> La interactividad constituye una de las ideas características clave para entender la práctica docente y consiste en el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, el alumno y el contenido; donde la enseñanza se caracteriza por su inmediatez que

en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y dirigir (p. 4).

La práctica docente alude a distintas dimensiones, las cuales pueden conectarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: dimensión personal, institucional, interpersonal, social, axiológica y didáctica.

De acuerdo con Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (2000) "la dimensión personal se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro " (p. 67-68).

La dimensión institucional se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo. (Fierro, et. al., 2000).

En la dimensión interpersonal, el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos. (Fierro, et. al., 2000).

Fierro, et. al., (2000) afirman que:

> La dimensión social se entiende como el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas (p. 107).

En cuanto a la dimensión que reflejan los propios valores y la dimensión didáctica en la cual se centra el estudio, hace referencia al rol del profesor como guía y mediador del contenido y los objetivos del curso, a fin de fomentar la construcción de aprendizajes con significado propio a partir de la organización y facilitación del acceso al conocimiento (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 120-121).

Desde este planteamiento, se reconoce la participación del profesor y el alumno en el proceso educativo, como actores sociales que hacen posible las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Goldrine y Rojas (2007) y Zabala (2008), citado por Cañedo, T., de J. y Figueroa, A. (2012), coinciden en señalar que la práctica docente la constituyen tres elementos claves en interacción: alumnos-contenidos-docentes, donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través del discurso y las acciones (p. 11).

La práctica docente, entonces, se realiza en "contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámico y en constante transformación" (Suárez, s.f., p. 8), citado por Cañedo, T., de J. y Figueroa, A. (2012). Este saber se expresa en los contenidos que maneja el profesor y las actividades que realiza con y para los estudiantes, las cuales reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y que orientan el camino a seguir para la formación de las personas.

El profesor construye su práctica docente en una etapa de planeación y, en otra, de ejecución o interacción, e involucra a un profesor activo que toma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen.

La práctica docente conlleva múltiples implicaciones en la docencia universitaria, entre ellas, se destacan las siguientes:

- "Se convierte en un contexto de aprendizaje que beneficia la formación de los profesores universitarios". (Madueño, Márquez, Maning, et. al., E. Tapia, 2014), citado por Hurtado, A., Serrano, M. y Madueño, M. (2015, p. 4).

  Lo anterior implica que el profesor universitario mientras desarrolla su práctica docente obtiene experiencias de aprendizaje derivadas de su mismo quehacer docente, las cuales son cruciales para formarse como docente. Alguna de esas experiencias son:

- El interactuar con sus alumnos: esta interacción le permite reflexionar sobre sus aciertos y dificultades con ellos, porque lo sensibiliza a transformarse a sí mismo como docente.
- Al socializar de manera formal (participar en académicas), o informal (en reuniones ocasionales), con otros profesores genera un apoyo mutuo, que le permite modificar las acciones propias de su práctica docente, ya que, comparten: ideas, reglas, normas, conductas, valores con otras y de otras personas; esto ayuda a que el profesor obtenga su propio significado de la práctica docente y, en consecuencia, logre su perfil docente.

- La práctica docente lleva implícita la exigencia de la reflexión, implica sentir y pensar en las propias acciones para comprender mejor su sentido y permitir su mejora.

Es una necesidad básica, que los profesores mientras desarrollan la práctica docente, reflexionen acerca de su actuación docente, de la intervención que realizan los alumnos en dicha práctica y así, finalmente, decidir la transformación que requiere este proceso para luego poder transformar la misma, conduciéndola hacia procesos activos, participativos y de construcción.

Para ello, esta práctica debe llevar inmersa una carga de valores y actitudes que garanticen en el aprendiz, coherencia y honestidad entre su pensar y su actuar; aspecto sobre el cual también se debe reflexionar.

- Contribuye a la generación de las competencias básicas del profesor.

  Esta generación de competencia se da gracias a que los profesores recurren a diferentes recursos de mediación tales como: conversar con profesores pares, observar el desarrollo de las clases de otros profesores, participar de manera activa durante procesos de formación docente, socializar con expertos docentes o de la disciplina en la que se desempeña, interactuar y acercarse al alumno.

- Ayuda a que el profesor tenga claro, el sustento de su actuar, siempre desde una perspectiva teórica.

  Todo profesor debe contar con un fundamento teórico en el cual sustente su actuación durante el desarrollo de su práctica docente; es decir, que el actuar durante esta, responde o tiene una razón de ser en la teoría.

- La práctica docente universitaria es un proceso esencial en la constitución de la identidad y calidad de las instituciones de educación superior y en la producción de conocimiento" (Maciel, 2003), García, L. y Carranza (2008), citado por Tovar, J. y García, G. (2014, p. 3).

  El texto anteriormente expuesto nos hace ver la magnitud y valor que se le adjudica a la práctica docente, puesto que de la calidad y pertinencia que posea esta, así mismo

será la identidad y calidad de la institución universitaria en la que se desarrolla dicha práctica; es en la práctica docente donde se percibe la dinámica, la creatividad y la innovación que ponen en juego sus actores para ir configurando la identidad institucional, lograr la producción de conocimientos significativos y poder desarrollar en los alumnos, las competencias que el medio social, económico y profesional requiere en tiempos cambiantes y de mucha incertidumbre.

2.3. Didáctica universitaria: relevancia e implicaciones en la docencia de nivel superior.

Se dice que con Comenio (1994) 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 fue Comenio el que desarrolló los métodos específicos para cada materia o asignatura (didácticas especiales), diferenciándolos de la didáctica general y quien confirió importancia a los recursos didácticos, uniéndolos a la intuición.

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos.

Según Moreno, T. (2011), "uno de los componentes esenciales que permite que la

docencia universitaria pueda lograr su cometido e la didáctica" (p. 27).

Esta afirmación confirma la implicación fundamental de la didáctica en el ejercicio de la docencia, porque esta disciplina se ocupa del qué, cómo y cuándo enseñar; es decir, a través de la didáctica se concreta la docencia.

La docencia universitaria tiene su propia concreción, por tanto, requiere de una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los estudiantes que en su mayoría son adultos con conocimientos y experiencias previas y, sobre todo, con intereses y expectativas diversas con respecto a su proyecto personal y profesional.

Al hablar de didáctica universitaria no nos referimos, únicamente, a la didáctica de los pedagogos ni a la de los especialistas en didáctica. También, tienen su rol, y de ellos va a depender mucho lo que seamos capaces de mejorar en la docencia universitaria. Lo interesante al hablar de didáctica universitaria es que, en principio se refiere a todo el profesorado sea cualquiera que sea su especialidad, o la materia que enseñe. A lo que se hace referencia es a la actuación didáctica del profesorado, a lo que tiene de didáctica su actuación como docente universitario. Todos los profesores universitarios enseñan y deben poseer dotes de didactas que les permita enseñar con eficacia, pues, si hay algo que unifica la función y nuestro desempeño profesional es que somos docentes.

Lira, l. (2011) expresa:

> La carencia de una didáctica universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo (p. 5).

Esta ausencia de la didáctica como teoría global y como práctica de la enseñanza, justifica gran parte de los cuestionamientos que se le hacen al ser y hacer del docente en el aula universitaria y, más aún, a los resultados de su trabajo, específicamente, porque las políticas educativas, los fines de la educación, los desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no se materializan en el aula de clases con el éxito esperado.

En 2012, Herrán plantea: "la didáctica universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la didáctica" (p. 19).

Este autor conceptualiza la didáctica universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad, a diferencia de las didácticas específicas, la didáctica universitaria es bastante reciente y

solo lleva décadas de desarrollo.

La concepción de didáctica universitaria es más amplia y rebasa lo artístico e integra otras visiones y perspectivas más importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Hay quienes consideran que la enseñanza como objetivo de la didáctica resulta insuficiente, por lo que el ámbito del aprendizaje también, ha pasado a ser objeto formal de su reflexión.

Esta postura descrita, abre un espacio para la crítica y la reflexión acerca de la tendencia didáctica arraigada en nuestra cultura pedagógica de continuar perpetuando en las aulas de clases del siglo XXI, viejos patrones didácticos de épocas que ya no existen y que impiden satisfacer las necesidades de una población que clama por una educación universitaria pertinente y de calidad, que permita a los estudiantes lograr las competencias que reclama la sociedad actual y, específicamente, el mundo laboral.

Vale considerar que la enseñanza universitaria no es una práctica aislada y con objetivos inmediatos como parece asumir una gran parte del profesorado. La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica: un enseñante calificado; alumnos, socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales; aprendizajes como experiencias significativas en cada alumno; contenidos temáticos de procedimientos y actitudes apropiados, tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y, la puesta en marcha de currículos contextuales y en permanente

revisión.

Atendiendo a estas observaciones referenciales, se pone de manifiesto que la didáctica tiene implicaciones importantes en la docencia universitaria, entre ellas se destacan las siguientes:

- La didáctica es una de las disciplinas nucleares del Corpus Pedagógico.

La didáctica se centra en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Prueba de esto es que, en el campo de las asignaturas de educación, la didáctica se fija directamente, clarificando sus posibilidades y creando los escenarios formativos más representativos para apoyar al profesorado en la toma de decisiones docentes-discentes.

La didáctica tiene una finalidad formativa: esta disciplina se orienta a la formación de los futuros profesionales de la docencia, haciendo importantes aportes en cuanto al cómo enseñar y aporta modelos, enfoques y valores intelectuales para la toma de las mejores decisiones educativas a la hora de enseñar.

Esta afirmación la corrobora Medina, A. y Mata, F. (2009) al manifestar:

> La didáctica es una disciplina caracterizada por su finalidad formativa en la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para

organizar las decisiones educativas y poder avanzar en el pensamiento, que es la base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico (p. 5).

- La didáctica clarifica conceptos sobre el proceso de enseñar y aprender (enseñanza-aprendizaje) y, por consiguiente, sobre el profesor y el alumno.

- La didáctica recupera explicaciones, principios y orientaciones del aprendizaje y de la enseñanza, que se deben tomar en cuenta para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

- También la didáctica recupera explicaciones de los aportes sobre el planeamiento de los procesos educativos para proveer y organizar los contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que han de enseñarse y aprenderse.

- Propicia el establecimiento de propósitos, objetivos y metas a lograr en un ciclo y nivel escolar, así como la aplicación e innovación de métodos, técnicas, materiales didácticos y las estrategias de aprendizaje y de enseñanza necesarias en un proceso educativo.

- Toma en cuenta los aportes de otros estudios en educación como las teorías de los grupos de aprendizaje; los métodos educativos o pedagógicos; la comunicación educativa y los que tienen que ver con la evaluación de procesos.

Las ideas esbozadas permiten inferir que el saber didáctico es necesario e imprescindible para todos los profesores universitarios; resulta imposible soslayar que las

diferentes maneras de entender la didáctica, como variante conceptual está, íntimamente relacionada con las concepciones teóricas y las prácticas resultantes, y en dependencia de cómo se interprete la teoría, así será la práctica docente universitaria que se desarrolle.

2.4. Tendencias actuales de la didáctica en la docencia universitaria.

La didáctica es una disciplina teórico-interpretativa-normativa, atravesada por valores, generadora de criterios de acción pedagógica que necesita del aporte de otras disciplinas sobre lo educativo y de una finalidad educativa que la vincula con lo ideológico, con lo creativo, que la ubica en la esfera del conocer-valorar.

Para reflexionar sobre las tendencias actuales de la didáctica en la docencia universitaria, es preciso iniciar primero con el análisis de la universidad donde se forman los profesionales, derivar determinadas problemáticas de la Pedagogía en la educación superior y colocar, además, en el centro de las consideraciones el tipo de profesor universitario que reclaman estos tiempos. La lógica en la explicación tendrá como punto de partida la época en que vivimos, una era avanzada de conocimientos científicos y modernidad, donde la creatividad y la innovación son cruciales para el desarrollo social; debe constituir el objetivo primordial del Estado a través de la educación universitaria, la cual forma a los futuros profesionales que construirán el futuro de cada nación, por ello, se dice que la universidad es una instancia que debe comprometerse con la producción y

distribución del conocimiento, variable relevante en la reorganización socio-cultural (Lira, L., 2011, p. 1).

A este respecto, Vecino, F. (2002) plantea:

> La universidad desempeña el papel de institución social por excelencia, encargada de la preservación, desarrollo y difusión de la cultura y como generadora de nuevos conocimientos que garanticen el desarrollo humano sostenible y, con ello, la continuidad de la civilización (p. 3).

Los análisis y reflexiones que se realizan sobre estos aspectos generales han demostrado la necesidad de una Didáctica de la Educación Superior, que aplicada de forma creadora, garantice la excelencia del quehacer docente de los profesores y es esta consideración la que lleva a proponer los requisitos que aportan a la calificación del profesorado universitario, con el cual se estará garantizando en gran medida el cumplimiento de la misión de la universidad.

Estas afirmaciones apuntan a clarificar aún más la misión de la universidad del siglo XXI, donde quiera que esté, y cómo debe encaminar sus principales acciones para:

- Responder a las crecientes y continuas exigencias de la ciencia, la técnica y la producción, así como a los intereses de la cultura y el progreso social.

- Tener aulas de clases con un poderoso potencial científico que participe en la generación de nuevas ideas y amplíen la producción de conocimientos científicos.
- Formar profesionales, altamente calificados, que sean capaces de garantizar el desarrollo de la ciencia y su materialización en la producción, lo que garantizará en gran medida el progreso científico-técnico.

Estas líneas de acción se integran en la dinámica de la educación universitaria, donde además se precisa lograr que las nuevas generaciones aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, tal como ha sido propuesto por la UNESCO (Delors, J., 1996).

Las tendencias actuales de la didáctica universitaria se inclinan por:

- Planteamiento que defienden la necesidad de un paradigma centrado en el aprendizaje donde los alumnos tengan una participación activa en su proceso formativo. Se busca vincular la educación superior con el entorno social, adaptar los aprendizajes adquiridos en la universidad a otros contextos distintos para solucionar problemas y situaciones de la vida real, promoviendo una enseñanza situada y una evaluación auténtica que priorice el trabajo colaborativo.

Estas tendencias actuales de la didáctica producen en la docencia universitaria y en el desempeño docente, un cambio radical del rol que juega el profesor, sobre todo, en la planeación, ejecución, conducción y evaluación de los aprendizajes, al igual que el del alumno que antes era sujeto receptor y destinatario de la acción docente, ahora es

protagonista; los profesores hacen el papel de mediadores; las estrategias didácticas se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel clave en todo el proceso vinculadas con los medios, recursos y contestos (Sevillano, 2004, p. 29).

Esta tendencia no descuida ni minimiza la implicación y responsabilidad del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ahora este actor, realiza el rol de guía, acompañante del estudiante, pero siempre comprometido en el proceso didáctico, para que el estudiante logre aprender potenciando su desarrollo personal y social comprometido con el contexto en el que se desenvuelve.

- El uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje algunas novedosas, las cuales han tenido escasa aceptación y no han logrado ser incorporadas, plenamente al repertorio de competencias del profesor universitario, que en general carece de formación didáctico-pedagógica. Entre ellas se puede citar, el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, entre otros.

Todas estas propuestas metodológicas demandan del profesor que se convierta en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, por supuesto siempre bajo la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que poco a

poco le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

- El uso de alternativas pedagógicas que apunten a una educación permanente, a un aprendizaje de por vida que implica nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje más flexibles.

- Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de forma coherente y armoniosa a la práctica docente de modo que promueva experiencias de aprendizajes relevantes que resulten novedosas y atractivas para los estudiantes, al tiempo que el profesor se sienta cómodo y estimulado para continuar experimentando con su empleo.

- La adopción de un sistema de evaluación constante y sistemático que realmente sobre su adecuación y pertinencia. Un indicador de esta variable sería el análisis cualitativo del proceso de asimilación del estudiante y no solo de la labor del profesor, por el rol protagónico del primero en su propio proceso de formación.

Como lo que se pretende es la formación integral de los estudiantes entonces la evaluación también deberá compartir este carácter; de ser concebida y estar diseñada de tal modo que tribute el logro de esta aspiración. Es decir, que la evaluación debe estar en total coherencia con el modelo de enseñanza empleado; debe valorar el

dominio por parte del alumno de distintos tipos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudinales y axiológicos).

- Impulsar el desarrollo de las humanidades y formar parte que las tecnologías se utilicen al servicio de la humanidad y no a la inversa.

  Si bien es cierto, muchos docentes universitarios utilizan las tecnologías durante el desarrollo de la práctica docente, las mismas no han sido incorporadas plenamente, con los fines didácticos-pedagógicos requeridos, pues las mismas apenas de usan como complemento y no como medios para impulsar el pensamiento crítico aplicado y el desarrollo y construcción de aprendizajes significativos.

- La didáctica actual conduce a convertir el aula en un taller o en un laboratorio, donde cada alumno se encuentra en proceso de formación integral para desarrollarse como persona. Lo que demanda espacios académicos para su autoconocimiento, fijación de metas, identidades, ética, como las que se indican a continuación:

  - La aplicación flexible de los conocimientos que abarquen conceptos, reglas, principios, fórmulas y algoritmos.
  - Métodos heurísticos, es decir, búsqueda de análisis y transformación de problemas.

- Habilidades metacognitivas, que incluyen el conocimiento sobre cómo conoce y cómo puede conocer más y mejor.
- Estrategias creativas de aprendizaje.

Las tendencias actuales de la didáctica universitaria deben responder a las necesidades de los nuevos tiempos; las mismas se resume en el siguiente clasificación, planteada por Kansanen (2002, p. 7).

- Una didáctica humanista: entendida con un enfoque personológico, orientada a sus experiencias y vivencias personales, en que la actividad del alumno ocupe un lugar central en la escena didáctica, tanto individual como grupal, se respete su personalidad, se eduque en valores profesionales y universales que lo conduzcan a reforzar su identidad personal y social.

  La didáctica humanista se refiere a la que nace en la práctica del aula, en ese sentido también se reposiciona el papel del docente y de todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente, el del estudiante.

- Una didáctica problematizadora: en la que cada clase tenga como punto de partida los problemas relacionados con el ejercicio de su profesión, modeladas como tareas de carácter profesional que permita ejercitarlas en el razonamiento y en la búsqueda

de soluciones creadoras, entrenarlos, implicarlos conscientemente para elevar y reafirmar su motivación profesional.

- Una didáctica contextualizada: que permita vincular el aula universitaria con su entorno, con su realidad, con la mirada puesta más allá de los muros institucionales, que lo prepare para la vida, al trasladar las problemáticas cotidianas de su futuro desempeño profesional a las clases.

- Una didáctica integradora: entendida en diferentes direcciones en el vínculo de lo instructivo y lo educativo, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, en la aplicación del principio de la interdisciplinariedad, como requisito para el logro de verdaderos sistemas de conocimientos que pueda poner en acción al desarrollar habilidades profesionales.

  En la actualidad, cobra cada vez más adeptos el acercamiento de la Didáctica con la Psicología de la Educación por compartir problemas comunes por su base subjetiva dentro de las tareas de la enseñanza (P. Kansanen, 2002)

- Una didáctica desarrolladora: como condición y resultado de una enseñanza que amplíe su zona de desarrollo próximo, no como distancia, sino como espacio interactivo del aprendizaje de la cultura, donde se apliquen estos métodos y formas

que, partiendo de un adecuado diagnóstico de los estudiantes, desarrolle de forma óptima sus potencialidades.

Estas tendencias requieren de una concreción en cada uno de los componentes no personales del proceso enseñanza-aprendizaje que garantice un sistema didáctico consecuente con las nuevas exigencias y, en consonancia con la dimensión formativa que debe lograrse en el estudiante universitario, además de una concepción curricular que brinde respuestas a los imperativos de la didáctica como ciencia. (EAO Torres, 2004, p. 7-9).

El profesional del futuro se educa hoy y, para ello, se requiere que el docente universitario aprenda a enseñar, estos tiempos reclaman una nueva cultura profesional del profesorado que le permita reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica, solo así tienen sentido las nuevas concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Las exigencias en la formación del estudiante universitario introducen el carácter cualitativo a la acción didáctica y brinda sentido a la acción instructiva, puesto que una instrucción sin formación sería un mero entrenamiento y una formación sin instrucción se quedaría en un juego lingüístico sobre ideales.

2.5. Formación y actualización didáctica del profesor universitario.

El profesor universitario como encargado de facilitar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes se convierte en uno de los actores educativos imprescindibles en la educación superior; puesto que en ellos recae un factor importante para la calidad educativa, debido a que la práctica docente que ellos ejercen se retoma como uno de los elementos que marca la pauta para la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior. (ITSON, 2014, p. 1).

Frente a este planteamiento, la realidad muestra que muchas universidades al momento de contratar profesores centran la atención en que estos profesores sean especialistas en la disciplina que han de enseñar, no obstante, olvidan que aparte de su especialidad estos también deben ser especialistas en cuestiones didáctico-pedagógicas, para ejercer su función (Tejada, 2013, p. 17).

El hecho expuesto puede llegar a representar carencias durante la práctica docente del profesor, porque no cuenta con las competencias básicas de docencia, lo cual impacta en el aprendizaje del estudiante y, en la calidad de su formación docente. No podemos olvidar que la práctica contribuye a la formación docente del profesor porque este actor no solo ejerce la función de estar frente a los grupos, sino que durante su desempeño a nivel superior participa y colabora en conjunto con otras personas en actividades que tienen como propósito, mejorar el aprendizaje del estudiante.

Frente a la problemática que representa la formación y actualización didáctica de los profesores y, teniendo en cuenta que se requiere mejorar la práctica docente universitaria, es necesario, en un primer momento identificar los diferentes modelos didácticos que emplean los profesores en su labor diaria para que, en función de ello se puedan tomar las medidas necesarias que permitan encaminar sus formas de enseñanza y mejorar sus prácticas tomando en cuenta las nuevas tendencias que demandan un cambio no solo del modelo sino de sus concepciones (Gallegos, 2014, p. 51).

En la Universidad de Panamá la formación y actualización didáctica de los profesores está a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación, que es la encargada del Programa de Maestría en Docencia Superior, el cual es un requisito para participar en el banco de datos de esta institución de educación superior.

Según Jiménez (2005) plantea:

> En el proceso de formación docente se implican un conjunto de teorías a través de las cuales estos han sido formados y que definitivamente repercutirán en su praxis de tal manera que la transmite o reproduce en su trabajo en el aula, ya que tal como lo aprendió, así lo enseña, pues según y cómo los profesores conocen, creen y piensan, definitivamente determinará su práctica docente cotidiana en el aula (p. 71),

Con base en lo expuesto, vale considerar los paradigmas y teorías bajo los cuales se formaron los profesores universitarios y, que de una u otra manera, han configurado su pensar y sobretodo su práctica docente.

Dejar de reflexionar en torno a la formación y actualización didáctica del profesor universitario, suponiendo que ya no hay nada nuevo que aprender o fortalecer en este ámbito, haría que el profesor se convirtiera en un simple técnico que se limita a impartir clases, tal vez repletas de erudición, pero carentes de la relevancia necesaria para la transformación de los alumnos y de la sociedad. Esto sería un escenario anti-universitario y anti-intelectual.

La concreción del proceso de enseñanza en el aula universitaria, no es tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades didácticas, cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

Para Lira, L (2011):

> Los profesores deben asumir como parte de su formación, además del perfil científico-técnico, el perfil didáctico. Así, el profesor ha de ser un especialista en el campo del saber, pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el

tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contenido (p.4).

A la luz de estas ideas, el profesor universitario requiere tener una sólida formación que incluya perfil científico-técnico, perfil didáctico, dominio de la disciplina que enseña, pero lo más importante debe ser un pedagogo. Esto significa que el profesor comprenda que el verdadero aprendizaje se logra cuando se permite al alumno involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje; cuando el alumno pregunta, discute, trabaja en grupo, escribe y lee de manera libre. Por ello, un buen profesor crea para sus alumnos un buen ambiente y unas actividades creativas e innovadoras para que esto sea posible.

La universidad, la sociedad y la cultura están en constante cambio, por lo cual, se requieren profesores universitarios formadores que respondan a contextos cambiantes, acelerados y con demandas diversas. Esto solo será posible en la medida en que los profesores se formen adecuadamente, y se mantengan en un proceso de actualización didáctica permanente.

Para Moreno, T. (2011):

Estos cambios están permeando el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo mucho más complejo que antes, lo que ha generado que los profesores

> universitarios tengan que adquirir nuevos conocimientos y desarrollar o reaprender nuevas competencias, habilidades y actitudes. El foco se centra en el papel del profesor y en cómo la didáctica como disciplina, puede ser una valiosa herramienta que sirva para intervenir de forma efectiva en la mejora del proceso educativo (p. 1).

Según lo que plantea este autor, los cambios constantes que experimenta la sociedad, la cultura y, por consiguiente, la universidad, se reflejan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación universitaria, generando en los profesores la necesidad de reaprender nuevas competencias, habilidades y actitudes; todo ello, mediante un proceso de formación y actualización didáctica del docente.

Todo profesional ha de recibir una formación para aquella actividad que desempeña. En este caso, el profesor universitario que desarrolla la tarea docente en un área determinada debe pensar que el conocimiento que haya adquirido con anterioridad, no puede ser en estricto sentido, el único que debe tener a lo largo de su etapa productiva. La evolución constante de las necesidades sociales exige que cada sujeto tenga una actualización y ampliación de los conocimientos respecto a la labor que se encuentra desarrollando, así como un cambio de actitud que le permita avanzar al ritmo del resto de los elementos que están a su alrededor.

Respecto a la formación en didáctica Lira, L. (2011) plantea que el profesor universitario debe ser capaz de:

> Conocer, comprender y analizar el proceso de cambio de paradigmas educativos.
>
> Conocer, comprender y relaciona los paradigmas y las teorías educativas contemporáneas-
>
> Conocer la clasificación de los paradigmas y las teorías educativas contemporáneas, de acuerdo con las imágenes temporales que asumen los modelos pedagógicos-didácticos.
>
> Determinar las relaciones existentes entre paradigma y aprendizaje.
>
> Comprender y valorar el sentido (conocimiento) de los paradigmas, las organizaciones, los currículos, los profesionales y la educación.
>
> Determinar el proceso epistemológico para una propuesta metodológica en el campo didáctico de la enseñanza de la investigación y el campo educativo (p. 3).

Portilla, R.A. (2002) expresa:

> Es evidente que el profesorado universitario, como cualquier otro profesional, requiere una sólida formación que refuerce su quehacer cotidiano, propicie las competencias profesionales, las competencias didácticas a la par de las competencias sociales y personales que todo docente requiere para desarrollarse con profesionalización y ejercer una enseñanza que permita y siente las bases para la calidad en la educación superior (p.115).

En la docencia universitaria, se requiere que los profesores aparte de la formación que les ofrece la universidad, fortalezcan sus conocimientos en didáctica universitaria dado que el mundo cambiante en el que vivimos genera a diario nuevos conocimientos que cada día y a mayor velocidad se vuelven obsoletas, por lo que, la actualización didáctica del profesor es una condición indispensable que le permitirá ejercer una docencia de calidad acorde con las características particulares de los sujetos que forma y a las exigencias de los nuevos tiempos. Esta formación y actualización didáctica del profesor no solo le sirve para estar actualizado, sino que es un elemento intrínseco que le permite interpretar y comprender ese cambio constante que se da en la docencia universitaria.

La formación docente debe propiciar espacios de reflexión sobre la práctica docente; esto implica ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo. Para ello, debe introducirse en una cultura pedagógica que vaya más allá de asumir la rutina y las normas de su cultura. Esta formación debe llevarnos a reflexionar sobre:

> La formación docente desde un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el mismo contexto de trabajo (el conocimiento didáctico del contenido).
>
> El análisis de la realidad social y sus repercusiones en el ámbito universitario.

El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como la asunción de flexibilidad, variación y heterodoxia metodológica.

La superación de la carencia de comunicación entre el profesorado por problemas de competencia académica.

El trabajo en equipo y de forma colaborativa en los departamentos, mediante la creación de grupos de discusión, reflexión didáctica y mejora docente.

La implicación individual y colectiva del aprendizaje, a lo largo de toda la vida, en proceso de reflexión e investigación sobre la docencia llevada a término (Martínez, J., et. al, 2012, p. 92-93).

El profesor universitario no es solo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica, pues las actividades de carácter pedagógico-didáctico son la base para el desempeño adecuado de las tareas docentes; esto ha sido reconocido en investigaciones realizadas en el ámbito educativo.

La formación y actualización didáctica del profesorado universitario debe potenciar las siguientes líneas o ejes de actuación, condicionantes de la forma de pensar, los procesos y las modalidades de formación.

La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica que se desarrollará sobre el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre esta.

> La necesidad de intercambio de experiencias entre iguales, para posibilidad la actualización en todos los campos de intervención educativa.
>
> La unión de la formación a un proyecto de trabajo docente o de innovación y cambio.
>
> La formación como revulsivo crítico y comprensión de prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, el individualismo, entre otros, y el rechazo a la exclusión y la intolerancia.
>
> La formación en didáctica es requisito insoslayable para todo profesor, la formación mediante el trabajo colaborativo (equipos docentes) para transformar la práctica docente y posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional (Martínez, J., et. al, 2012, p. 94),

Los citados teóricos de la educación coinciden en que la formación del profesorado universitario debe fortalecer la actuación didáctica del profesor, para generar en ellos una reflexión sobre su propia práctica docente y examinar las teorías y modelos didácticos de funcionamiento implícitos en dicha práctica.

La formación y actualización en didáctica de los profesores universitarios ha de orientarse al desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante, lo que conlleva cambios importantes en los roles de actuación didáctica del profesor quien se convertirá en figura acompañante del que intenta aprender y guía en el desarrollo del acto educativo; en tanto, los estudiantes serán sujetos activos y responsables de la construcción de sus

nuevos aprendizajes; se priorizará el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Todo esto demanda del profesor universitario el dominio de otros idiomas, el desarrollo de las competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo, así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. La flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo profesor universitario deberá poseer.

Las exigencias en la formación del estudiante universitario introducen el carácter cualitativo a la acción didáctica y brinda sentido a la acción instructiva, puesto que una instrucción sin formación sería un mero entrenamiento y una formación sin instrucción se quedaría en un juego lingüístico sobre ideales.

2.6. Marco legal de la formación y actualización en docencia universitaria en la Universidad de Panamá.

La Universidad de Panamá, tiene su fundamento legal en la Constitución Política de la República, en la Ley 24, Orgánica de la Universidad de Panamá, aprobada el 14 de julio de 2005 y en el Estatuto Universitario (aprobado en el Consejo General Universitario No. 22-08, del 29 de octubre de 2008).

Según la Constitución Política de nuestro país, la Universidad de Panamá, es la universidad oficial de nuestra república; es autónoma, se le reconocer personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrativo. Esta norma establece la facultad de la Universidad de Panamá, para organizar sus estudios, designar y separar su personal de conformidad con lo que prevé la Ley. (Bernal, J., p. 9-10).

La autonomía de la Universidad de Panamá, le concede libertad para organizar su vida académica y administrativa y contar con un patrimonio propio. Esta condición favorece también que esta institución, tenga su propio gobierno y defina formas propias de organización y funcionamiento para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. De esta manera, la Universidad de Panamá, puede escoger y nombrar sus autoridades, contratar y separar su personal y contar con las instancias de gobierno que la Ley su Estatuto les establece.

Entre los principales órganos colegiados de gobierno de la Universidad de Panamá, está el Consejo Académico, responsable de las cuestiones relativas a la docencia universitaria, la investigación y la difusión cultural, salvo en los casos que competan, privativamente, al Consejo General Universitario u otro organismo especializado.

La Vicerrectoría Académica de la Universidad de Panamá, fue creada con base al artículo 19 del Decreto de Gabinete No. 144 de 3 de junio de 1969. La Ley 11 de 8 de junio de 1981, contempla en los artículos 25, 26 y 28, las disposiciones generales en

relación a esta Vicerrectoría. Mediante Consejo Administrativo No. 13-99 de 8 de septiembre de 1999, se aprueba la reorganización administrativa de la Vicerrectoría Académica.

La Vicerrectoría Académica también ha estado vinculada históricamente, a unidades de apoyo académico como la Dirección del Sistema de Bibliotecas, la Dirección de Tecnología Educativa, la Dirección de Admisión según Acuerdo del Consejo Académico No. 11-99 de 10 de marzo de 1999 y la Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del desempeño del docente, creada mediante el Reglamento del Sistema aprobado en el Consejo Académico No. 38-97 de 10 de septiembre de 1997 y ratificado en el Consejo General Universitario No. 4-97 de 14 de octubre de 1997.

Hoy mediante la Ley No. 24 Orgánica de la Universidad de Panamá, de 14 de junio de 2005, las funciones de la Vicerrectoría Académica se sustentan y se encuentran consignadas en el Estatuto Universitario.

En la actualidad, la docencia universitaria panameña, se sustenta en una serie de normas contenidas en los artículos 103, 104 y 105, en leyes especiales, estatutos, decretos, reglamentos y resoluciones.

Antiguamente, la formación docente en la Universidad de Panamá, se ofrecía a través de la Escuela de Educación, que dependía de la Facultad de Filosofía, Letras y

Educación, hoy Facultad de Humanidades.

A partir de 1985, es la Facultad de Educación, conjuntamente con la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (VIP), quienes se han encargado de la formación y actualización de los profesores universitarios en docencia superior, mediante el desarrollo del Postgrado en Docencia Superior, ahora convertido en Maestría, como alternativas para suplir las carencias didácticas y pedagógicas de los profesores. Actualmente, la Maestría en Docencia Superior se desarrolla en todos los Centros Regionales Universitarios de las diferentes provincias, incluso en algunas extensiones y/o programas anexos de esta universidad.

Hoy día, la llamada Facultad de Ciencias de la Educación, también da formación docente en las áreas de Preescolar, Primaria y Educación Pre-Media y Media.

Actualmente, en la Universidad de Panamá, la selección de los profesores se hace a través del Banco de Datos, el cual prioriza el sistema de Formación y Actualización, tanto en la Especialidad como en Docencia Superior, para eso todo profesor debe tener mínimo una maestría en el área de formación y la Maestría en Docencia Superior, debidamente registrada y evaluada.

Con la formación en docencia se pretende que los profesores universitarios dejen de ser informadores, repetidores y examinadores, para convertirse en unos estimuladores

y orientadores de la actividad de estudio; que ayuden al estudiante a alcanzar su autoformación; hagan de la enseñanza una profesión; sean unos especialistas formados científicamente, en métodos pedagógicos.

En cuanto al perfeccionamiento docente este también ha sido de gran importancia. El mismo se obtiene mediante la investigación de documentos bibliográficos, libros de consulta, guías metodológicas, recursos didácticos, cursos de verano, seminarios, libros de texto adecuados y suficientes, entre otros medios; generalmente, dictados por la propia universidad, a través de las respectivas facultades.

Entre los objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación está:

> Formar al personal docente y de apoyo técnico que demanda y requiere el sistema educativo panameño, con el más alto grado de calidad profesional, científica, cultural y pedagógica, atendiendo los principios democráticos y educativos establecidos en la Constitución Nacional (Santamaría, E., 2012, p. 7-15).

Para Cabrero (2000):

> La complejidad del rol del profesor universitario y por ende la exigencia en cuanto a su formación y actualización en docencia universitaria, nos recuerda tener presente que dicha formación y actualización, no debe planearse sin

considerar al estudiante como el coparticipe del proceso enseñanza-aprendizaje (p. 7).

Históricamente, la Universidad de Panamá, ha enfocado la formación y actualización del profesor, más que nada en la parte académica, no obstante, esto no ha resultado suficiente para mejorar la calidad de la docencia universitaria. Esta realidad ha ocasionado una reflexión sobre las necesidades normativas del profesorado universitario y ha dado lugar a diferentes propuestas didácticas abiertas y más flexibles; la posesión de abundantes recursos y materiales metodológicos (en el caso de las TIC, el profesor requiere nuevas destrezas y una exigente preparación específica), habilidades sociales y estrategias para la solución de problemas a los que debe enfrentarse el profesor, continuamente: epistemológicos, científicos y sociales (capacidades sociales de amplio espectro). Para una adecuada formación y actualización docente se requerirá de equipos multidisciplinarios conformados por especialista en el ámbito científico, tecnológico y pedagógico.

2.7. Modelos didácticos en la docencia universitaria: aproximación descriptiva.

Se puede reafirmar que un modelo didáctico es un esquema a través del que se intenta dar una interpretación de qué es, cómo es y para qué es la enseñanza. En él se trata de cristalizar una teoría de la enseñanza, por lo que resulta un intermedio o un

interpuesto entre la teoría y la práctica. En este caso, el modelo podría definirse como una representación simplificada de la realidad como se aborda la práctica docente.

Para Escudero (1081), un modelo de didáctico debería incluir las siguientes dimensiones constitutivas:

> Una determinada concepción del aprendizaje.
>
> Una determinada concepción del hombre.
>
> Una determinada concepción de cultura.
>
> Unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones.
>
> Unos determinados medios para potenciar estas estrategias.
>
> Una determinada vía de interpretación para adecuar, modificar lo anterior a los contextos, entendidos estos como constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor (p. 10-14).

Los tres primeros constituirán una estructura profunda, una estructura con unos niveles de prescripción bastante significativos, pues incluyen referentes vinculados a los porqué y para qué de la educación.

En 2007 García, P.F. dijo que:

> La idea de modelo didáctico permite abordar (de manera simplificada, como

> cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar por tanto, líneas de investigación educativa y de formación del profesorado, al respecto. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación (p. 4).

Cabe destacar que se habla de modelos didácticos como sistemas al entender cada modelo como un conjunto de elementos que interactúan y tienden a unos objetivos. Ningún elemento actúa por sí mismo. Su actividad influye y depende de los demás. Pero, no son sistemas cerrados, sino abiertos a nuevas perspectivas y dimensiones en función del contexto de aula, centro y entorno.

Se puede caracterizar así como distintos tipos de modelos didácticos, tanto la realidad escolar tradicional, como las tendencias trasformadoras y los proyectos alternativos en construcción.

2.7.1. Modelos didácticos: descripción y teorías que los sustentan. Parte I.

Todo profesor, de forma más o menos consciente, se adscribe desde el punto de vista disciplinar a determinadas posturas teóricas y, por otro lado, sigue unos principios educativos de forma consciente y coherente.

Así, en el proceso de enseñanza, los profesores tienen la tendencia a manejar un determinado modelo didáctico.

Algunos teóricos como Chrobak (2006) consideran que:

> Todo proceso de enseñanza implica asumir un modelo didáctico y detrás de cada modelo didáctico subyace una teoría que lo sustenta, puesto que la manera de proceder del profesor durante su desempeño docente, responde a un fundamento teórico que lo inspira a actuar de una determinada manera (p. 29).

Cabe señalar que una teoría es "un conjunto organizado de ideas, que explican un fenómeno, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico" (Diccionario de Oxford).

Este planteamiento anterior, infiere que los modelos didácticos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer la profesión docente.

En la diversidad de las teorías de aprendizaje, se destacan las que han tenido mayor impacto sobre el sistema educativo, la pedagogía y la didáctica, por esto se han elegido como punto de partida para argumentar los aspectos conceptuales de los modelos didácticos.

Los modelos didácticos, la enseñanza y su diseño están en función de unos determinados tipos de aprendizaje; por consiguiente, cada modelo didáctico es fruto de un paradigma y una teoría de la enseñanza y también producto de los intereses de una comunidad científica que ve la práctica de una manera determinada.

De esta manera, los modelos didácticos, constituyen una representación que se anticipa a la tarea de la enseñanza y el aprendizaje, y se da gracias a la capacidad de simbolización y representación mental que se hacen los profesores para entender la amplitud de la práctica docente, el poder de conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que están dispuestos a asumir o a adoptar; por otro lado, la visión de post-acción, permite una vez realizada la práctica docente, adoptar y apropiarse de la representación más valiosa y apropiada para mejorar cada día el conocimiento práctico al igual que la teorización de la tarea docente.

Encontrar una clasificación única de los modelos didácticos resulta complejo debido a los enfoques y variantes que cada investigador procura establecer en la búsqueda de ese conocimiento. Existen autores que propugnan la existencia de ocho modelos didácticos, otros llaman de diferente manera a un mismo modelo, es por ello que, antes de explicitar la delimitación propuesta se hace necesario revisar las principales clasificaciones encontradas en la literatura pedagógica consultada. Seguidamente, se presentan algunas de las diversas denominaciones y clasificaciones de lo que hemos denominado modelos didácticos.

2.7.1.1. Modelo tradicional, clásico o transmisivo.

Este modelo, en el que un erudito o experto en una serie de conocimientos transmite su saber a un grupo de alumnos seleccionados; se remonta a las antiguas academias de la Alta Edad Media. El mismo se caracteriza por la marcada diferencia de roles entre el alumno y el profesor. Este modelo se fundamenta sobre unas bases epistemológicas de transmisión y recepción de la información y los conocimientos.

Algunos representantes del modelo tradicional, fueron: Juan Amos Comenius, Johann Herbart, Zacharias Janssen y Baberman (Gallegos, 2004, p. 97).

Según Posso (2009) este modelo se sustenta en tres teorías psicológicas; la primer es la teoría tradicional de la mente depósito, o tabla rasa (Venustiano Carranza y Marx) que sostienen que el conocimiento se adquiere y almacena a través de la formación y el esfuerzo: es decir, es acumulativo (se refuerza la memoria); niega la libertad de razonamiento y utiliza el libro de texto como recurso único; la segunda, es la teoría de las facultades mentales que plantea que como seres humanos todas las personas, genéticamente, ya cuentan con las capacidades innatas necesarias para aprender, por lo tanto, es función del maestro despertarlas y estimularlas por medio de los conocimientos que la escuela ha organizado en cursos o disciplinas y, la tercera teoría, denominada sensual empirista, plantea que el aprendizaje es un proceso que ingresa desde el exterior, por lo tanto, deben llenarse los cerebros con la mayor información posible.

En este modelo, el estudiante es visto con poca iniciativa y como un objeto al que hay que llenar de información; su rol se circunscribe a ser un mero receptor, que aprende a través de la imitación, el buen ejemplo y la repetición, cuyo patrón principal es el profesor. No se toman en consideración sus concepciones, ideas ni sus intereses, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura.

El profesor es el protagonista del acto educativo; es la base de la enseñanza, organiza el conocimiento, selecciona y prepara la materia que ha de ser aprendida y la presenta a los estudiantes para que la memoricen. Funge como dueño y transmisor del conocimiento y figura central del proceso. La relación profesor-alumno es vertical.

Los contenidos se conciben, desde una perspectiva enciclopédica y con un carácter acumulativo. Utiliza como referencia única la disciplina; es decir, el conocimiento escolar es una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.

La formación se da a través de la transmisión de la cultura de occidente desde una visión racionalista, moralista y cívica de un hombre ilustrado, un erudito, culto, capaz de repetir fielmente, la información heredada de la cultura de sus antepasados. Este modelo didáctico, forma a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente.

Respecto a la manera de enseñar, no se contemplan específicamente, unos principios metodológicos, sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia. El método de enseñanza que utiliza este modelo es de corte academicista, verbalista y transmisionista; se limita a una exposición oral lo más ordenada y clara posible de "lo que hay que enseñar". El libro de texto constituye el recurso didáctico único o básico.

En este modelo didáctico, el aprendizaje va dirigido a satisfacer demandas externas, lo que importa es que el alumnado reproduzca las ideas que el profesor le ha transmitido en clase, por tanto, hablamos de un aprendizaje superficial, memorístico o poco reflexivo que no modifica suficiente las estructuras de pensamiento del estudiante, y que será difícil mantener a medio y largo plazo.

Desde esta óptica la función básica de la escuela es transmitir a esas generaciones los cuerpos de conocimientos que constituyen nuestra cultura y la formación del carácter de los estudiantes moldeándolos a través de la voluntad, el rigor y la disciplina hacia el ideal humanista y ético.

Los contenidos de enseñanza son lo prioritario en este modelo didáctico; son entendidos, por lo general, con meras "informaciones" más que como conceptos y teorías.

Un profesor que cotidianamente, utilice el modelo didáctico tradicional privilegiará el desarrollo de secuencias cronológicas instruccionales, acumulativas y lineales, que por lo general se encuentran en los libros de textos; resaltará la acumulación de la mayor cantidad de contenidos y con una metodología basada en entregar a los estudiantes conocimientos y definiciones formales, previamente elaboradas que son extraídos de los libros escolares.

Algunos rasgos distintivos del modelo didáctico tradicional según Zubiria (2006) son:

> El profesor no debe ser solamente, un experto en su campo, sino que también tiene que ser capaz de transmitir la información de manera eficaz.
> La función de los alumnos es intentar comprender y memorizar la información.
> La principal herramienta de aprendizaje del alumno es la memoria.
> La forma en la que los alumnos asientan los conocimientos es mediante la práctica y la repetición.
> La autodisciplina se constituye en el principal requisito para los alumnos.
> Los exámenes y las pruebas evaluativas permiten al profesor saber si los alumnos han adquirido los conocimientos (p. 30).

El modelo didáctico tradicional imperó durante mucho tiempo en la educación; el mismo reforzó el desarrollo de la memoria y el uso del libro de texto como recurso

didáctico único.

Históricamente, el modelo tradicional se consolidó para responder a las demandas de la sociedad industrial y agraria.

A pesar de su popularidad en tiempos pasados, el modelo didáctico tradicional, en la actualidad, no está exento de críticas. Con el paso del tiempo, tanto alumnos como los propios profesores, reclaman que este ha quedado obsoleto, siendo considerado como un modelo predecible, poco estimulante y que necesita una adaptación urgente a los nuevos tiempos.

Algunas situaciones que podrían considerarse como desventajas de este modelo, son el desarrollo o cultivo excesivo de la memoria en detrimento de procesos cognitivos de alto nivel, la limitada participación que se le daba a los estudiantes durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la poca cantidad y variedad de recursos didácticos y de apoyo que se utilizaban en el proceso didáctico áulico y el fomento del acatamiento y el autoritarismo.

Este modelo se caracteriza por la exposición verbal de un docente, protagonista de la enseñanza, transmisor de conocimientos, dictador de clases, reproductor de saberes, severo, exigente, rígido y autoritario; en relación vertical con un alumno receptivo, memorístico, atento, copista, bancario, quien llega a la escuela vacío de conocimientos y

los recibirá siempre desde el exterior.

2.7.1.2. Modelo didáctico tecnológico. (1910).

Los máximos representantes del modelo tecnológico fueron: Burrhus Skinner e Ivan Pavlov.

El modelo didáctico tecnológico ha sido considerado como el intento de superación del modelo didáctico tradicional. El citado modelo se sustenta en las tendencias conductistas de la psicología; se enfoca en la búsqueda de una formación más "moderna" para el alumnado –entendida, como formación cultural, no como desarrollo personal- conlleva la incorporación a los contenidos escolares de aportaciones más recientes de corrientes científicas, o incluso de algunos conocimientos no, estrictamente disciplinares, más vinculados a problemas sociales y ambientales de actualidad.

El profesor tecnológico por su parte, se muestra preocupado por cumplir los lineamientos planteados por la oficialidad, centrándose en cumplir los objetivos diseñados por expertos, pues debe dar cuenta de las metas. En la relación profesor-alumno, el profesor es intermediario ejecutor entre el programa y el alumno, transmitiendo parceladamente, los saberes.

En cuanto a la manera de enseñar, se insertan más que integrarse determinadas

estrategias metodológicas (o técnicas concretas) procedentes de las disciplinas. Se deposita, una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones, ya previamente elaboradas por los científicos. Para ello, se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades muy detalladas y dirigidas por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinado (en cuanto que es un camino ya recorrido por la ciencia de referencia) y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue.

En este modelo, la evaluación intenta medir las adquisiciones disciplinares de los alumnos, mismas que han de ser evaluadas mediante pruebas de ingreso y de salida para verificar si se ha logrado alcanzar los estándares propuestas, aunque también hay una preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados. Prevalece el interés por los contenidos de tipo conceptual. Su meta es el moldeamiento de la conducta técnico-productiva y el relativismo ético.

Para Pérez Gómez (1992) afirma:

El planteamiento tecnológico originario, formalmente, es más riguroso (frente al

carácter "precientífico" y "artesanal" del modelo tradicional), pretende racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables (tendencias conductistas de la psicología). Se preocupa no solo por la enseñanza de contenidos más adecuados a la realidad actual, elaborados por expertos y enseñados por profesores adiestrados en su tarea, sino que otorga especial relevancia a las habilidades y capacidades formales (desde las más sencillas, como lectura, escritura, cálculo…, hasta las más complejas, como resolución de problemas, planificación, reflexión, evaluación…), que permitirán, precisamente al alumno una mayor capacidad de adaptación (p. 7).

Porlán y Toscano, M. (1991) opinan que:

Este modelo didáctico, que podríamos considerar como "una alternativa tecnológica a la escuela tradicional, responde a una perspectiva positivista, obsesionada por "la eficiencia" (Gimeno Sacristán, 1982), y que otorga un papel central a los objetivos (así como el tradicional lo otorgaba a los contenidos). Aunque no haya llegado a tener mucha vigencia real entre nosotros, se mantiene como una especie de modelo idealizado (con cierta aureola de rigor y eficacia) en la consideración de muchos profesores (P. 52),

Un problema importante que se plantea a este modelo es vincular el desarrollo de las capacidades (que se proponen como objetivos) al contenido con el que se trabajan y al contexto cultural, pues parece difícil que puedan desarrollarse descontextualizadas e independientes de contenidos específicos. Por otra arte, este modelo no tiene en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos, con todas sus implicaciones, pues, cuando llega a tomarlas en consideración, lo hace con la intención de sustituirlas por el conocimiento "adecuado", representado por el referente disciplinar.

Porlán y Rivero (1998) plantean:

> Hay que reconocer que el modelo didáctico tecnológico supone un avance, con respecto al modelo tradicional, que va más allá de lo meramente formal, pues, hay cambios de fondo, que podrían considerarse como ventajas, aunque sean limitados e incompletos, visibles en varios aspectos (que hay que interpretar desde la "ilusión eficientista" (p. 8).

Algunas ventajas que se le atribuyen al modelo didáctico tecnológico son: se incorpora la idea de programación como un instrumento profesional imprescindible; se hace más explícito lo que se pretende conseguir (los objetivos) sin dejar que quede como mero implícito; se modernizan los contenidos escolares tomando como referencia la actualización disciplinar; se reivindica la idea de actividad de aprendizaje del alumno; se

pretender una evaluación objetiva (imparcial, basada en datos) del alumno, incorporando cierta medición de procesos (pruebas iniciales y finales).

Porlán (1993), Pérez Gómez (1994), citado por García, F. (2013) sostienen que:

> Este modelo comparte con el tradicional un absolutismo epistemológico de fondo, según el cual hay una realidad científica superior que constituye el núcleo de contenido que ha de ser aprendido. Y ello, es la base de la "racionalidad instrumental", cuyo uso abusivo como principio universal explicativo de la realidad y rector de los comportamientos ha sido duramente contestado desde la epistemología más reciente (p. 9).

En esta misma dirección, Herman Frank (1960) considera:

> La tecnología didáctica un sistema controlado de transmisión eficiente de mensajes didácticos mediante artificios o medios instrumentales, con estrategias bien delimitadas. La tecnología, pues, no se reduce solamente al uso de medios y recursos audiovisuales y tecnológicos sino que incluye una propuesta de funcionamiento de la enseñanza como modelo de racionalización susceptible de tecnificación para su optimización y control (p. 27).

El proceso didáctico es concebido como algo susceptible de tecnificación y se

persigue la eficacia en la consecución de los resultados. Por eso, más que la utilización de artefactos, se caracteriza por seguir un proceso sistémico. En el clima de aula prevalece la competencia y excesiva exigencia para dar cumplimiento a los objetivos establecidos. (Vásquez, J., 2015, p. 30).

Este modelo busca cumplir los lineamientos propuestos por la oficialidad; es decir, los propuestos por el grupo de expertos y las mismas deben ser evaluadas a través de pruebas de ingreso y salida.

2.7.1.3. Modelo didáctico espontaneista – activista.

Además, del influjo básico del naturalismo de Juan Jacobo Rousseau, del activismo de John Dewey, del espíritu investigativo espontaneo de Celestin Freinet, de la observación activa de María Montessori y de los centros de interés de Decroly, el modelo didáctico espontaneísta, se nutre más recientemente, de las aportaciones de Piaget. En efecto, al interesarse casi exclusivamente por el carácter de los aprendices y por sus procesos de maduración espontánea, se presta una especial atención al desarrollo de las destrezas formales del pensamiento, quedando en segundo término el contenido propiamente dicho, lo que constituye, en todo caso, una interpretación sesgada del enfoque piagetiano, pues el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos con que se ejercen, contenidos que vienen mediados por la cultura.

Se puede decir, que este modelo se rige más que nada por los procesos de maduración espontánea de los estudiantes, y el desarrollo de destrezas de pensamiento, dejando en segundo lugar al contenido propiamente dicho, y se puede considerar como una alternativa al modelo tradicional.

El citado modelo tiene como finalidad básica, educar al estudiante desde la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido es verdaderamente importante para ser aprendido por el estudiante ha de ser la expresión de sus intereses y experiencias y se haya en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el aprendiz mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles en las que el protagonismo lo tiene el propio estudiante, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el estudiante aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos, supuestamente presentes en la realidad, ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, entre otros.

Este modelo no toma en cuenta las ideas o concepciones de los estudiantes sobre la temática objeto de aprendizaje, sino que, más bien, atiende a sus intereses (más o menos explícitos); se contempla así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente, extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Esta posición supone una crítica de carácter ideológico-político a la cultura racionalista y academicista. El centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el estudiante; se supone que dicho estudiante puede aprender por sí mismo de forma espontánea y natural, el profesor ejerce más bien, una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende. Esta concepción mantiene pues, como cierta la creencia "empirista" de que el estudiante puede acceder directamente, al conocimiento que se haya "en" la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los estudiantes y el entorno, pero no se contemplan prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

El modelo espontaneísta tiene gran campo de aplicabilidad en la docencia universitaria, ya que, para este modelo, el contenido en sí, no es lo más importante sino, el desarrollo de competencias para observar, investigar, descubrir y, que lo que ha de aprender el estudiante, debe ser producto de sus intereses y se halla en el entorno en el que vive. Estos saberes deberán acompañarse de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, trabajo en grupo, cooperación en el trabajo común, entre otros.

Coincidentemente, los planteamientos de este modelo didáctico tienen vigencia en la docencia universitaria actual, momentos en que la Universidad de Panamá busca formar a los estudiantes para toda la vida, enfatizando el desarrollo de las competencias

que los capaciten para desenvolverse exitosamente, como personas en el contexto familiar, social y laboral, a fin de formar un sujeto proactivo para la transformación del país.

2.7.1.4. Modelos didácticos alternativos (investigación en el aula).

El modelo didáctico alternativo se concreta como modelo didáctico de investigación en el aula. Es de carácter alternativo, su finalidad es el enriquecimiento del conocimiento de los estudiantes en una dirección que conduce hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma.

Esta postura se apoya en lo que se conoce como aprendizaje significativo, concepto central de la **teoría de Ausubel** (1976). Según la misma, un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario con lo que el estudiante ya sabe. En otras palabras, un aprendizaje cobra significatividad cuando puede incorporarse a las estructuras del conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con los conocimientos anteriores. Por ello, para producir un aprendizaje significativo deben cumplirse ciertas condiciones. Entre ellas, es preciso que el material a utilizar posea un significado en sí

mismo, es decir, que no sea arbitrario; debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de la misma se relacionen entre sí.

Sin embargo, no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente. Para ello, es necesario, además, que se cumplan otras condiciones en la persona que debe aprenderlos. En primer lugar, es necesaria una predisposición para el aprendizaje significado. Por más significativo que sea un material, es decir, por más relaciones potenciales que tenga, si el sujeto aprendiz no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo; y en segundo lugar, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, ideas con las que pueda relacionar el nuevo material (Pozo, 1994).

Por consiguiente, el aprendizaje significativo comprende la adquisición de significados y, a la inversa, estos son productos del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el estudiante refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), citado por Requesens, E. y G.M. Díaz.

Cabe señalar que este modelo resalta la necesidad de que el estudiante logre la construcción de nuevos conocimientos que cobren significatividad para él. Es decir, que logren insertar en las estructuras cognitivas ya existentes, la nueva información, logrando de esta manera la reconstrucción de una nueva estructura mental respecto del contenido en estudio.

Este conocimiento escolar integrado puede ser adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los estudiantes hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza; esa trayectoria desde formulaciones más sencillas del conocimiento escolar hasta formulaciones más complejas es considerada como una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento y se haya orientada, en todo caso, por el conocimiento meta-disciplinar.

Las ideas o concepciones de los estudiantes, y no solo sus intereses constituyen así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos (García, F., p. 11-12).

El modelo alternativo concibe la metodología didáctica, como un proceso (no espontáneo) de investigación desarrollado por parte del estudiante con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la "construcción" del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de "problemas" (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigidas al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, es decir, se realiza el tratamiento de una determinada temática en distintos momentos con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose,

asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular.

El profesor, en el modelo didáctico investigativo, propicia que el estudiante construya su propio conocimiento a partir del acopio de saberes previos, de sus interacciones con el medio, con sus compañeros, del desarrollo de actividades experimentales a través de la ejecución de diversas actividades que previamente ha organizado y promoviendo actividades de indagación programadas generalmente a través de proyectos de aprendizaje; todo ello en un clima de respeto y apertura.

Se puede inferir en que una de las ventajas de este modelo es que se esfuerza en generar la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, al igual que el fortalecimiento de la cultura investigativa.

En cuanto a la evaluación, este modelo la concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación docente del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

Esta postura constituye un marco referencial importante para el análisis del desarrollo de la enseñanza y para la orientación de la intervención profesional. (Ver figura1).

Figura 1. Características de los modelos didácticos expuestos. Parte 1. Año: 2017

DIMENSIONES ANALIZADAS	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTÁNEO	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de investigación en la escuela)
Para qué enseñar	Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Obsesión por los contenidos.	Promover el cambio de conducta en el estudiante para: Proporcionar una formación moderna y eficaz.	Educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata. Desarrollar destrezas de pensamiento. Importancia del factor.	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Importancia de la opción educativa que se tome.
¿Qué enseñar?	Síntesis del saber disciplinar. Predominio de las "informaciones "de carácter conceptual. Desarrollo o cultivo de la memoria.	Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. Importancia de lo conceptual, pero otorga también cierta relevancia a las destrezas.	Contenidos presentes en la realidad inmediata y que respondan a sus intereses y motivaciones.	Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
Ideas e intereses de los alumnos	No se tienen en cuenta los intereses ni las ideas de los alumnos.	Cuando se tienen en cuenta algunas ideas de los alumnos, las considera como "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos.	Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción del nuevo conocimiento.

DIMENSIONES ANALIZADAS	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTÁNEO	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de investigación en la escuela)
¿Cómo enseñar?	Metodología rígida: magistocentrismo, basada en la transmisión del conocimiento por parte del profesor (exposición oral), con apoyo en el libro de texto y el tablero. Se hacen ejercicios de repaso.	Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente, en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo).	Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno. "No intervención" "Paidocentrismo".	Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativss al tratamiento de esos problemas.
Rol del alumno	El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos.	El alumno realiza sistemáticamente las actividades programadas, (asimila y reproduce).	Realización de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible.	Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.
Rol del profesor.	El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. Es el centro del proceso de enseñanza. Es transmisor del conocimiento.	El profesor expone el contenido, da dirección a las actividades y mantiene el orden. Se sigue una programación detallada.	Papel central y protagonista. El papel del profesor es la de líder afectivo y social.	Papel activo del **profesor** como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".

DIMENSIONES ANALIZADAS	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTÁNEO	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de investigación en la escuela)
Evaluación.	Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. Prevalece la evaluación de producto, basada en la medición. Realizada mediante exámenes.	Centrada en la medición. Atiende al producto, pero intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). Realizada mediante tests y ejercicios específicos.	Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. Atiende al proceso aunque no de forma sistemática. Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos).	Se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo. Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Se realiza mediante diversidad de instrumentos de seguimiento producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas).

Fuente: Elaboración propia.

El profesor en el modelo didáctico investigativo propicia que el estudiante construya su propio conocimiento a partir del acopio de saberes previos, de sus interacciones con el medio, con sus compañeros, del desarrollo de actividades

experimentales a través de la ejecución de diversas actividades que, previamente ha organizado y promoviendo actividades de indagación programadas generalmente, a través de proyectos de aprendizaje; todo ello, en un clima de respeto y apertura.

Se puede inferir en que una de las ventajas de este modelo es que se esfuerza en generar la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, al igual que el fortalecimiento de la cultura investigativa.

En cuanto a la evaluación, este modelo la concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación docente del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

Esta postura constituye un marco referencial importante para el análisis del desarrollo de la enseñanza y para la orientación de la intervención profesional.

A continuación, se detallan los modelos didácticos expuestos, sus gestores o teóricos, características y las teorías que los sustentan.

2.7.2. Modelos didácticos: descripción y teorías que los sustentan. Parte II.

El interés de profundizar en el conocimiento de los modelos didácticos que a través de los años han sustentado, por un lado, al enfoque educativo tradicional y, por otro, a las corrientes transformadoras de la educación, dirige nuestra atención a la búsqueda, revisión y análisis de otras clasificaciones de los modelos didácticos, localizadas en la bibliografía consultada.

2.7.2.1. Modelo didáctico Socrático.

Este modelo es uno de los más antiguos y debe su nombre a Sócrates, filósofo de la antigua Grecia, que nació en Atenas en el año **470 a. C.,** quien construyó la famosa mayéutica como forma de comunicación y diálogo entre el profesor y el alumno. Es un modelo de dialéctica o demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas y conceptos subyacentes en la información. Su personalización y relación profunda con el aprendizaje se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente.

Este modelo didáctico busca eliminar cualquier noción de una comprensión completa sobre un determinado tema para que se eliminen las barreras que impiden

conseguir un nivel superior de comprensión, barreras que aparecen en la mente humana cuando se siente que, ya se sabe o domina un tema.

Los aportes de este modelo fueron mejorados, al menos expuestos por escrito en los diálogos platónicos, que representan la consolidación de una forma creadora de comunicación, motivadora y cercana al modo de pensamiento y a los sentimientos más característicos del alumno.

Para la aplicación de este modelo el profesor formula la pregunta más adecuada con el contenido base en el que emerge el significado y la respuesta (un sondeo continuo), que a su vez sirve de base para estimular la nueva pregunta. El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Es así como se produce una interacción entre docente y estudiantes con una continua acomodación entre ambos. (Medina, A. y Mata, F., 2009, p. 61-62).

Respecto a la evaluación, este modelo es propicio para la aplicación de la autoevaluación, ya que, se conduce al alumno a la reflexión, condición esta que le permite valorar su propio nivel de aprendizaje.

2.7.2.2. Activo-situado (1997).

El modelo activo-situado, ideado por Stern y Huber en 1997, se fundamenta en la teoría cognitivista del aprendizaje.

Este modelo recupera el papel creativo y transformador del aprendiz, como el principal protagonista de su proyecto y realidad vital. El mismo se enmarca dentro de los modelos didácticos alternativos.

El estudiante es considerado como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital y aprovecha los escenarios formativos en los que participa especialmente, las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares.

El docente deja a un lado su protagonismo verbal, acepta, respeta y busca promover la autonomía y libertad de los estudiantes; organiza el diseño, la realización de actividades formativas y promueve la valoración personal de los estudiantes.

Esta postura se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas, que son el procedimiento más coherente de hacer realidad este principio. El profesor devuelve la colaboración y autonomía del estudiante, consciente de que cuanto más participe y se implique, formativamente, cada estudiante en el proceso, mayor será

su realización y madurez (Medina, A. y Mata, F., 2009, p. 63).

Este modelo destacado por Stern y Huber, surge como la superación y alternativa al muy asentado y denominado- tradicional. Entre las características del cambio se destacan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada que ha de ser promovida y respetada ante el énfasis anterior que se daba al contenido y el predominio del profesor con su discurso verbal y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos.

Los planteamientos recién esbozados nos llevan a inferir que mientras mayor sea el grado de intervención o participación del estudiante en las tareas y actividades educativas, más oportunidades tiene para desarrollar su potencial, puesto que es la actividad, como su nombre lo indica, la que le permitirá el contacto directo con el objeto de aprendizaje y, finalmente, son las vivencias experimentadas las que maximizarán las posibilidades de aprender para la vida. El conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Entre las características principales del modelo activo se pueden mencionar el predominio de los estudiantes como verdaderos protagonistas del aprendizaje, el estudio de su singularidad y problemas del estudiante, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada que ha de ser promovida y respetada, la eliminación del discurso verbal

del docente, y el hecho de que se apoya en el principio de la actividad y la naturaleza formativa de las tareas.

2.7.2.3. Aprendizaje para el dominio. 1920-1976.

La idea del aprendizaje para el dominio no es nueva; esta, data de los años 20 con Barleton Washburne (Plan Wnnetka); luego decae y resurgió a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta (B.F. Skiner). En los años 60, Bloom, también hizo sus aportes como un intento para la implementación del aprendizaje para el dominio.

Este modelo didáctico está ligado a Carroll (1963), quien planeó que el aprendizaje es función del aprovechamiento real y profundo, que cada persona hace del uso del tiempo. Así el tiempo activo es el empleo óptimo que se realiza de la tarea, si la atención y dedicación es total se logrará con menor tiempo real el desempeño de la tarea y un adecuado uso de su capacidad. Sin embargo, a juicio de Bloom (1976), el aprendizaje para el dominio es función de las características de cada estudiante, la enseñanza-presentación del saber, la información-refuerzo y los resultados alcanzados, así como la interrelación entre las variables anteriores.

Bloom (1968) estaba convencido de que:

La mayoría de los estudiantes podían obtener un nivel de capacidad de

> aprendizaje alto si se cumplen condiciones como: la instrucción se aborda sistemáticamente y con sensibilidad, se ayuda a los estudiantes, cuando y donde tienen dificultades de aprendizaje, se les proporciona suficiente tiempo para alcanzar el dominio y se plantean unos criterios claros de lo que constituye el dominio (p. 51).

Los profesores deben adaptar su instrucción, tanto a las características de los estudiantes, como a los previsibles productos formativos emergentes, intentando lograr el pleno dominio y las competencias mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente.

La biografía cognitiva de los estudiantes es lo verdaderamente valiosa para alcanzar el aprendizaje para el dominio. Sin olvidar la importancia de la comprensión verbal y el estilo de aprendizaje de los estudiantes y las variables afectivas (Medina, A., y Mata, F., 2009, p. 63).

Este planteamiento nos induce a inferir que el aprendizaje para el dominio es producto de la intervención de los componentes cognitivos, socio-afectivo y lingüístico, reforzado con el estilo de aprendizaje del estudiante.

Este modelo sugiere que el foco de instrucción debe ser el tiempo requerido para que distintos estudiantes aprendan el mismo material y consigan el mismo nivel de

dominio. Es notorio el aporte de este modelo didáctico en lo que respecta al componente socio-afectivo, pues cada vez que el estudiante va superando las tareas y avanza en el autoaprendizaje, su autoimagen se hace más positiva y logra la confianza necesaria para mejorar el dominio sobre lo estudiado.

El modelo de Bloom plantea la interacción y complementariedad entre las características de los estudiantes (cognitivas y afectivas), la calidad de la instrucción (concretadas en las tareas de aprendizaje) y los resultados o productos de aprendizaje (proceso y resultados, niveles y tipo de logros), que en su globalidad interactiva definen la biografía de cada sujeto.

Respecto a la evaluación, este modelo aplica la evaluación formativa y sumativa. (Después del comienzo de una unidad, a los estudiantes se les aplica una evaluación diagnóstica y de progreso/formativa, de manera que el profesor pueda concluir si un objetivo ha sido dominado o no). Los educadores, preventivamente, usan la curva normal para calificar a los estudiantes. Bloom criticó este uso, censurándolo porque crea en los profesores una expectativa de que algunos estudiantes tendrán éxito de manera natural mientras que otros no. Además, este autor defiende la idea que, si los educadores son efectivos, la distribución del éxito podría y debería ser distinto de la curva normal. Creía que usando este modelo, la mayoría de los estudiantes (más del 90%) lograría el éxito y un aprendizaje gratificante. Como ventaja añadida, el aprendizaje para el dominio fue pensado también para crear mayor interés y una actitud positiva hacia el tema aprendido.

2.7.2.4. Comunicativo-interactivo (Titone y Cazden).

El modelo comunicativo-interactivo requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad elaborando modelos que las interpreten y clarifiquen.

Cazden (1986), en su modelo manifiesta que "la comunicación en la clase ha de afectar el análisis de las estructuras de participación; el estudio comprensivo de la lección; el proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes; las preguntas del profesor y las respuestas del estudiante" (p. 51).

A continuación se presenta un registro de las actuaciones del profesor y de los estudiantes, en el aula de clases atendiendo a las dimensiones semántica, sintáctica, pragmática y proxémica, según este modelo didáctico.

Según el enfoque comunicativo, estas actuaciones están unidas al significado de los términos empleados, al valor de las propias interacciones y a su oportunidad de uso en cada escenario de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los agrupamientos de los estudiantes, la interacción en la clase, la modalidad de la cultura y saber académico, enseñado en el aula y los contextos interculturales en los que tienen lugar.

Titone (1986), diseñó un modelo que pretende descubrir las actuaciones o decisiones del profesorado al comunicarse en la clase, diferenciando tres fases; que en total contienen treinta y tres indicadores:

> Fase de actuación: prioritariamente, centrada en el profesor (diecinueve indicadores).
> Fase de ejercitación: invita y estimula a los estudiantes a desarrollar tareas (diez indicadores).
> Fase control: plantea una prueba global (cuatro indicadores) (p. 61).

Los medios tecnológicos ofrecen numerosos portales, páginas, escenarios y modalidades de webs o de situaciones desconocidas y creativas, que se plantean como un nuevo escenario que promueve la interacción y la plena comunicación entre los participantes en el aula presencial o virtual.

Este modelo destaca la competencia comunicación e interacción social, como la que puede alcanzarse con más eficiencia con este modelo, así que entre las actividades que sugiere para su logro subraya: correspondencia escolar, debates, argumentaciones, proyectos colaborativos, comunicaciones en los cursos y grupos virtuales y tutoría en línea, sugiriendo el empleo del correo, foros, chat, wiki, tableros virtuales, textos elaborados.

Para Medina, A. y Mata, F. (2009):

> El modelo comunicativo interactivo es pertinente y coherente con la visión teórica análoga constituyéndose en representación más adecuada de los elementos y de su significado global, para formar al profesorado universitario y a los estudiantes en el dominio de la competencia comunicativa (p. 26).

Este modelo refiere la manera de viabilizar la comunicación de forma categórica en todos los panoramas de la lengua española. Cazden dice que la comunicación en el aula ha de influir en el análisis, participación y comprensión de la lección. En tanto que Titone, con su modelo nos muestra las actuaciones de los profesores en la comunicación con los estudiantes durante la jornada de clase.

2.7.2.5. Contextual-ecológico.

El conocimiento del discurso y su incidencia en la interacción didáctica no es suficiente con describirlo y cuantificarlo, sino que se debe completar con una mayor calidad interpretativa y conocimiento del significado simbólico de los actos interactivos.

Este modelo enfatiza los procesos de cambio cualitativo y cuantitativo destacando la importancia de la interrelación entre el organismo y el medio. S b asa en la interacción social.

Esta escuela requiere emerger y completar el modelo socio-comunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológicos – contextuales, que parten del papel del medio en la educación que en él y desde él, desarrollan los seres humanos.

Un planteamiento ecológico ligado al principio de globalización y al desarrollo integral y humano, con gran respeto al entorno local, se consolida en numerosos trabajos, entre ellos los de Domínguez y Cois (1996), Medina y Cok (1999, 2000, 2008), evidencian que la mejora cultural y el apoyo interactivo de la comunidad local inciden en la transformación del centro y del aula.

El planteamiento del desarrollo integral sostenible, comprometido con todos los seres humanos del entorno, implica considerar la actividad de enseñanza como la tarea singular y más apropiada para promover proyectos y realizar programas para la transformación global de la comunidad y la indagación colaborativa.

Medina, A. y Mata, F. (2009) dicen que:

> El profesorado diseñará modelos ecológicos integrales que le permitan entender la acción de enseñanza en interrelación con ecosistemas más amplios en los que interviene y mediante los que se lleva a cabo su proyección en el aula como microsistema interactivo y de avance permanente de la comunidad en su globalidad (p. 67).

Por la naturaleza y esencia del modelo ecológico, estimamos que el mismo puede ser de mucha utilidad en la docencia universitaria, dado que mediante el mismo se hará que los futuros profesionales tomen conciencia de la necesidad de convivir en forma armónica con la naturaleza, respetando el futuro y el derecho a la vida que tienen las generaciones que aún no han nacido.

2.7.2.6. Colaborativo.

Este modelo es la representación de la actividad de enseñanza como una práctica colegiada, interactiva y tomada en equipo, como función compartida en la que el profesor y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y correflexión entre docente y estudiantes y de estos entre sí, en cuanto a autores de la formación personal y en equipo.

El proceso de colaboración y su implicación en el contexto ecológico se basa en el discurso compartido, la existencia de un liderazgo participativo, la cultura cooperativa envolvente y el sistema de relaciones empático-colaborativas que hemos de desarrollar,

apoyados en las tareas y actividades, de naturaleza, seriamente compartidas y generadoras de saber-hacer indagador-transformador.

Este modelo amplía las posibilidades de las anteriores y coloca al profesorado ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad.

La enseñanza promueve esta visión al aplicar la metodología, tareas y diseño de medios coherentes con ella, además de valorar las acciones docentes como la práctica transformadora y el discurso como la base de los procesos interculturales.

Para Medina, A., y Mata, F. (2009):

> Las tareas son las formas de interacción y los proyectos formativos la base de la cultura de colaboración, al situar la actividad colaborativa en la mejora de la comunidad, mediante la docencia y el enfoque de indagación – compartido que transforme y mejore la comunidad (p. 68-69).

2.7.2.7. Modelo constructivista.

Al hablar del modelo constructivista, se parte de una teoría basada en la observación y estudio científico de cómo el estudiante aprende. Podemos decir, que el ser humano construye su percepción del mundo que lo rodea por medio del reflejo de sus

experiencias. Al percibir nueva información el estudiante la recibe y la asimila según establece Piaget, incorporándola a su conocimiento previo o rechazándola. De ahí parte la aseveración de que el ser humano es un ente activo, creador de su propio conocimiento.

Este modelo puede entenderse como una corriente pedagógica que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas (andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El modelo constructivista se sustenta, fundamentalmente, en las teorías cognitivas del aprendizaje. En estas corrientes existen diversas posiciones, pero las que más han influido en el surgimiento del modelo constructivista son las posiciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel.

El constructivismo es el modelo didáctico que sostiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según esta postura, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los

esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

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 que ya ha conocido, a una situación nueva. En ete modelo, el aprendizaje va dirigido a satisfacer demandas internas, lo que importa es el grado de comprensión, reconstrucción e interiorización que el estudiante hace del conocimiento; hablamos, pues, de un aprendizaje profundo, constructivista que sí modifica las estructuras cognitivas del sujeto y, por tanto, es significativo y perdura en el tiempo.

Según Alcaraz, F. (2002), este modelo asume como aspectos fundamentales los siguientes:

El proceso de aprendizaje es continuo y progresivo. Es decir, es inacabado, y está en constante evolución.

El aprendizaje se da de manera significativa y permanente cuando construyen en forma activa sus propios conocimientos.

La inteligencia y la estructuración del pensamiento no son fenómenos que se den solos como herencia genética, también se construyen y evolucionan.

El desarrollo del conocimiento es un proceso y como tal, se da por etapas que se van alcanzando paulatinamente. Piaget plantea la etapa sensomotriz, la de operaciones concretas y la de operaciones formales o abstractas; Vygotsky habla de la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Las experiencias y los conocimientos previos del educando facilitan o inhiben la construcción de nuevos conocimientos.

La base del proceso de construcción de conocimientos está en la acción sobre la realidad que realiza el sujeto que conoce.

El desarrollo del pensamiento y la conciencia están condicionados por el contexto socio-histórico y cultural en que se desenvuelve el sujeto que aprende.

La acción grupal cooperativa y solidaria dinamiza los procesos de creación del conocimiento y fomenta la calidad de los aprendizajes.

Las estructuras del pensamiento se pueden transformar en la medida en que se transforman las condiciones sociales de vida.

El proceso de construcción del conocimiento se trata de la interacción del sujeto que aprende con un objeto, con una persona, con un instrumento, con un libro; que actúa como mediador entre el sujeto que construye el conocimiento y el objeto de conocimiento, el rol mediador del docente es fundamental (p. 75-77).

Este modelo se fundamenta, según Mata, G. (2013), en los siguientes principios básicos:

> El aprendizaje no es un proceso pasivo y receptivo sino un proceso activo de generación de significados.
>
> El aprendizaje es mejor cuando implica cambios conceptuales, modificando nuestra propia concepción de conceptos haciéndolos más complicados y válidos.
>
> El aprendizaje también se le sitúa y contextualiza.
>
> El aprendizaje es social y afectivo.
>
> El desarrollo del estudiante influye en el aprendizaje.
>
> El mejor aprendizaje comprende conocimientos transformados que se reflejan durante todo el proceso de aprendizaje de un estudiante (p. 71).

El rol del profesor en este modelo, es ser moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo requiere también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos 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 como también contextualizar las actividades.

El rol del estudiante es el de sujeto activo y principal protagonista en la construcción de sus nuevos conocimientos.

Si bien es cierto, la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que, a través de ellos, se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se siente más efectiva.

Esto implica que este modelo abre espacio tanto para el aprendizaje individual, como para el colaborativo / grupal, es decir, prepara al sujeto para el crecimiento y desarrollo personal y a la vez, para la inserción en la sociedad.

La contribución de Vygotsky consiste en que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente, cuando lo hace en forma cooperativa.

Una de las dificultades que generalmente, confronta el profesorado a la hora de querer implementar este enfoque es cómo estructurar el proceso de enseñanza cooperativo; para ello, se sugiere seguir los siguientes pasos: especificar objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, preparar o condicionar el aula, planear los materiales de enseñanza, asignar los roles para asegurar la interdependencia, explicar las tareas académicas, estructurar la meta grupal de interdependencia positiva, estructurar la valoración individual, estructurar la cooperación intergrupal, explicar los criterios del éxito, especificar las conductas deseadas, monitorear

la conducta de los estudiantes, proporcionar asistencia con relación a la tarea, intervenir para enseñar con relación a la tarea, proporcionar un cierre a la lección, evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los estudiantes y valorar el funcionamiento del grupo.

Los contenidos en este modelo, según Martín)1991) "deben abarbar no solo aspectos conceptuales referidos a hechos y conceptos, sino incluir en forma explícita los contenidos referentes a procedimientos, habilidades o destrezas e igualmente los contenidos referidos al aprendizaje de actitudes, valores y normas" (p. 69).

El modelo didáctico constructivista propone que para que un trabajo grupal, sea realmente cooperativo, debe reunir características como: interdependencia positiva, introducción cara a cara, responsabilidad individual, utilización de habilidades interpersonales, procesamiento grupal.

El propósito de este modelo es que el estudiante construya su propio aprendizaje; la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior; esto lo deja en claro Alcaraz, F. (2000), al manifestar que:

> El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos (p. 76).

Este enunciado resalta la importancia de la interacción interna y externa que experimenta el individuo en el proceso de construcción del conocimiento.

La perspectiva de los estudiantes, sus conocimientos e intereses, la perspectiva del profesor, el conocimiento escolar deseable están presentes en estrecha interrelación, entendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor ni tampoco un reflejo simplista de la espontaneidad de los alumnos.

Respecto a la evaluación, el estudiante debe perder el miedo a equivocarse, debe entender que el error es el paso necesario para la plena comprensión. El profesor con una actitud crítica constante, orienta al estudiante por la senda del saber para alcanzar, no el simple éxito, sino la satisfacción de lograr el conocimiento por medio de su esfuerzo y la ayuda efectiva del enseñante. Para Álvarez (1993) "se impone el concepto de evaluación formativa, la cual implica una actitud crítica constante por parte del educador, no una simple calificación, tanto hacia su propia actuación como para la actuación del alumno" (p. 34).

Este tipo de evaluación conduce al profesor a una actitud de investigación y reflexión sobre sus prácticas de aula, a crear e inventar situaciones y medios para lograr que el estudiante crezca y se desarrolle por medio de los aprendizajes, de manera tal que el estudio posea algún valor y merezca la pena de ser aprendido.

En definitiva, en este modelo, la evaluación es formativa y requiere una acción pedagógica centrada en el crecimiento y desarrollo del estudiante en cuanto a su autonomía, su responsabilidad y libertad y de un enseñante vigilante, crítico, reflexivo, creativo y, sobre todo, humano, en el sentido estricto del término.

Vale recordar también, que "el modelo constructivista busca que el aprendizaje sea un acto de crecimiento y desarrollo en libertad", como lo escribe Álvarez Méndez (1993) p. 51.

Según A. Méndez (1993) entre las ventajas que ofrece el enfoque constructivista están las siguientes:

El estudiante aprende más y disfruta el aprendizaje porque está más activamente involucrado en el mismo, en lugar de ser un ente pasivo.

La educación trabaja mejor cuando se concentra en el pensamiento crítico y el entendimiento, en lugar de dedicarse a la memorización. El constructivismo se concentra en el aprendizaje de cómo pensar y entender.

El aprendizaje constructivista es transferible.

Los estudiantes crean patrones de aprendizaje que pueden transferidos a otros escenarios educativos.

Promueve el desarrollo del pensamiento.

> Facilita a los estudiantes actividades para tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales.
>
> Incorpora objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas dentro del currículo escolar.
>
> El ser humano es capaz de construir conceptos y sus estructuras conceptuales le llevan a convertirse en los lentes perspectivos que guían sus aprendizajes.
>
> Le enseña al estudiante a decidir sobre lo que es importante (p. 54).

La enseñanza desde este enfoque no centra su esfuerzo en los contenidos, sino en lo que se refiere a lo escolar, ese cambio conceptual que conduce a nuevos conocimientos, se construye a través de un proceso de interacción entre los estudiantes, el docente, el contenido y el contexto, todos interrelacionados entre sí. Es importante destacar que todo conocimiento se construye en estrecha relación con los contextos en los que se usa y, por ello, no es posible separar los aspectos cognitivos, emocionales y socio-históricos presentes en el contexto en que se actúa.

2.7.2.8. Modelo centrado en competencias (1980).

El término competencia en el ámbito laboral, profesional y académico, tiene sus antecedentes hace varias décadas, principalmente, en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, primeramente, relacionado con los procesos productivos en las empresas, y en particular, en el campo tecnológico. "Este término fue utilizado

desde 1970 en el ámbito laboral, asociándolo al desarrollo de las habilidades para desempeñar un trabajo. En 1980, empezó a ser utilizado en el ámbito educativo, y a partir de 1990, para elaborar modelos e implementar competencias en los niveles educativos. Recientemente, ha tomado relevancia para transformar y hacer más eficiente el proceso de aprendizaje". (Tecnológico de Monterrey, 2015), p. 1.

Es un modelo centrado en el estudiante en el estudiante y se enfoca en el desarrollo de las competencias en los estudiantes y en la demostración de su dominio. El resultado del aprendizaje es lo central y el tiempo para lograrlo es variable.

En este modelo, el centro de atención de la planificación didáctica son las competencias a adquirir por el estudiante, desde una perspectiva constructivista, rompiendo así, el concepto tradicional lineal del profesorado. (Contenido-métodos de enseñanza – sistemas de evaluación).

Este modelo se ha convertido en el modelo universal de la educación en el mundo; desde los trabajos de Jacques Delors y la comisión internacional para la educación en el siglo XXI, se ha avanzado mucho en la implementación de este modelo.

Este es un modelo que puede ser implementado en cualquier nivel educativo y programas de capacitación o educación no formal. En el contexto educativo, el término

competencia es muy amplio, pues abarca experiencias vividas, capacidades, valores y actitudes.

Según Agustín (2006):

> Este modelo tiene un enfoque más holístico de la educación, que integran la idea de que la educación surge de diferentes experiencias de vida, con un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, y que se determina a través de funciones y tareas específicas (Agustín, 2006), p. 41.

El modelo centrado en competencias en las instituciones educativas de Educación Superior nace de la necesidad de contar con un sistema común internacional, que permita el reconocimiento de estudios superiores y la experiencia profesional (Proyecto Bologna de la Unión Europea).

La necesidad de educar en competencias surge de los resultados y aprendizajes poco propicios para el desempeño profesional de los egresados de la educación superior y, como alternativa para enfrentar los retos que plantea el mundo actual, a partir de la resolución de problemas relevantes que surgen en situaciones reales.

La tarea de la planificación bajo este enfoque consiste en reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del

contexto institucional específico, de tal forma que permita alcanzar las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los estudiantes que cursan una determinada materia. Una vez planificado el PEA, lo que procede es establecer las modalidades de enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de impartir una asignatura, para que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos.

El término competencia ha sido abordado desde diferentes ópticas, gracias a que nace y se desarrolla en dos ámbitos diferenciados y con objetivos no necesariamente compatibles, el educativo y el laboral complejizando aún más su polisemia.

El modelo didáctico por competencia va más allá del conocimiento propositivo factual, relacionado el "saber qué", con el "saber cómo", el saber "por qué", y el saber "para qué", mediante habilidades de pensamiento, destrezas físicas, actitudes favorables e integración adecuada de valores.

Bajo este modelo, el currículo promueve convivencia y aprendizaje en ambientes colaborativos.

El objetivo de este modelo, según Delors, J. (1996) es:

> Lograr que la educación sea pertinente y relevante para traducir el currículo formal a las necesidades de cada entidad, reconociendo los conocimientos previos

> de los alumnos y proporcionando las experiencias de aprendizaje. Este modelo propone cuatro saberes fundamentales: saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir (p. 9).

Una definición con la que empatiza el sistema educativo en la actualidad es la planteada por Tobón, Pimienta y García (2010), que dice:

> Una competencia se evidencia en el desempeño o actuación del sujeto ante situaciones, actividades, problemas de contexto; pero, con la característica de requerir la asunción ética de esta actuación, es decir, toda competencia implica actuar con responsabilidad en un contexto determinado (p. 85).

Tal como lo plantea este modelo, las competencias se evidencian en el ejercicio o desempeño del individuo bien sea en el campo laboral o profesional o en las actividades cotidianas del diario vivir, enfatizando la responsabilidad con la que debe actuar el sujeto.

La caracterización de este modelo didáctico, es de suma importancia para comprender a profundidad sus implicaciones en el desarrollo de procesos educativos que llenen o satisfagan, tanto las expectativas individuales, como sociales de la población.

En cuanto al rol del profesor, este debe ser creativo; planificador de competencias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y propiciador de un ambiente adecuado

para el aprendizaje, facilitador y mediador; creador de situaciones de aprendizaje y al mismo tiempo diseñador de las actividades para que este se dé; deberá enseñar a los alumnos a aprender y evaluará de acuerdo a las observaciones que se realicen durante el curso.

Por su parte, el estudiante deberá ser el centro del proceso, sujeto activo y proactivo, un individuo que se quiere y se valora a sí mismo, que propone ideas creativas y le da solución a problemas, demuestra interés e iniciativa por aprender, un individuo que tiene conciencia ética socialmente compartida, sujeto que debe aprender a aprender y aplicar los cuatro saberes de la UNESCO; saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir, desarrollar las actividades que el profesor le haya propuesto y buscar fuentes por su cuenta, además, autoevaluarse constantemente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo esto propiciará que el estudiante construya sus propios aprendizajes.

Este modelo didáctico debe considerar los siguientes constructos psicológicos:

Cognoscitivo: conocimientos y habilidades.

Afectivo: motivaciones, actitudes y rasgos de personalidad.

Psicofísico o psicofisiológico: utilización de sus cinco sentidos.

De igual manera, este modelo fomenta competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

El citado modelo está centrado en el aprendizaje del estudiante; implica aprender del entorno; ir más allá de la simple asimilación. La enseñanza parte de los conocimientos previos de los estudiantes.

En cuanto al uso de recursos didácticos es importante aclarar que la dotación y características del aula, equipamiento de la misma, son fundamentales y cumplen un rol fundamental en la eficiencia y eficacia del PEA. Estos recursos dependen de la naturaleza del contenido que se desarrolle y de la modalidad educativa que se emplee en un momento determinado.

La evaluación en este modelo tiene un carácter formativo. Esto quiere decir que se realiza durante el curso, con el fin de poder tomar decisiones de mejora; cumple dos funciones: función social y función pedagógica.

Se espera que las actuaciones de los estudiantes sean transformadas de manera integral, modificando no solo lo que sabe y lo que saber hacer, sino, también alcanzando las actitudes que subyacen en cada una de sus actuaciones.

"El modelo centrado en las competencias, se caracteriza por la alta participación de todas las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan" (Martens, p. 71).

Respecto a la aplicación de este modelo en la práctica docente universitaria, se requiere que las instituciones educativas de nivel superior cuenten con un nivel de autonomía curricular y de gestión superior al que precisaba el mero cumplimiento de objetivos, unido a la creatividad y el involucramiento de los actores principales (estudiantes y profesores). La metodología sugerida debe ser flexible, colaborativa y que ceda espacio para la participación activa de los estudiantes, lo cual ayudará a que estos logren mayor autonomía en su proceso formativo.

Respecto a las modalidades organizativas en la enseñanza universitaria, este modelo propone dos criterios: por una parte, atender al carácter presencial o no presencial de la actividad y, por otra, responder a las necesidades organizativas de centros y departamentos, así como los responsables de la ordenación académica de las universidades. Esta propuesta recoge la mayoría de las modalidades posibles para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Para este cambio metodológico, la propuesta implica distribuir los créditos de una asignatura en horas presenciales y no presenciales, y posteriormente, el total destinado a cada una de estas dos partes en distintas modalidades organizativas. También esto implicaría decidir sobre los métodos que el profesor empleará para su ejecución, dado que una misma

modalidad se puede desarrollar con distintos procedimientos.

Cuando se habla de métodos nos referimos a la "forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente". Algunos métodos sugeridos para la implementación del modelo centrado en competencia se describen a continuación:

Uno de los aportes más importantes de este modelo en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social que el estudiante debe regular y del que tiene que responsabilizarse. Esto solo se logra enfrentándoles a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la resolución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica.

El modelo opera como un medio para alcanzar la meta de reconocer la práctica docente como el punto de partida, donde la transformación comenzará a ser una innovación para el cambio reflexivo y con sentido.

El modelo didáctico por competencia es contextualizado, desde el momento en que reconoce las necesidades y problemas reales mediante el diagnóstico, la práctica de las profesiones y el desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Este modelo también identifica las competencias profesionales específicas y las genéricas que, en general, conforman el perfil profesional.

A continuación se destacan los rasgos básicos de los modelos didácticos analizados. Parte II. Vea figura 2.

Figura 2: Características de los modelos didácticos expuestos. Parte II. Año: 2017.

DIMENSIONES A EVALUAR	MODELO SOCRÁTICO	MODELO ACTIVO SITUADO	MODELO APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	MODELO COMUNICA-TIVO INTERACTIVO	MODELO ECOLÓGICO	MODELO COLABO-RATIVO	MODELO CONSTRUC-TIVISTA	MODEL CENTRADO EN COMPE-TENCIAS
¿Para qué enseñar?	Hacer emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de preguntas exploratorias. Eliminar las barreas que impiden conseguir un nivel superior de comprensión.	Desarrollar en el alumno, la creatividad, la autonomía, la responsabili-dad y el poder transforma-dor.	Lograr el pleno dominio del aprendizaje y el desarrollo de las competencias.	Lograr el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad, para elaborar modelos que las interpreten y clarifiquen.	Destacar la importancia de la interrelación entre el organismo y el medio.	Lograr la acción trans-formadora y el cambio, mediante el trabajo en equipo y con base en la reflexión, generando un escenario de corespon-sabilidad.	Para que el estudiante construya su propio aprendizaje, por medio de su esfuerzo y la ayuda constante del profesor. Que el aprendizaje sea un acto de crecimiento y desarrollo en libertad.	Para que el estudiante desarrolle las competencias que se proponen. Para desarrollar habilidades de pensamiento, destrezas físicas, actitudes favorables e integración adecuada de valores.
¿Qué enseñar?	Ideas importantes de acontecimien-tos y hechos del escenario cultural.	Tareas que desarrollen la creatividad en el alumno.	Lograr el empleo óptimo del tiempo, para el desarrollo de las tareas.	Competencia "comunicación e interacción social". La manera de viabilizar la comunicación de forma categórica en	Papel del medio en la educación que en él y desde él desarrollan los seres humanos.	Trabajo en equipo, colabora—ión, ayuda mutua, reflexión.	Contenidos conceptuales referidos a hechos y conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas.	Contenidos conceptuales procedimen-tales y actitudinales.

DIMENSIONES A EVALUAR	MODELO SOCRÁTICO	MODELO ACTIVO SITUADO	MODELO APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	MODELO COMUNICA-TIVO INTERACTIVO	MODELO ECOLÓGICO	MODELO COLABO-RATIVO	MODELO CONSTRUC-TIVISTA	MODEL CENTRADO EN COMPE-TENCIAS
				en todos los panoramas de la lengua española				
Ideas e intereses de los alumnos	Toma en cuenta las experiencias más profundas de los estudiantes.	Considera los intereses y actividad del alumno.	Se toma en cuenta la biografía cognitiva de los estudiantes, la comprensión verbal y las características personales.	Se considera el agrupamiento de los estudiantes, la interacción en la clase, la modalidad de la cultura y saber académico.	El papel del medio en la educación.	Disposición del alumno para el trabajo en equipo, sentido de responsabi-lidad.	Las perspec-tivas, ideas e intereses y conocimientos de los alumnos son tomados en cuenta.	Las ideas e intereses de los alumnos son tomados en cuenta y se detectan mediante un diagnóstico.
¿Cómo enseñar?	Dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes.	A través de una método-logía activa, acorde a las capacidades del alumno.	Mediante el autoaprendizaje. Adaptando la instrucción a las características personales de los alumnos. Se propicia la interacción y complementa-riedad de características cognitivas y afectivas.	Mediante actividades como corres-pondencia escolar, debates, argumenta-ciones, proyectos colaborativos, comunicaciones en los cursos y grupos virtuales, y tutoría en línea, sugiriendo el empleo del correo, foros y chat, wiki,	Mediante modelos ecológicos integrales que le permitan entender la acción de enseñanza en interrelación con ecosistemas más amplios en los que interviene y mediante los que se lleva a cabo su	Mediante proyectos formativos, enfoque de indagación compartido, trabajo en equipo y mutua colaboración.	Mediante una metodología activa; un proceso de interacción entre los alumnos, el docente, el contenido y el contexto, todos interre-lacionados entre sí.	Partiendo de los conoci-mientos previos del alumno. Metodología centrada en el aprendizaje del alumno, flexible, colaborativa y que ceda espacio para la participación de los estudiantes.

DIMENSIONES A EVALUAR	MODELO SOCRÁTICO	MODELO ACTIVO SITUADO	MODELO APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	MODELO COMUNICA-TIVO INTERACTIVO	MODELO ECOLÓGICO	MODELO COLABO-RATIVO	MODELO CONSTRUC-TIVISTA	MODEL CENTRADO EN COMPE-TENCIAS
				tableros virtuales, textos elaborados, entre otros	proyección en el aula como microsistema interactivo.			
Rol del alumno	Reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas.	Sujeto autónomo, responsable y participativo.	Sujeto principal. Aprovecha de forma real y profunda el tiempo para la realización de las tareas. Aplica el auto-aprendizaje y desarrolla la confianza.	Sujeto activo que interacciona durante la clase con el docente.	Sujeto que interacciona con el medio o contexto.	Agente corresponsable del proceso y protagonista de la acción transforma-dora.	Sujeto activo, participativo; es el actor principal del proceso.	Sujeto activo y proactivo. Es el centro del proceso; sujeto con conciencia ética.
Evaluación	Autoevalua-ción en base a la reflexión.	De proceso, valora la participación y creatividad del alumno.	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; se hace con base en criterios.	De proceso y producto.	De proceso y producto.	De proceso y producto.	Formativa: una actitud crítica constante por parte del profesor; este será vigilante, crítico, reflexivo, creativo y humano.	Formativa: tiene una función social y pedagógica. Contempla las actitudes que subyacen en sus actuaciones,.
Rol del profesor	Se comunica y dialoga,	Organiza el diseño, las	Es un ente de apoyo, debe	Guía y orienta la clase; dinamiza	Diseñará modelos			

DIMENSIONES A EVALUAR	MODELO SOCRÁTICO	MODELO ACTIVO SITUADO	MODELO APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	MODELO COMUNICA-TIVO INTERACTIVO	MODELO ECOLÓGICO	MODELO COLABO-RATIVO	MODELO CONSTRUC-TIVISTA	MODEL CENTRADO EN COMPE-TENCIAS
	constante-mente, con los alumnos. Es quien formula las preguntas.	actividades formativas y promueve la valoración personal del alumno.	Acompañar al alumno y garantizar que este aproveche al máximo el tiempo. Garantiza la calidad de las tareas. Pone criterios claros para la evaluación.	la misma, mediante la interacción con el alumno.	Ecológicos integrales que permitan entender la acción de enseñanza en interrelación con ecosistemas más amplios en los que interviene y mediante los que se lleva a cabo su proyección en el aula como microsistema interactivo y de avance permanente de la comunidad en su globalidad.	Agente corresponsable del proceso y protagonista de la acción transforma-dora.	Moderador. Coordinador. Facilitador. Mediador. Un participante más.	Facilitador y mediador. Ser creativo, planificador de competencias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y propiciador de un ambiente adecuado-

Fuente: Elaboración propia.

Cada modelo didáctico responde a diversas necesidades de aprendizaje y de formación, que se han observado en la sociedad a través del tiempo. Estos modelos son categorizados y descritos para la estructuración teórica de la enseñanza.

2.8. Análisis comparativo de los modelos didácticos.

Una vez analizados y expuestos los modelos didácticos anteriores conviene resaltar mediante un análisis comparativo, aspectos importantes que contribuyen a despejar el panorama respecto de la importancia del uso e implicaciones de cada uno en la práctica docente universitaria, algunas semejanzas y diferencias.

Los modelos didácticos tradicional y tecnológico, coinciden en que ambos se orientan a proporcionar a los estudiantes la información o conocimientos de la cultura vigente o conocimientos actualizados; no toman en cuenta los intereses e ideas de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación que aplican ambos modelos es de producto, obviando la evaluación de proceso y como recursos didácticos utilizan el libro de texto y el tablero.

No obstante, es importante señalar que estos modelos didácticos mantienen ciertas diferencias; en cuanto al contenido que se enseña, el modelo tradicional hace ínfasis en la información conceptual, fomentando así el desarrollo de la memoria; el modelo tecnológico si bien enseña contenidos conceptuales, otorga cierta relevancia al desarrollo

de destrezas. El modelo tecnológico las pocas veces que considera las ideas de los estudiantes, las considera como errores que hay que superar. Respecto a la metodología, el modelo tradicional emplea la clase frontal expositiva apoyada en el uso del tablero y el libro de texto, mientras que el modelo tecnológico, combina la exposición del profesor con prácticas en forma de secuencia de descubrimiento dirigido y de descubrimiento espontáneo. El rol del estudiante en el enfoque tradicional es pasivo y se limita a la reproducción de los conocimientos adquiridos y el profesor es el centro del proceso de enseñanza (dueño del conocimiento), mientras que en el enfoque tecnológico, el estudiante realiza sistemáticamente, las actividades programadas y el profesor expone, dirige la clase y mantiene el orden en el contexto áulico. La evaluación en ambos modelos se centra en la medición de lo aprendido, con la diferencia que el modelo tecnológico intenta medir algunos procesos.

Los modelos didácticos espontaneísta y didáctico alternativo, coinciden en que ambos buscan enriquecer los conocimientos de los estudiante, imbuyéndolos en la realidad inmediata y tomando en cuenta sus intereses.

Estos modelos muestran diferencias; el modelo alternativo, en cuanto a qué aprender, incorpora referentes de la problemática social y ambiental (conocimiento meta-disciplinar). La metodología en el modelo espontaneista se basa en el descubrimiento espontáneo del estudiante, mientras que en el didáctico-alternativo se basa en la investigación, haciendo uso de los problemas con secuencia de actividades. En el modelo

esponteneista el rol del estudiante es el de protagonista del proceso y realiza el papel central, mientras que en el didáctico alternativo, este es constructor de su conocimiento. En el espontaneísmo, el profesor es el coordinador de la dinámica de clase, como líder social y afectivo, mientras que en el modelo alternativo, hace las veces de investigador. En el modelo espontaneísta, la evaluación se centra en las destrezas y en parte en las actitudes; se realiza mediante la observación directa y el análisis de trabajos de los estudiantes, sobre todo de grupo; en el modelo alternativo, el proceso evaluativo se centra en el seguimiento de la evolución del conocimieno de los alumnos, la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto (se hace seguimiento a las producciones de los alumnos y al diario del profesor).

Al comparar los modelos socráticos y el activo-situado, se observa que ambos promueven el esfuerzo continuio, la actividad y responsabilidad del alumno al mismo tiempo que toman en cuenta sus ideas, experiencias e intereses. En ambos modelos los estudiantes tienen un rol activo y comprometido con el proceso de aprendizaje. No obstante, estos modelos, muestran diferencias importantes respecto a qué enseñar, el modelo socrático enseña ideas importantes acerca de acontecimientos y hechos del escenario cultural, mientras que el modelo activo-situado, fomenta tareas formativas para el desarrollo de la actividad. En cuento a la metodología, el modelo socrático, utiliza una metodología con base en preguntas y respuestas, mientras que el activo-situado lo hace basado en tareas en la que se impliquen los alumnos. El rol del profesor varía de un modelo a otro; en el caso del modelo socrático, es un sujeto que se implica en el proceso,

es quien formula las preguntas y estimula a los alumnos, para que participen enh el activo-situado, el profesor es el sujeto que organiza el diseño, las actividades y valora la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza. Respecto de la evaluación, en el socrático, se aplica la autoevaluación, mientras que el activo-situado, prioriza la evaluación de proceso.

Respecto de los modelos didácticos "aprendizaje para el dominio" y el de "comunicación o interactivo", se puede indicar que, practicamente no presentan semejanzas, pero sí, algunas diferencias significativas: el primero, busca el pleno dominio del aprendizaje y el desarrollo de compentencias, mientras que el segundo, se orienta a desarrollar solo la capacidad comunicativa en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. En cuanto a qué enseñar, el aprendizaje para el dominio enseña el empleo óptimo del tiempo para el desarrollo de las tareas, el modelo comunicativo se encamina al desarrollo de competencias comunicativas y de interacción social. Por otro lado, el modelo de aprendizaje para el dominio toma en cuenta la biografía cognitiva de los estudiantes, la comprensión verbal y las características personales; por su parte, el modelo comunicativo considera el agrupamiento de los estudiantes, la interacción en la clase, la modalidad de la cultura y saber académico. En cuanto a la metodología, el modelo de aprendizaje para el dominio, utiliza el autoaprendizaje adaptando la instrucción a las características particulares de los estudiantes, propicia la interacción y complementariedad de características cognitivas y afectivas; mientras que el modelo comunicativo hace uso de técnicas comunicativas e interactivas como: debate, proyectos

colaborativos, grupos virtuales, tutoría en línea utilizando el correo electrónico, foros, chat, wiki, tableros virtuales y textos. En el modelo de aprendizaje para el dominio, el alumno es sujeto principal, hace uso del autoaprendizaje y desarrolla la confianza; por su parte, en el modelo comunicativo el alumno es sujeto activo que interacciona eon el profesor durante la clase. El profesor, en el modelo de aprendizaje para el dominio, es un ente de apoyo que acompaña al alumno y garantiza el aprovechamiento óptimo del tiempo y la calidad de las tareas; además, asigna criterios claros para la evaluación; en el comunicativo este, es un guía que orienta y dinamiza la clase mediante la interacción con el alumno.

Al comparar el modelo ecológico y el modelo colaborativo se percibe que hay cierta coincidencia en el propósito, pues ambos destacan la interrelación; el primero, resalta la interrelación entre el organismo y el medio y, el segundo, prioriza el trabajo en equpo y la reflexión para cultivar el sentido de corresponsabilidad. Ambos modelos aplican la evaluación de proceso.

Estos modelos difieren en cuanto que el modelo ecológico enseña el rol del medio en la educación y el colaborativo enseña el trabajo en equipo, la colaboración y la ayuda mutua; el modelo ecológico toma muy en cuenta el rol del medio en la educación, obviando un poco las ideas de los alumnos, mientras que el colaborativo valora la disposición del alumnado su sentido de responsabilidad. Metodológicamente, el modelo ecológico hace uso de proyectos integrantes y el colaborativo educa mediante proyectos

formativos con enfoque de indagación, trabajo en equipo y mutua colaboración. El estudiante en el modelo ecológico es un sujeto que interacciona con el medio , y el profesor diseña los modelos integrales, mientras que en el colaborativo, el alumno y el profesor son corresponsables del proceso y protagonistas de la acción transformadora.

Al comparar el modelo constructivis y el modelo centrado en competencias, se observan muchas coincidencias y pocas diferencias, quizás porque ambos se origina y fundamentan en las mismas teorías del aprendizaje, por lo que no se contradicen, antes bien se complementan.

En cuanto a las coincidencias se destaca que ambos modelos se sustentan en las teorías cognitivas del aprendizaje, es más se podría inferir que el modelo de competencias se fundamenta en el modelo constructivista ambos generan el creciiento intelectual y personal del sujeto mediante el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel; enseñan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; fomentan la autonomía en el aprendizaje, consideran al alumno como sujeto principal del proceso; las ideas e intereses de los estudiantes son tomadas en cuenta por ambos modelos; la enseñanza parte de los conocimientos previos del sujeto. Ambos modelos didácticos abogan por la presencia de procesos didácticos activos por parte del estudiante como del profesor.

Respecto a las diferencias, el modelo centrado en competencias considera conocimientos, habilidades y destrezas, los cuales trascienden el contexto áulico del

aprendizaje y se trasladan hasta el desempeño cotidiano y profesional del sujeto, valorando la responsabilidad social y ética del mismo. Es decir, que este modelo le adjudica al sujeto, la responsabilidad que tiene en el proceso constructor de sus nuevas conocimientos.

El modelo didáctico constructivista postula que el aprendizaje se producto de las disposiciones internas del sujeto y de su interacción con el contexto. Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

La adopción de una adecuada metodología constituye un factor determinante en el proceso investigativo. Esta metodología se convierte en un conjunto más o menos coherente y racional de técnicas y procedimientos cuyo propósito fundamental apunta a implementar procesos de recolección, clasificación, análisis e interpretación de datos provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueden construirse nuevos conocimientos.

3.1. Tipo y diseño de la investigación.

En atención a lo que plantea Hernández Sampiere y otros (2010), respecto al tipo de investigación, este estudio según el enfoque, se caracteriza como una investigación mixta, porque se aproxima a la realidad objeto de estudio mediante procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Según el alcance, se perfila como un estudio descriptivo, ya que, busca describir acontecimientos, procesos y situaciones inherentes a la práctica docente universitaria, a la vez que recoge información sobre otras variables asociadas a esta práctica docente desde la percepción de profesores y estudiantes, para construir los modelos didácticos que subyacen en la misma. De acuerdo con el diseño, esta investigación es transeccional-descriptiva, porque su objeto es indagar la incidencia de una o más variables en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un tiempo, un espacio y un momento determinado.

3.2. Sujetos o fuentes de información: descripción de sus características.

Los sujetos o fuentes de información son todos aquellos recursos que contienen datos formales, informales, escritos, orales o multimedia, relacionados al problema que se investiga. Se clasifican en tres tipos: fuentes primarias: contienen información nueva y original, resultado de un trabajo intelectual; fuentes secundarias: contiene información primaria, sintetizada y reorganizada; se utilizan para confirmar los hallazgos y/o ampliar el contenido de la fuente primaria y fuentes terciarias son guías físicas o virtuales que contienen información sobre las fuentes secundarias.

En esta investigación las fuentes primarias son los profesores especialistas en didáctica, los estudiantes que participan en las clases de las asignaturas del Departamento de Didáctica, quienes proveerán información de primera mano acerca del objeto de estudio, como fuentes secundarias se utilizaron libros impresos y digitales, tesis, notas de campo, audio, entre otras; y, como fuentes terciarias las guías físicas o virtuales y artículos vinculados con el problema que se investiga.

3.3. Definición conceptual, operacional e instrumental de variables.

Las variables son aspectos, atributos, propiedades o características cualitativas o cuantitativas presentes en el problema de investigación. Así lo afirman teóricos como: Hernández, Fernández y Baptista (2010), cuando dicen: "una variable es una propiedad

que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse" (p. 93).

Este concepto se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida.

Las variables principales de esta investigación se enmarcan en la práctica docente universitaria y los modelos didácticos subyacentes.

De estas dos variables fundamentales se derivan otras que guardan relación y aportan información adicional a las variables fundamentales. Ellas son las relacionadas con formación y actualización de los profesores en didáctica, inquietudes o limitaciones de los profesores y estudiantes respecto a la práctica docente, relación entre modelos didácticos y coherencia entre la formación en didáctica, capacitación permanente y la práctica docente universitaria.

Seguidamente, se presentan de forma esquematizada las variables contenidas en esta investigación, descritas desde la dimensión conceptual, operacional e instrumental. Vea figura 3.

Figura 3. Descripción conceptual, operacional e instrumental de variables. Año: 2018

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL
Práctica docente universitaria.	Modos de acción cotidiana, dinámica y reflexiva que realiza el profesor desde la planificación de una clase, la selección de métodos de enseñanza y aprendizaje, pasando por la evaluación. La práctica docente, involucra directamente, a dos actores: el estudiante y el profesor	El diseño y aplicación de métodos, estrategias de enseñanza y un conjunto de actividades que emplea el profesor durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la cual participa activamente, el estudiante.	Preguntas del cuestionario No. 5, 6, 8, 16,17 y 18. Notas de campo obtenidas durante la observación no participante.
Modelos didácticos subyacentes.	Son aseveraciones relevantes, directrices, función y procedimientos utilizados por el profesor en la práctica docente.	Conjunto de estrategias didácticas que adopta y adapta el profesor en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que definen su desempeño docente.	Notas de campo de la observación no participante de las sesiones de clase.
Formación y actualización de los profesores en didáctica.	Estudios que hace el profesor universitario a nivel de docencia mediante capacitaciones, actualizaciones, especialización, maestría o doctorado, bien sea en docencia universitaria, en didáctica, o en el área de su especialidad.	Evidencias de formación especializada o actualizaciones en docencia universitaria, o en didáctica.	Preguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 15 del cuestionario dirigido y aplicado a los profesores.
Limitaciones de los profesores y de los estudiantes respecto a la práctica docente.	Percepción que tienen los profesores y estudiantes acerca de la práctica docente; fortalezas, limitaciones, pensamientos y sentimientos.	Inquietudes, fortalezas, debilidades, percepciones, concepciones, sentimientos y teorías implícitas que orientan su desempeño didáctico.	Preguntas 16, 17 y 18 del cuestionario dirigido a los profesores y las preguntas 5, 6, 7 y 8 del cuestionario dirigido a los estudiantes.

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL
Relación entre modelos didácticos.	Concordancia explícita entre los modelos didácticos derivados del desempeño didáctico de los profesores.	Implican similitud en la adopción y adaptación de estrategias didácticas, de concepciones teórico-prácticas en la delimitación de los modelos didácticos derivados de su desempeño.	Guión de discusión del grupo focal.
Relación entre la formación didáctica de los profesores y la actualización, permanente que reciben.	Correspondencia entre la formación en didáctica de los profesores, las capacitaciones en las que participan y su desempeño didáctico en la práctica docente.	Relación entre el modelo didáctico que define su desempeño docente, con la formación y capacitaciones recibidas.	Discusión analítica-comparativa de los resultados relacionados con formación, capacitación y práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Población y muestra.

La población objeto de estudio la conforman los once (11) profesores del Departamento de Didáctica y sesenta y tres (63) estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Profesorado en Docencia Media Diversificada, matriculados durante el año académico 2017. En este caso, no se obtiene una muestra, pues la investigación se hace con el universo total de la población.

3.5. Técnicas e instrumentos.

El proceso de recolección de información se realizó mediante el uso o aplicación de diferentes técnicas e instrumentos, dependiendo de la naturaleza de la información solicitada, en correspondencia con las características propias de la población participante. Por la naturaleza de esta investigación se consideró que las técnicas y los instrumentos más adecuados eran: la encuesta, el cuestionario, la observación no participante y el grupo focal.

3.5.1. Cuestionario.

El cuestionario se aplicó tanto a estudiantes como a los profesores del Departamento de Didáctica. En el caso de los profesores, el cuestionario recaba información sobre apreciaciones, inquietudes y percepciones que tienen sobre la práctica docente, su formación y su actualización docente. En el caso de los estudiantes, el cuestionario permitió recoger inquietudes respecto a la práctica docente y el desempeño didáctico de sus profesores.

3.5.1.1. Procedimiento para su elaboración y aplicación.

La elaboración del cuestionario inicia con la revisión de las variables que conlleva el estudio; luego prosigue la elaboración de las preguntas que se formularán.

El cuestionario aplicado a los estudiante tiene dos componentes: el primero, hace referencia a los aspectos generales y contiene tres (3) preguntas; y el segundo componente denominado desempeño docente de los profesores consta de cuatro preguntas.

Por otra parte, el cuestionario aplicado a los profesores, lo conforman cuatro (4) componentes: el primero, se refiere a las generalidades y contiene tres (3) preguntas; el segundo, denominado formación docente, tiene dos (2) preguntas; el tercer componente, llamado actualización docente lo conforman once (11) preguntas y el cuarto, limitaciones referentes a la práctica docente conlleva cuatro (4) preguntas.

Una vez elaborados los cuestionarios, los mismos fueron sometidos a la validación de juicio por expertos en didáctica. Se aplicó una muestra a una población similar a la cantidad a la que se aplicaría la misma en el proceso investigativo, tanto en estudiantes como en profesores del Departamento de Didáctica. Para la determinación de la consistencia interna de los mismos, se utilizó el coeficiente de alpha crombach resultando un índice aceptable de 0.90.

3.5.2. Observación.

La observación no participante es una técnica de recolección de datos que permite acumular y sistematizar información sobre un hecho o fenómeno social que tiene relación

con el problema que motiva la investigación.

En este caso particular, la observación permitió entrar de manera continuada según necesidades al escenario de clases y levantar notas de campo, las que sirvieron de base para la esquematización de mapas mentales que representan el desempeño didáctico, a fin de consensuar categorías, componentes, elementos, procesos e interacciones de modo que reflejan fielmente, los procesos de toma de decisiones de los profesores en su desempeño y sirvieron de fundamento para la determinación y descripción de los modelos didácticos que subyacen en la práctica docente.

3.5.2.1. Procedimiento para el diseño, proceso de realización y tratamiento de la información.

La aplicación de la técnica "observación no participante", se hizo en las aulas de clases de los grupos que asisten a las asignaturas del área de didáctica, para observar en directo el desarrollo de la práctica docente y el desempeño docente de los profesores. La misma se hizo, según necesidad y se concretó mediante el uso del instrumento "notas de campo".

El procedimiento para la realización de la observación no participante inicia con la revisión de las variables y prosigue con la elaboración de la guía de observación. Luego se procedió a la realización de la observación directa en el contexto áulico de los

grupos seleccionados. Una vez concluyó la observación de campo de los diferentes grupos de clases, se procedió a la organización y transcripción de la información recabada; seguidamente, se dio inicio a la elaboración de esquemas de los modelos de desempeño del profesor de cada grupo observado, según las categorías de análisis establecidas. Esta información se utilizó para el proceso de triangulación, junto a la obtenida mediante el resto de las técnicas investigativas aplicadas, en este caso el cuestionario y el grupo focal.

3.5.3. Grupo focal.

El grupo focal, es una técnica de investigación cualitativa, para la recolección de información que consiste en una entrevista grupal semi-estructurada; reunión dialógica o grupo de discusión guiado, como lo han llamado algunos autores. La misma facilitó aproximarnos a los participantes (en este caso, estudiantes), con un guión o una serie de preguntas diseñadas cuidadosamente, con un objetivo particular. En este caso, el propósito fue profundizar sobre las dimensiones del cuestionario aplicado a los estudiantes; estas fueron: la docencia universitaria, la práctica docente, desempeño docente de sus profesores, los modelos didácticos y su influencia en las decisiones que toman los profesores durante el desarrollo de las clases.

Novaks y Wincup (2004), citado por Escobar, J. y Bonilla, I (2014) dicen:

> Esta técnica, se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por la investigadora. Cabe destacar la importancia que tiene la dinámica social que se produce entre los miembros del grupo, lo cual es importante para los resultados (p.51).

El uso de los grupos focales no se circunscribe a un contexto o situación particular. Estos pueden hacer parte de investigaciones cualitativas y cuantitativas; además, pudieran utilizarse como única técnica en un proyecto de investigación.

3.5.3.1. Procedimiento para su organización y realización.

El proceso de organización del grupo focal inició con el establecimiento de los objetivos (estos responden a qué se desea lograr, qué se desea obtener y qué se busca con esta investigación).

El segundo paso fue asegurar que el diseño de la investigación fuera coherente con los objetivos del grupo focal; en tercer lugar se procedió al desarrollo del cronograma (se planeo la sesión con antelación de cuatro a seis semanas); ese tiempo fue para identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación, realizar un marco de referencia teórico-metodológico, identificar, seleccionar a los participantes y localizar

el sitio adecuado para su desarrollo. En este lapso se diseñaron y consiguieron los materiales de ayuda para el desarrollo o concreción de la citada técnica.

El cuarto paso fue la selección de los participantes; para ello, se tomaron en cuenta criterios como: la edad, el nivel educativo, las actitudes y el lugar de referencia, entre otros. Los participantes fueron seleccionados específicamente, por tener una experiencia en común y, por ser personas que resultan de interés para el estudio: todos los estudiantes que asisten a las clases del área de didáctica. Este grupo de participantes fue heterogéneo. Esta heterogeneidad resultó ventajosa porque facilitó la profundización de la discusión, con base en diferentes perspectivas del problema.

El quinto paso fue la selección del moderador. De hecho el moderador de un grupo focal puede ser un experto, un investigador contratado para tal fin, o un miembro del equipo investigador, puesto que, su función principal es propiciar la diversidad de opiniones en el grupo de participantes y, para ello, es indispensable conocer bien el tema para poder crear controversia. Según fuentes consultadas, el moderador de un grupo focal, además de contar con habilidades comunicativas como saber escuchar, observar, entender claramente (tanto las señales verbales como no verbales), debe tener capacidad de interpretación, así como manejo de dinámicas de grupo, control eficiente del tiempo y asertividad.

En este caso el moderador seleccionado fue la propia investigadora, la cual posee

experiencia en la docencia universitaria y conoce con detenimiento el tema que se investiga y posee las competencias profesionales, técnicas y personales antes mencionadas, lo que le permitió ejercer eficazmente, esta función.

El sexto paso fue la selección de las preguntas, en esta selección se procuró que las preguntas fueran concretas, estimulantes y flexibles y que en lo posible guiaran la discusión de lo más general a lo específico. Se propuso partir de una lluvia de ideas para diseñar una matriz de dimensiones temáticas y preguntas potenciales, para luego seleccionar las preguntas definitivas.

El séptimo paso fue la selección del lugar o sitio, en donde se realizaría la reunión o sesión del grupo focal.

Respecto al lugar de reunión Aigneren (2006) recomienda que el lugar escogido sea neutral; es decir, que no tenga un significado en especial para ninguno de los participantes y que no interfiera con el tema de estudio (p. 96).

En atención a lo expuesto, se consideró conveniente escoger un aula de clases de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Centro Regional Universitario de Azuero. Se tomaron las providencias para que al aula seleccionada, solo tuvieran acceso los estudiantes participantes, el moderador y el técnico encargado de realizar la grabación de las diferentes intervenciones. El lugar estuvo ventilado, sin ruido, iluminado y con buena

acústica, lo que permitió grabar las intervenciones sin interferencias y los participantes se sintieron cómodos. El sitio de reunión cumplió totalmente, con las condiciones sugeridas para este tipo de actividad.

El octavo paso correspondió a la logística; esta función le correspondió a la propia investigadora, quien se encargó de la selección de las personas participantes y la organización de todo lo concerniente a la alimentación que se ofreció a los asistentes, al final de la sesión, como agradecimiento por su colaboración. Otra de sus funciones fue la organización del escenario o espacio en donde se realizó la sesión dialógica de trabajo para dar cumplimiento al desarrollo del grupo focal.

Inspirados en autores como Díaz (2010) quien recomienda que "el moderador se ubique en un lugar donde visualice a todos los participantes para permitir que sus intervenciones vayan dirigidas a la profundización del tema y así promover la discusión y la defensa de criterios diferentes (p. 101), se tomó la decisión de colocar el mobiliario en forma de U, misma que permitió que la comunicación fluyera entre los participantes y el moderador, creando las condiciones óptimas para el enriquecimiento y profundización del debate.

Como noveno paso se desarrolló la sesión guiada o reunión dialógica. La misma acaparó el interés de los participantes y se desarrolló en completa normalidad, atendiendo las recomendaciones técnicas y profesionales sugeridas para este tipo de actividad.

3.5.3.2. Tratamiento de la información.

Una vez concluida la reunión dialógica (grupo focal), se procedió a la transcripción de la información grabada, logrando la reconstrucción de los hechos y del diálogo expuesto, pregunta por pregunta. Como siguiente paso se analizaron los relatos, actitudes, opiniones y comentarios sorpresivos, que aparecieron reiteradamente, al igual que conceptos o vocablos que fueron generando algunas reacciones positivas o negativas entre los integrantes del grupo. Se analizaron además, las relatorías hechas por el moderador del grupo focal.

Posteriormente, se procedió a realizar una interpretación profunda de la información obtenida en el grupo focal, mediante una tabla de análisis, según categorías o factores de debate; estos factores fueron: actuación didáctica del profesor durante la práctica docente, actitud de los profesores, roles del estudiante en los procesos de aprendizaje, actitudes de los estudiantes y clima, relaciones e interacciones. Además, se hizo la correspondiente descripción del clima del entorno áulico y de los sentimientos y percepciones percibidas. Toda la información obtenida mediante la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos se tomó en cuenta para el proceso de triangulación de instrumentos el cual permitió develar con mayor precisión el panorama respecto a la práctica docente; el desempeño docente de los profesores y los modelos didácticos que subyacen en la práctica docente universitaria.

CAPÍTULO CUARTO

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis e interpretación de los resultados.

El análisis de los resultados se presenta por cada instrumento aplicado a los profesores y a los estudiantes.

4.2. Del cuestionario aplicado a los profesores y a los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis estadístico como resultado de la elaboración y aplicación de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, aplicado a una muestra de 11 profesores del Departamento de Didáctica y a 63 estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria y profesorado en Docencia Media-Diversificada en la Facultad de Ciencia de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero. El análisis se hizo con el Programa SPSS y las gráficas con la herramienta "hoja de cálculo Excel – 2016".

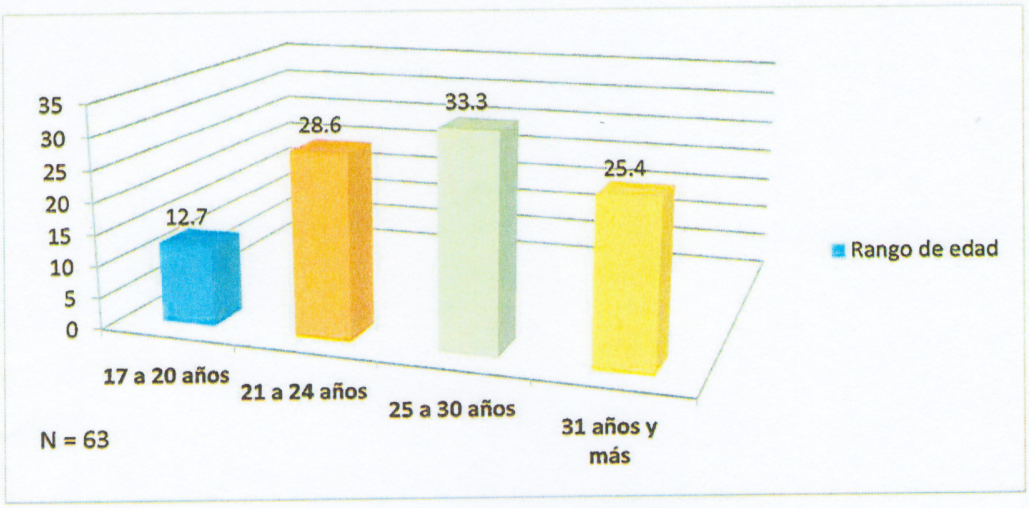
En las siguientes tablas y gráficas están representados el total de los docentes y estudiantes, que participaron en esta investigación.

Tabla 1. Rango de edad, según estudiantes. Año: 2018

Rango de edad	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
17 a 20 años	8	12.7
21 a 24 años	18	28.6
25 a 30 años	21	33.3
31 años y más	16	25.4
Total	63	100

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 1. Rango de edad, según estudiantes. Año: 2018



Fuente: Tabla 1

La gráfica 1, muestra que el 33.3% (21) de los estudiantes se ubica en el rango de 25 a 30 años de edad, seguido de un 28.6% (18) que están de 21 a 24 años y en el tercer lugar el 25.4% (16) están de 31 años y más.

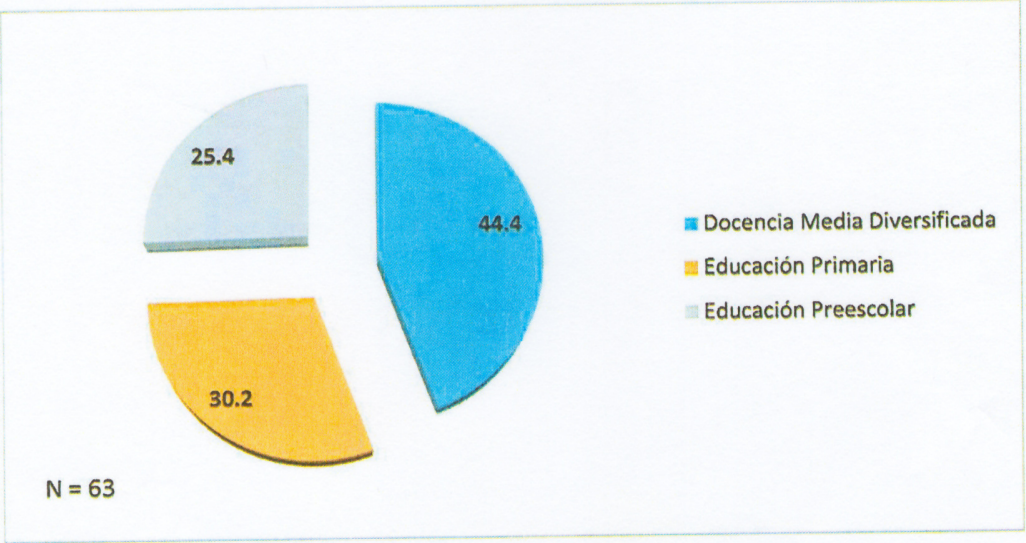
De la población estudiantil participante en esta investigación, más del 85% son personas relativamente maduras, condición esta que le da cierta ventaja a la facultad, porque como personas adultas, en esta etapa serán capaces de compenetrarse totalmente, en su proceso formativo como futuros profesionales de la docencia. Muchos de ellos tienen obligaciones familiares, o incluso laborales, por lo que, ya tienen el sentido de compromiso y responsabilidad ciudadana.

Tabla 2. Especialidad que cursan los estudiantes en la actualidad. Año 2018.

Especialidad	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Docencia Media Diversificada	28	44.4
Educación Primaria	19	30.2
Educación Preescolar	16	25.4
Total	63	100

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Especialidad que cursan los estudiantes en la actualidad. Año: 2018



Fuente: Tabla 2.

Los datos de esta gráfica revelan que un 44.4% (28) estudiantes, cursan actualmente el profesorado en Docencia Media Diversificada, mientras que el 30.2% (19), la licenciatura en Educación Primaria y solo un 25.4% (16) la licenciatura en Educación Preescolar.

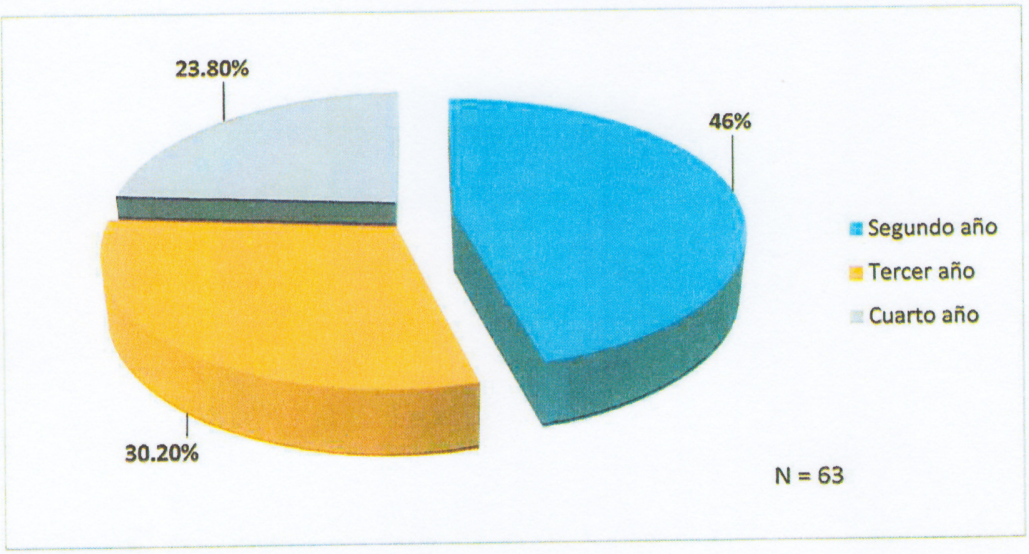
Esta información es relevante desde el punto de vista curricular, ya que, para todas estas carreras es fundamental contar con profesores bien formados y actualizados en cuanto a las tendencias actuales de la didáctica, para que mediante su aplicación, logren desarrollar las competencias profesionales requeridas. Además, estos datos muestran la inclinación o preferencia manifiesta de los estudiantes por trabajar en la educación de Pre-Media y Media de Panamá.

Tabla 3. Año de la carrera en que se encuentran cursando los estudiantes. Año: 2018

Año	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Segundo año	29	46.0
Tercer año	19	30.2
Cuarto año	15	23.8
Total	63	63

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3. Año de la carrera en que se encuentran cursando los estudiantes. Año: 2018



Fuente: Tabla 3.

De la población participante en esta investigación, el mayor porcentaje, un 46% (29) estudiantes cursan el segundo año, el 30.2% (19) el tercer año y el 23.8% (15) están en el cuarto año de su carrera.

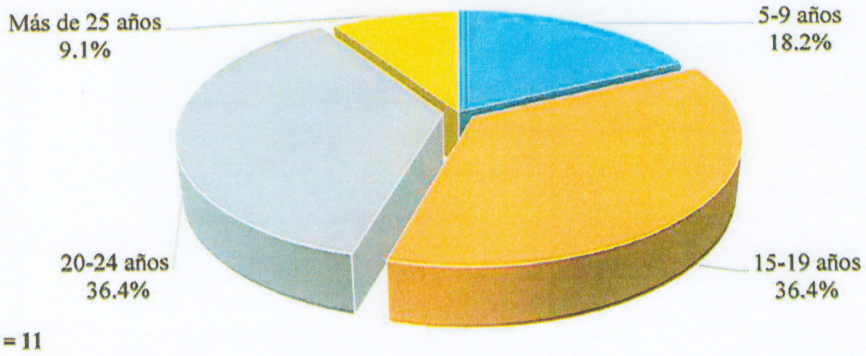
Estos datos son muy relevadores de la situación que se da en el Departamento de Didáctica: a medida que avanzan de grado los estudiantes, la población o matrícula disminuye, lo que académicamente, devela las limitaciones que confronta la facultad en cuanto al desempeño docente y la práctica docente.

Tabla 4 Años de servicio en la docencia universitaria, según profesores. Año: 2018.

Años de servicios	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
5-9 años	2	18.2
15-19 años	4	36.4
20-24 años	4	36.4
Más de 25 años	1	9.1
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4. Años de servicio en la docencia universitaria, según profesores. Año: 2018.



Fuente: Tabla 4

En la gráfica 4 de la muestra seleccionada (11 N), se representan los años de servicio que actualmente, tienen los profesores en la docencia universitaria en la actualidad, donde se destacan con un 36.4% (4) profesores, en el rango de 15-19 años y en igual cantidad están entre los 20-24 años de servicios, y solo el 9.1% (1) profesor cuenta con más de 25 años de experiencia en la docencia universitaria.

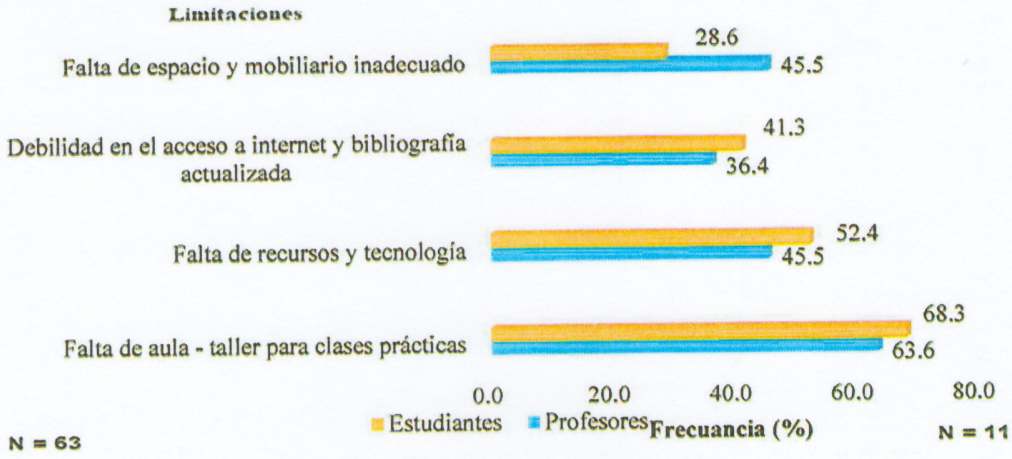
Los resultados expuestos demuestran que la facultad cuenta con profesores de mucha experiencia en la docencia universitaria, lo cual se convierte en una fortaleza beneficiosa para la universidad y, especialmente, para los estudiantes, pues es una garantía de experiencia que, sin duda, aporta a una formación profesional corresponsable con las exigencias formativas de la carrera y del mundo laboral

Tabla 5. Limitaciones materiales para llevar a la práctica las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica, según profesores y estudiantes. Año: 2018.

Limitaciones	Profesores				Estudiantes			
	N	SÍ	No	%	N	SÍ	No	%
Falta de aula - taller para clases prácticas	11	7	4	63.6	63	43	20	68.3
Falta de recursos y tecnología	11	5	6	45.5	63	33	30	52.4
Debilidad en el acceso a internet y bibliografía actualizada	11	4	7	36.4	63	26	37	41.3
Falta de espacio y mobiliario inadecuado	11	5	6	45.5	63	18	45	28.6

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5 Limitaciones materiales para llevar a la práctica las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica, según profesores y estudiantes. Año: 2018



Fuente: Tabla 5.

En la gráfica 5 los profesores y estudiantes coinciden, en que la mayor limitante material para llevar a la práctica las actualizaciones didácticas es la falta de aula-taller, con un el 63.6% (7) de los profesores y el 68.3% (43) de los estudiantes, le sigue la falta de recursos y tecnología con el 45.5% (5) de los profesores y 52.4% (33) de los estudiantes, contrario a la limitación de la debilidad en el acceso a internet y bibliografía actualizada que, para los estudiantes es la tercera limitante con un 41.3% (26) de los estudiantes, no así para los profesores con un 36.4% (4), por otra parte el 45.5% (5) de los profesores opinan que la falta de espacio y mobiliario inadecuado afecta en gran medida para que se pueda llevar a la práctica las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica y solo el 28% (18) de los estudiantes consideran que esto es una limitación o impedimento.

Para lograr un buen desempeño docente, toda carrera universitaria requiere de espacios adecuados, los recursos didácticos y tecnológicos necesarios como

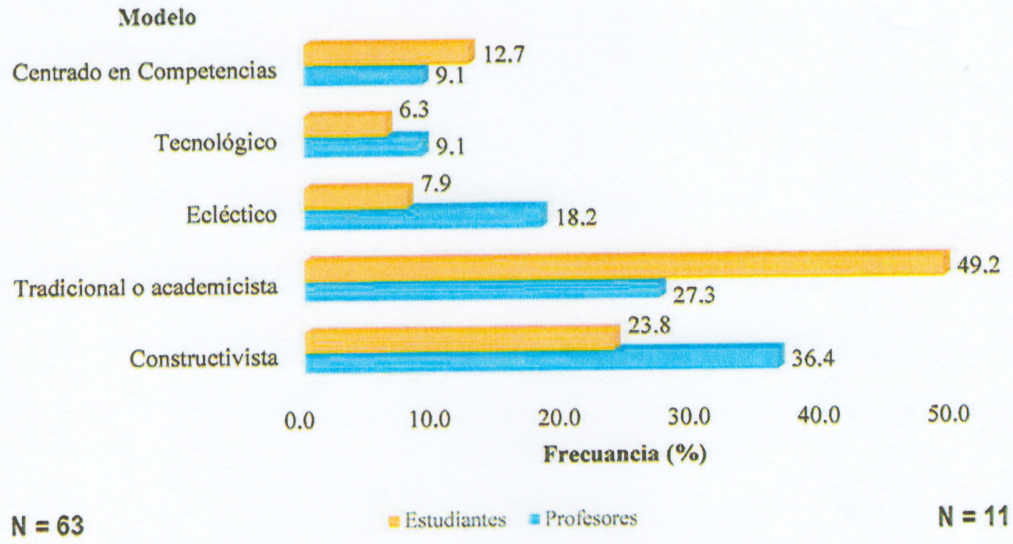
componentes esenciales del resto de los elementos sustantivos del currículo: objetivos, contenidos, estrategias y evaluación. Resulta preocupante el hecho de que tanto los profesores como los estudiantes coincidan en identificar como principales limitaciones para el desarrollo de un proceso de aprendizaje más eficiente: la ausencia de aulas talleres para clases prácticas, la debilidad en recursos didácticos y tecnológicos, los espacios y mobiliario adecuado; y el acceso a bibliografía actualizada demuestran la debilidad que tiene la facultad para impulsar el desarrollo de una práctica docente universitaria dinámica, transformadora e innovadora y, por lo tanto, esto incide en una formación que limita el logro del perfil profesional pro parte de los estudiantes.

Tabla 6. Modelo didáctico más utilizado en la práctica docente, según profesores y estudiantes. Año: 2018

Modelo	Profesores		Estudiantes	
	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Constructivista	4	36.4	15	23.8
Tradicional o academicista	3	27.3	31	49.2
Ecléctico	2	18.2	5	7.9
Tecnológico	1	9.1	4	6.3
Centrado en Competencias	1	9.1	8	12.7
Total	11	100.0	63	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Modelo didáctico más utilizado en la práctica docente, según profesores y estudiantes. Año:2018.



Fuente: Tabla 6.

En la gráfica 6 se observa que el modelo didáctico más utilizado en las clases según los profesores es el constructivista con un 36.4% (4), no así para los estudiantes que refieren al tradicional o academicista, como más frecuente con un 63.7% (7); para los modelos ecléctico, tecnológico y centrado en competencia sí coinciden los profesores y estudiantes en que son los modelos menos frecuentes utilizados en la práctica docente.

Como se observa hay confluencia de opiniones entre profesores y estudiantes, aunque con frecuencia distintas, respecto al modelo didáctico que caracteriza su práctica docente. Desde la perspectiva de los estudiantes el modelo tradicional sigue marcando la didáctica de los profesores: su protagonismo en el aula, el saber superior de los contenidos, las prácticas antidemocráticas de imposición en el aula, el sistema

de evaluación centrado más en la demostración del dominio de los contenidos conceptuales y el clima artificial que este modelo genera. Una proporción significativa de los profesores también se inclinó por este modelo, con lo cual hace tácito su empleo.

No obstante, el modelo constructivista que privilegia la construcción de los aprendizajes en escenarios didácticos diversos, que eleva el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento y que fortalece la horizontalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que promueve la comunidad de aprendizaje y diluye el papel directivo del profesor, es destacado entre profesores como la primera opción didáctica y entre los estudiantes como segunda opción. Hay pues una percepción entre los profesores que sus roles han cambiado, que ya no es el poseedor de los saberes, que el conocimiento no es de su propiedad y que el aula de clases se tiene que abrir para que profesor y estudiante gestionen el aprendizaje. Así es percibido por un considerable porcentaje de estudiantes que ven en este modelo la segunda opción que caracteriza el comportamiento didáctico de los profesores.

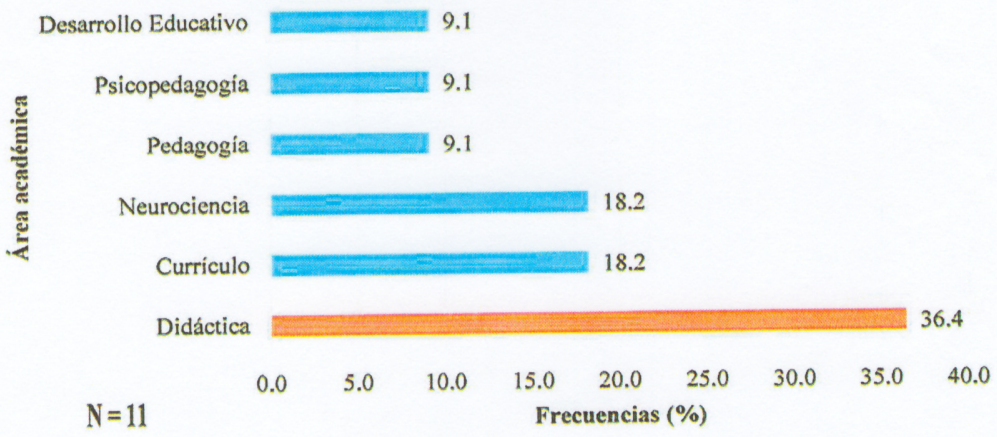
La referencia a modelos didácticos eclécticos y el basado en competencias, no muestran frecuencias significativas en ambos grupos en estudio, quizás por la falta de claridad epistemológica sobre los modelos didácticos.

Tabla 7. Área académica en la que han participado los profesores, de actividades de actualización, durante los últimos dos años. Año: 2018.

Área académica	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Didáctica	4	36.4
Currículo	2	18.2
Neurociencia	2	18.2
Pedagogía	1	9.1
Psicopedagogía	1	9.1
Desarrollo Educativo	1	9.1
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7. Área académica en la que han participado los profesores, de actividades de actualización durante los últimos dos años. Año: 2018.



Fuente: Tabla 7.

En la gráfica 7 se puede observar que el 36.4% (4) de los profesores en los dos últimos años han priorizado la participación en actividades de actualización en el área académica de la didáctica, mientras que en currículo y neurociencia participó el 18.2% (2) de los profesores, respectivamente, siendo la menor participación en pedagogía, psicopedagogía y desarrollo educativo.

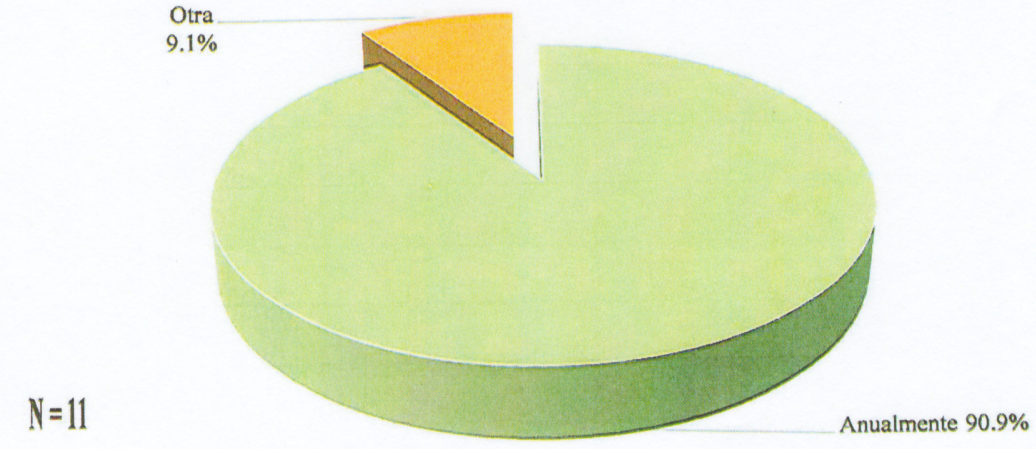
La participación de los profesores en actividades de actualización es una de las acciones prioritarias para la universidad y, para ello, pone a disposición de los interesados los recursos que tiene a su alcance; a este respecto, los resultados obtenidos indican que en los dos últimos años, su participación en actividades de actualización se dio, mayormente, en didáctica, seguidas del área de currículo y el tema referido a la neurociencia

Tabla 8. Frecuencia con que han participado los profesores de las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica. Año: 2018

Participación	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Anualmente	10	90.9
Otra	1	9.1
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8. Frecuencia con que han participado los profesores de las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica. Año: 2018.



Fuente: Tabla 8.

En la gráfica 8 se reafirma que el 90.9% (10) de los profesores participaron anualmente, en actualizaciones en las tendencias actuales de la didáctica.

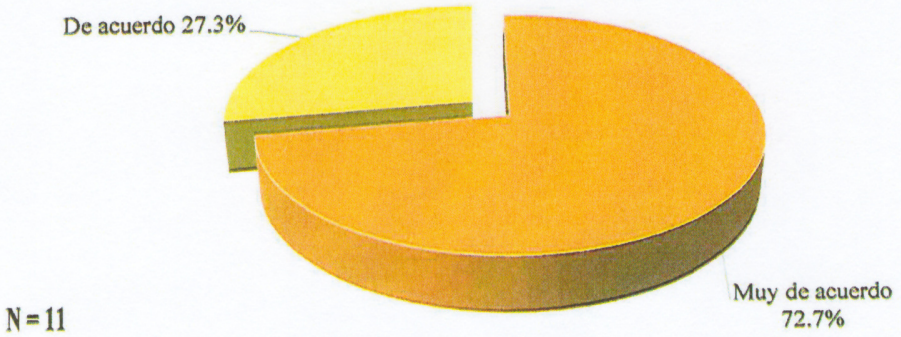
Los resultados ponen de manifiesto según la opinión de los profesores que en su gran mayoría, se actualizan anualmente, en relación a las tendencias didácticas y que una minoría lo hace con otra frecuencia, lo que implica que los profesores renuevan y/o actualizan sus conocimientos didácticos de manera constante y sostenible, lo cual favorece tanto su desempeño didáctico, como la formación personal y profesional de los estudiantes.

Tabla 9. Consideraciones de los profesores, sobre la contribución de las actualizaciones en las tendencias de la didáctica, en la práctica y su desempeño didáctico. Año: 2018.

Consideración	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Muy de acuerdo	8	72.7
De acuerdo	3	27.3
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9. Consideraciones de los profesores, sobre la contribución de las actualizaciones en las tendencias de la didáctica en la práctica y su desempeño didáctico. Año: 2018.



Fuente: Tabla 9.

Según los resultados expuestos en la gráfica 9, el 72% (8) de los profesores están "muy de acuerdo", sobre la contribución de las actualizaciones en las tendencias de la didáctica en la práctica docente y su desempeño didáctico.

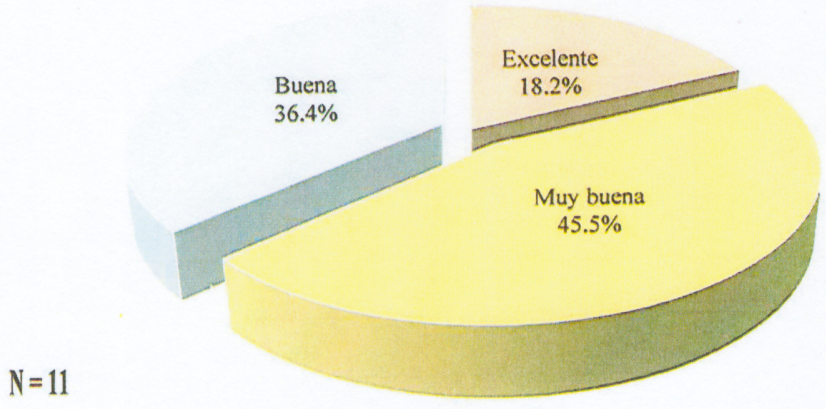
Los resultados obtenidos, muestran que las actualizaciones en las tendencias de la didáctica recibidas por los profesores han contribuido a enriquecer la práctica y su desempeño didáctico.

Tabla 10. Valoración de la calidad, de las actualizaciones en las que han participado los profesores. Año: 2018.

Calidad	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Excelente	2	18.2
Muy buena	5	45.5
Buena	4	36.4
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10 Valoración de la calidad, de las actualizaciones en las que han participado los profesores. Año: 2018



Fuente: Tabla 10.

En la gráfica 10 el 45.5% (5) de los profesores califican de muy buena la calidad de las actualizaciones en las que han participado, mientras que el 36.4% (4) las ha calificado de buena y solo el 18.2% (2) de los profesores las consideraron excelentes.

Es notorio el hecho de que un alto porcentaje de los profesores valoran la calidad de sus actualizaciones "entre muy buenas" y "buenas". Esta percepción muestra que hay satisfacción con las actualizaciones recibidas y, que las mismas enriquecen su formación y, en consecuencia, fortalecen su desempeño didáctico y epistemológico, factores asociados a un profesorado más competente y con mayores competencias para afrontar los desafíos del aprendizaje en las aulas de clases y en la formación de los estudiantes.

Tabla 11. Realización de investigaciones en el área de didáctica durante los dos últimos años, según profesores. Año: 2018

Investigaciones	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
No he realizado	8	72.7
Sí he realizado	3	27.3
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11. Realización de investigaciones en el área de didáctica, durante los dos últimos años, según los profesores. Año: 2018.



N = 11

Fuente: Tabla 11.

En la gráfica 11 se puede observar que el 72.7% (8) de los profesores no ha realizado ningún tipo de investigación en el área de didáctica, en los dos últimos años. Sólo un 27.3, las ha realizado.

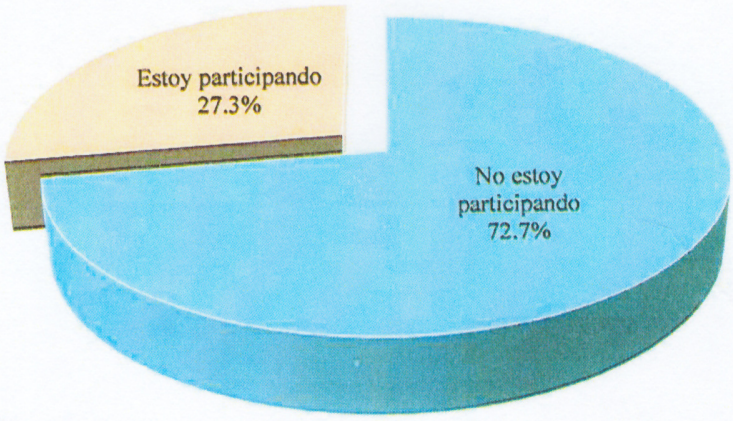
Los datos muestran la poca cultura investigativa que, en su gran mayoría proyectan los profesores de esta facultad, al indicar que en los dos últimos años no han realizado investigaciones en su especialidad, lo cual incide en gran medida en la calidad de su desempeño, dado el hecho de que la investigación favorece probar y validar estrategias didácticas y desarrollar la práctica reflexiva, promoviendo la investigación en el aula como espacio para que profesores y estudiantes puedan construir conocimiento y desarrollar habilidades investigativas, que fortalezcan la docencia y la difusión de experiencias significativas.

Tabla 12. Participación en el desarrollo de proyectos de innovación didáctica, a nivel universitario, según profesores. Año: 2018.

Proyectos	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
No estoy participando	8	72.7
Estoy participando	3	27.3
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 12 Participación, en el desarrollo de proyectos de innovación didáctica, a nivel universitario, según profesores. Año: 2018.



Fuente: Tabla 12.

La gráfica 12 muestra que el 72.7% (8) de los profesores no está participando, en la actualidad, en el desarrollo de proyectos de innovación didáctica, a nivel universitario.

Pese a que en la actualidad, los enfoques y modelos didácticos vigentes abogan por la necesidad de que los profesores universitarios renueven sus saberes a través de la participación en actividades de actualización o innovación, una mayoría

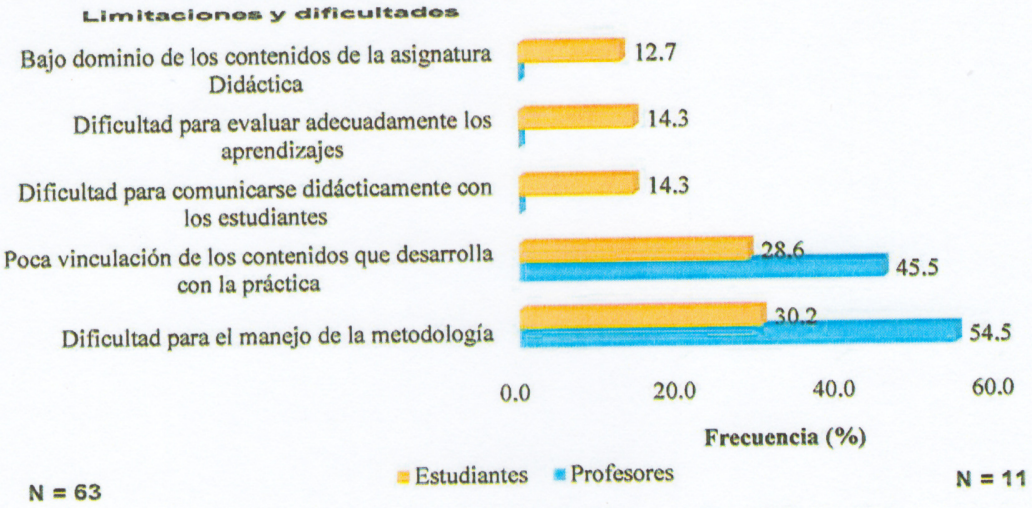
considerable de ellos, dice que no participa en proyectos de innovación didáctica, lo cual deja entrever cierta indiferencia o apatía en cuanto a modificar y transformar el aula de clases en un laboratorio para probar teorías y tendencias de la didáctica y motivar a estudiantes a generar y desarrollar proyectos didácticos, respecto a los nuevos saberes de su área de especialización y el de las tendencias actuales de la didáctica. Aparte de esto, todo profesor universitario debe ser consciente que la actualización es una de las funciones inherentes al cargo de profesor universitario.

Tabla 13 Limitaciones, o dificultades didácticas que se presentan más, en el desarrollo de la práctica docente, según profesores y estudiantes. Año: 2018.

Dificultades / Limitaciones	Profesores		Estudiantes	
	Limitaciones		Dificultades	
	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Dificultad para el manejo de la metodología	6	54.5	19	30.2
Poca vinculación de los contenidos que desarrolla con la práctica	5	45.5	18	28.6
Dificultad para comunicarse didácticamente con los estudiantes	0	0.0	9	14.3
Dificultad para evaluar adecuadamente los aprendizajes	0	0.0	9	14.3
Bajo dominio de los contenidos de la asignatura didáctica.	0	0.0	8	12.7
Total	11	100.0	63	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 13. Limitaciones y dificultades didácticas que se presentan más en el desarrollo de la práctica docente, según profesores y estudiantes. Año: 2018



Fuente: Tabla 13.

En la gráfica 13 se observa que los profesores en un 54.5% (6) y los estudiantes en un 30.2% (19) coinciden que el manejo de la metodología es la primera limitación o, dificultad didáctica que se presenta en el desarrollo de las clases, además es importante mencionar que los estudiantes consideran que el bajo dominio de los contenidos de la asignatura didáctica, la dificultad para evaluar adecuadamente los aprendizajes y la dificultad para comunicarse didácticamente con los estudiantes son también limitantes de consideración, estas no son consideradas de igual forma por los profesores.

Estos datos indican que los profesores y estudiantes coinciden en que la principal limitación didáctica para el desarrollo de las práctica docente es "la dificultad para el manejo de la metodología y el bajo dominio de los contenidos de la asignatura "didáctica", la dificultad para evaluar adecuadamente los aprendizajes y

para comunicarse didácticamente con los estudiantes, también son limitaciones de consideración según la percepción de los estudiantes, no así, por parte de los profesores.

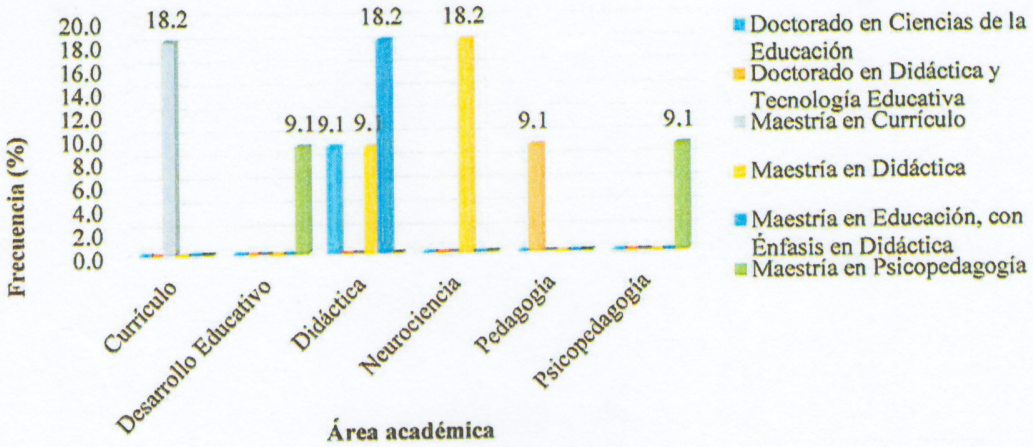
Este panorama deja entrever la debilidad didáctica existente en los profesores para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizajes dinámicos e innovadores que generen aprendizajes significativos para los estudiantes y consecuentes con los nuevos paradigmas y modelos didácticos incorporados en la docencia universitaria.

Tabla. 14. Grado académico y área académica en actividades de actualización, según profesores.
Año: 2018

Grado académico	Área académica													
	TOTAL		CURRÍCULO		DESARROLLO EDUCATIVO		DIDÁCTICA		NEUROCIENCIA		PEDAGOGÍA		PSICOPEDAGOGIA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Doctorado en Ciencias de la Educación	1	9.1	0	0.0	0	0.0	1	9.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Doctorado en Didáctica y Tecnología Educativa	1	9.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	9.1	0	0.0
Maestría en Currículo	2	18.2	2	18.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Maestría en Didáctica	3	27.3	0	0.0	0	0.0	1	9.1	2	18.2	0	0.0	0	0.0
Maestría en Educación, con Énfasis en Didáctica	2	18.2	0	0.0	0	0.0	2	18.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Maestría en Psicopedagogía	2	18.2	0	0.0	1	9.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	9.1
Total	11	100	2	18.2	1	9.1	4	36.4	2	18.2	1	9.1	1	9.1

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 14 Grado académico y área académica en actividades de actualización, según profesores. Año: 2018.



Fuente: Tabla 14.

En la gráfica 14 se puede observar que del 100% (11) de los profesores, el 36.4% (4) ha participado de actividades de actualización orientadas en el área académica de la didáctica, los cuales cuentan con el grado académico de doctorado en ciencias de la educación 9.1% (1), maestría en educación con énfasis en didáctica, siendo este último el mayor, con un 18.2% (2) de los profesores.

Es importante destacar que el mayor porcentaje de participación de los profesores en actividades de actualización se dio en el área de didáctica y, coincidentemente, estos profesores tienen el grado de Doctor en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica. Llama la atención que sean los profesores con mayor grado de formación, los que también busquen mantenerse actualizados en el área de la didáctica; pareciera que las actualizaciones además, de mantener al profesor al tanto de los nuevos conocimientos y avances en

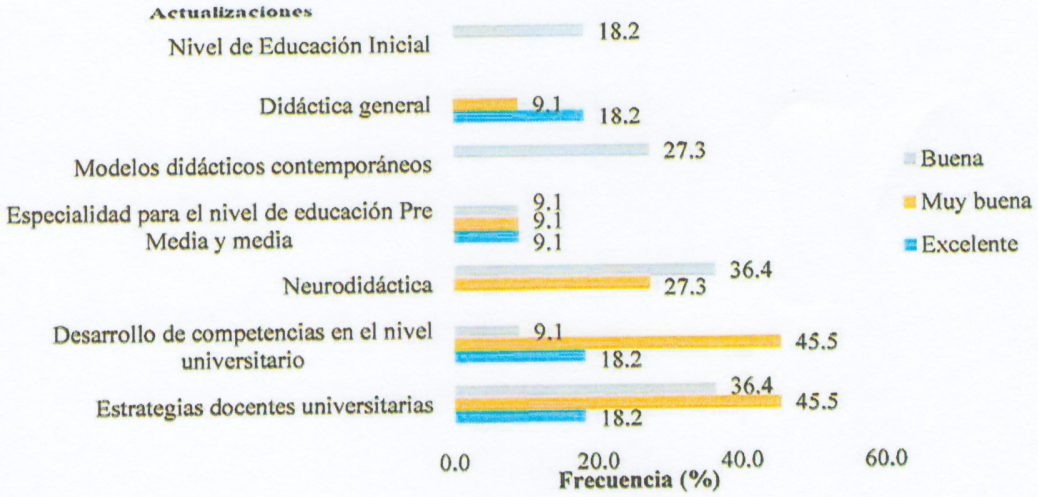
las distintas áreas del saber, también ayudan a la toma de conciencia respecto a la importancia de la didáctica para el desarrollo de una docencia universitaria de calidad.

Tabla 15. Campo didáctico de las actualizaciones en las que han participado y valoración de su calidad, según profesores. Año: 2018.

Actualizaciones	Calidad								
	Total			Excelente		Muy buena		Buena	
	N	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias docentes universitarias	11	11	100.0	2	18.2	5	45.5	4	36.4
Desarrollo de competencias en el nivel universitario	11	8	72.7	2	18.2	5	45.5	1	9.1
Neurodidáctica	11	7	63.6	0	0.0	3	27.3	4	36.4
Especialidad para el nivel de educación Pre Media y media	11	3	27.3	1	9.1	1	9.1	1	9.1
Modelos didácticos contemporáneos	11	3	27.3	0	0.0	0	0.0	3	27.3
Didáctica general	11	3	27.3	2	18.2	1	9.1	0	0.0
Nivel de Educación Inicial	11	2	18.2	0	0.0	0	0.0	2	18.2

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 15 Campo didáctico de las actualizaciones en las que han participado y valoración de su calidad, según profesores. Año: 2018.



Fuente: Tabla 15

En la gráfica 15 se puede apreciar que en el año 2018 el 100% (11) de los profesores ha participado en algunas actividades de actualización, siendo las de mayor participación en la didáctica, las orientadas a las estrategias docente universitarias, con un 100% (11) de los profesores y la del desarrollo de competencias en el nivel universitario con un 72,2% (8) de los profesores, a pesar de la gran participación por parte de los profesores a estas actividades, el 45.5% (5) de los profesores las califican de muy buenas y solo el 18.2% (2) de los profesores como excelente, se considera importante mencionar que la actualización en didáctica general, a pesar de tener una participación de 27.3% de los profesores, ha sido valorada como excelente, con un 18.2% (2) de los profesores igual que las ya mencionadas.

Resulta positivo que la totalidad de los profesores se hayan actualizado en el área de didáctica y, sobre todo, que estas actualizaciones se hayan concentrado en campos como: estrategias docentes universitarias (100% (11) y en el desarrollo de competencias en el nivel universitario con un 72,2% (8), lo que conduce a pensar que los efectos de estas actualizaciones serán determinantes en el desempeño docente de los profesores y contribuirán, por consiguiente, al mejoramiento de la práctica docente. Por otro lado, llama la atención que solo el 45.5% (5) de los profesores califican estas actualizaciones como "muy buenas" y el 18.2% (2) las califica como excelentes. Cabe meditar acerca de que las actualizaciones en Didáctica General, a pesar de tener una participación solo de un 27.3% (3), estos profesores las califican como "excelentes".

Estos resultados resultan alentadores, porque se advierte una motivación

intrínseca por las actualizaciones y hay cuotas significativas de participación, pero el sentir de los profesores sobre su calidad muestran dudas por la regular valoración que le dan a las mismas, marcada más aún en el campo de las estrategias docentes universitarias.

4.3. De la observación no participante.

La observación no participante permitió entrar al propio escenario de clases y recoger información confiable en el preciso momento en que se daban los hechos. Esta técnica se realizó con seis (6) profesores del Departamento de Didáctica, mientras desarrollaban las clases de las asignaturas que en la organización docente del semestre se les habían asignado. A cada profesor se le hicieron dos sesiones de observación no participante, con una duración promedio de treinta y cinco a cuarenta minutos cada una. Todas las asignaturas correspondían al turno nocturno, según el horario de clases de los grupos de II, III y IV año de las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria y el Profesorado en Educación Media.

En principio, se hizo la revisión de las variables planteadas en la investigación y después se prosiguió con la observación no participante en las aulas de clases. Los datos fueron recogidos mediante las notas de campo como instrumento, cuya información recabada se transcribió, organizó y sirvió de base para seis categorías, a saber: rutina, actuación didáctica del profesor, rol del estudiante en el proceso de construcción del aprendizaje, actitudes del profesor, actitudes del estudiante y clima e interacción.

Con base en estas categorías se procedió a la elaboración de los esquemas y tablas. Estas categorías describen el desempeño didáctico de cada uno de los profesores observados, lo que sirvió de base para generar procesos para consensuar categorías, componentes, elementos, procesos e interacciones de modo que reflejaran, fielmente, la toma de decisiones de los profesores en su desempeño y sirvieron de fundamento para la determinación y descripción de los modelos didácticos que privilegian o subyacen en el aula de clases de los diferentes profesores. Vea figura 4.

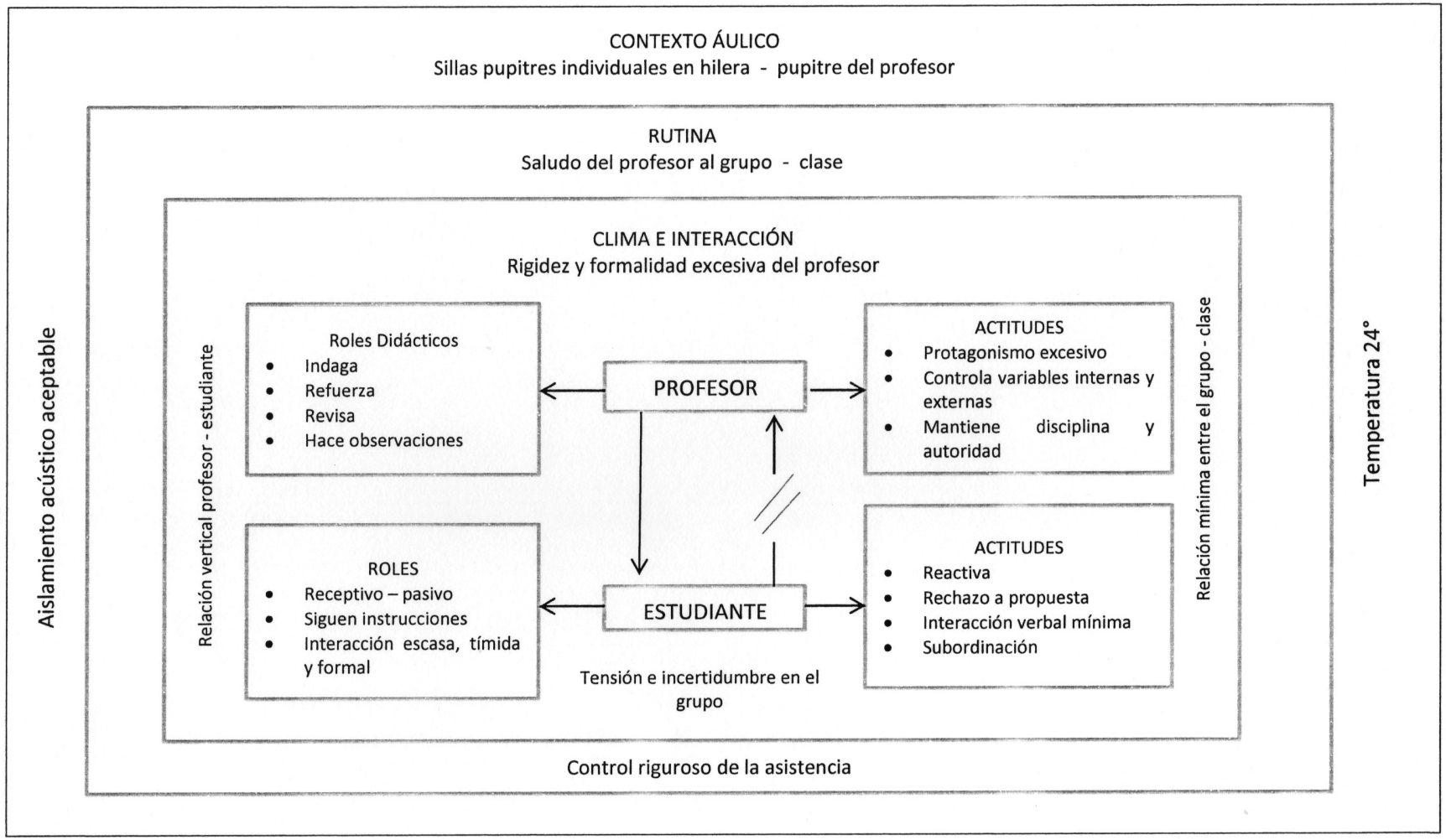
Figura 4. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor A. Año: 2018

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saluda al grupo y realiza el control de la asistencia de los estudiantes.	Se abre el escenario de la clase, con rigidez y considerable formalidad cumpliendo normas administrativas de la gestión del aula de clases.
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	• Hizo referencia a la asignación de la demostración didáctica pendiente y su recepción: dijo que algunas fueron recibidas por correo y otras no. • Indaga acerca del tema de estudio. • Hace alusión a variables externas que limitan la clase. • Hizo revisión individual y minuciosa de los trabajos escritos asignados. • Hace observaciones respecto a la estructura de la presentación	Refuerza su posición directiva, demostrando el dominio del contenido que transmite a los estudiantes bajo un visible logocentrismo y rigor en su actuación didáctica: da indicaciones, indaga, revisa y hace observaciones.
ROLES DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	• Unos manifiestan haber enviado la asignación por correo; otros justifican el hecho de no haberla enviado. • Otros responden las preguntas planteadas por la profesora y otros guardan silencio. • Ciertos estudiantes se acercan a la profesora para que les revise su trabajo; mientras otros consultan a sus compañeros y hacen correcciones.	Ejercen un rol receptivo y pasivo que se reduce a cumplir las instrucciones de la profesora y a responder sus cuestionamientos. La interacción entre sí es escasa y cuando ocurre es muy tímida y formal

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
ACTITUD DEL PROFESOR	• Se mantiene dentro del tema y de la formalidad de la clase. • Dijo que procedan a enviar las asignaciones porque si no, van a tener problemas • -Lee los nombres de los estudiantes que enviaron su asignación y de aquellos que no lo han hecho • Recuerda que están afectados por la variable tiempo • Propone laborar un sábado para recuperar el tiempo; pide que consulten, ella tiene la disposición para ayudarles. • Señala preocupación por la ausencia de algunos estudiantes y advierte de posibles problemas por esto.	Prevalece un protagonismo excesivo, y hasta amenazante, controlando variables internas y externas a la clase, con lo cual mantiene la disciplina y autoridad en el aula - clase.
ACTITUD DEL ESTUDIANTE	• Dialogan entre sí, sobre el envío de la asignación, mientras otros salen del aula. • Rechazan la propuesta de recuperación de horas de clase los sábados. Aprehensión ante la revisión de los trabajos. •	Actitud reactiva, de rechazo a propuestas hechas por el profesor, de aprehensión ante la revisión minuciosa de los trabajos, de interacción verbal y gestual entre sí y de subordinación a las recomendaciones didácticas recibidas.
CLIMA E INTERACCIÓN	• Se percibe un clima de tensión, ante la revisión minuciosa de los trabajos. • Interacción reactiva ante las asignaciones que hace la profesora.	Prevalece un clima de formalidad, tensión e incertidumbre.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – A. Año: 2018



Fuente: Elaboración propia.

- **Análisis del modelo representativo del desempeño didáctico del Profesor A.**

El modelo didáctico empleado por este profesor, esquematizado en la figura 5 según las categorías descritas, pone de relieve que el contexto áulico reafirma las características tradicionales: aula de clases con pizarra, mobiliario individual en hilera y pupitre para el profesor. Una arquitectura clásica y típica para alojar el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el conocer; en tanto, el clima e interacción fortalece una relación vertical entre profesor-estudiante acompañada del protagonismo del profesor en el manejo de las rutinas, en el desempeño didáctico y su rol docente dentro de un marco de resequedad, socio-afectiva reflejado, recíprocamente en las actitudes de los estudiantes.

Este pasaje didáctico resulta coincidente con el modelo didáctico tradicional, en cuanto que se concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor como un artesano, cuya función es explicar claramente, y transmitir de manera progresiva sus conocimientos, mantener la disciplina y el orden, mientras que los estudiantes son sujetos pasivos, cuyo rol se limita a escuchar, memorizar y luego repetir, en un ambiente de rigidez y formalidad. (Martínez, V.N., p. 18). En síntesis, en este contexto educativo se visualiza una fuerte presencia de patrones didácticos propios del modelo tradicional, centrado en la figura del profesor y en los contenidos que, aún se conciben desde una perspectiva enciclopédica y con un carácter acumulativo. Este proceder, en contraposición, no favorece la incorporación de las nuevas tendencias didácticas que buscan crear comunidades de aprendizaje dinámicas e innovadoras.

Figura 6. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor B. Año: 2018

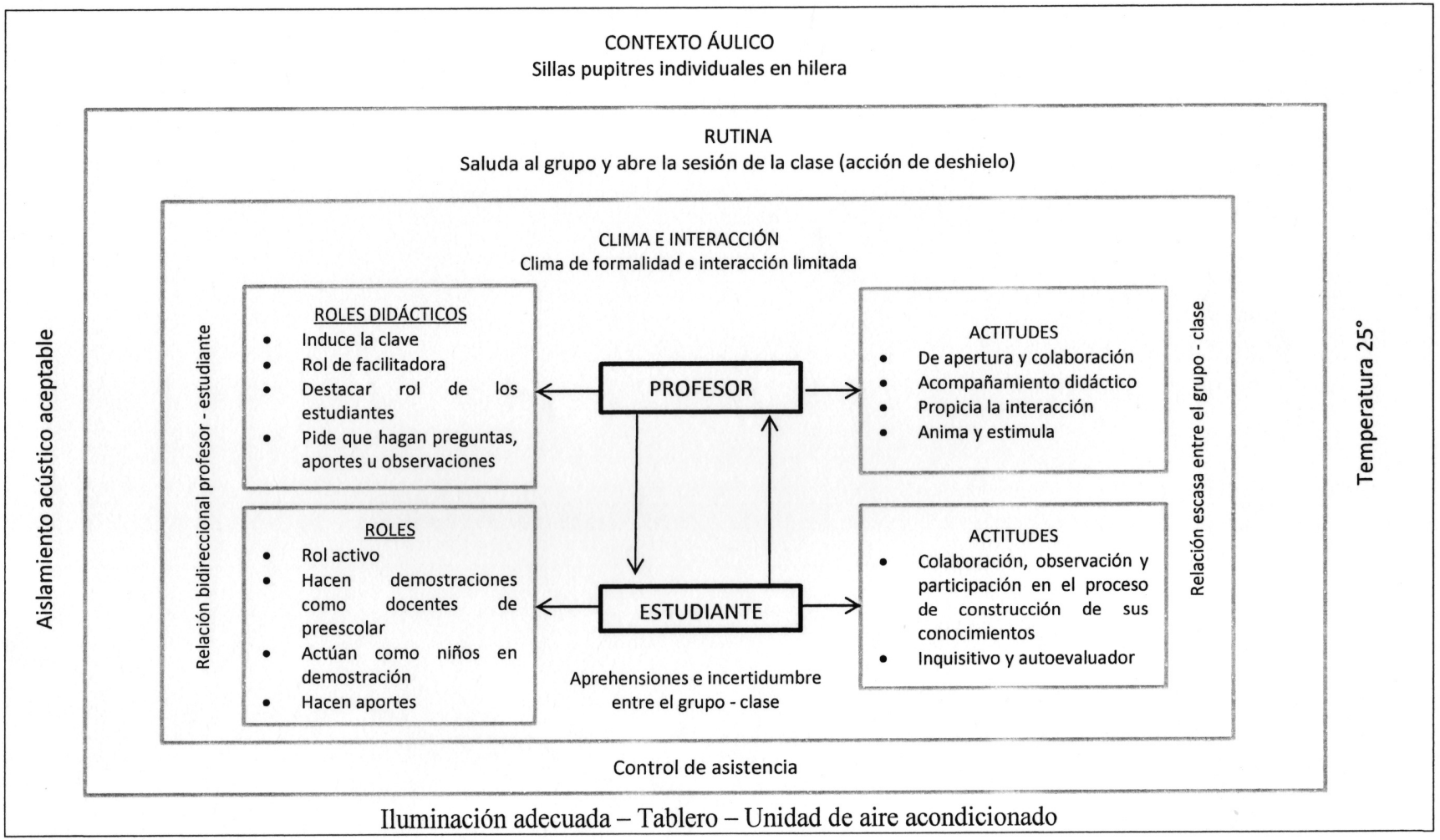
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saluda al grupo, manifiesta empatía hacia el grupo y el trabajo escolar. • El profesor abre el espacio para el inicio de la clase.	Hay apertura y acción de deshielo y empatía hacia el grupo y el trabajo académico.
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	• Hace inducción a la clase. • Hace observaciones didácticas: "respecto a la necesidad de abrir el espacio para que los niños participen más y sean ellos los que respondan las preguntas y no que la maestra la lo haga por ellos". • Pide comentarios adicionales, aclaraciones o aportes. • Solicita un aplauso como estímulo para los estudiantes que hicieron la demostración.	Hace introducción a la clase y precisa los roles a asumir, (demostración didáctica), los criterios de evaluación y al final de la actividad comunica las fortalezas y debilidades de las demostraciones Mantiene el rol de facilitadora y crea las condiciones técnicas y socio-afectivas para el acompañamiento didáctico
ROL DEL ESTUDIANTE DURANTE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	• Hacen demostraciones como docentes de preescolar. Para ello, la primera estudiante expositora utilizó imágenes con figuras a colores y de forma geométricas (un triángulo, un pedazo de pizza y una pelota). • Otros estudiantes actuaron como niños de preescolar. • También mostró cómo trabajar los tipos de líneas utilizando en los carteles los diferentes tipos de líneas. • Otra participante trabajó la identificación de los animales según el beneficio que ofrecen. Para ello, utilizó un rompecabezas de animales de una granja. En este caso, hizo preguntas a los niños: ¿Dónde viven los animales? ¿Qué	La clase como comunidad de aprendizaje, favorece para que los estudiantes asuman la construcción de sus aprendizajes ejerciendo la simulación de docentes de preescolar y también como niños de cinco (5) años en un proceso de aporte participativo.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	comen? ¿Qué beneficio n os brindan estos animales? Los que hacen de niños, responden las preguntas y procedieron a ubicar las figuras en el rompecabezas. • Solicitó a una niña que construya un triángulo con tablitas de madera que se le suministraron. • Una estudiante aclaró que "al hablar a los niños de par de zapatos, se les debe dejar claro que se refiere a los dos zapatos; esto para evitar confusiones en los niños. Un dúo de participantes demostró cómo trabajar "el desarrollo de pensamiento lógico en niños de preescolar". Por esto, trabajaron conceptos como: grande, mediano y pequeño mediante el uso de carteles ilustrativos con imágenes a colores; los conceptos de lleno y vacío, utilizando la imagen de un vaso lleno y otro vaso vacío y el concepto de espacio, mediante el uso de un laberinto impreso en páginas blancas. • Hace demostraciones del juego "La rayuela", utilizando papel manila y círculos de colores, tendidos en el piso. Para esto, el que hace de docente, invitó a dos integrantes del grupo para que funjan como niños de preescolar, mismos que trabajaron sobre los círculos de colores dispuestos en el piso. • Otra, hizo la demostración del uso del reloj, para lo cual utilizó un reloj dibujado sobre cartón a colores. Pidió a los niños que coloquen diferentes horas en el reloj, mediante la movilidad de las manecillas: la hora de almorzar, la hora de dormir, entre otras.	

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
ACTITUD DEL DOCENTE ANTE EL GRUPO CLASE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	• Recuerda al grupo que es la séptima semana de clases y que hay que cumplir para tener derecho a nota. • Pide a los estudiantes que están preparados que pasen al frente a hacer su demostración. • Se limitó a observar las demostraciones que hacen los estudiantes.	Colaborador, partícipe y gestor de su propio desempeño. Inquisitivo y auto-evaluador de sus roles demostrativos.
ACTITUD DEL ESTUDIANTE ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	• En su mayoría, el grupo se dedicó a observar el desarrollo de las demostraciones. • Algunos estudiantes revisan el material que ellos, posteriormente van a presentar y hacen correcciones. • A solicitud de la expositora, otros, pasan al frente y hacen la simulación y veces de "niños" de preescolar, todos sentados en el piso.	Colaborador, partícipe y gestor de su propio desempeño. Inquisitivo y auto-evaluador de sus roles demostrativos.
CLIMA E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE	• Se percibe un clima de formalidad con interacción limitada, porque la actividad de aprendizaje se concentró en demostraciones por lo que el espacio era de expectación y cierta inquietud entre los estudiantes.	Abierto pero formal, matizado con algunas aprehensiones e incertidumbres entre los estudiantes por los roles que ejercieron.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – B. Año: 2018



Fuente: Elaboración propia.

- **Análisis del desempeño docente del profesor B.**

En la figura 7, también se observa un contexto áulico con arquitectura y mobiliario tradicional, cuyo clima persistente es la rigurosidad excesiva con limitada interacción de los actores, ceñida al cumplimiento de la rutina escolar, y al rol directivo del profesor en el manejo de los contenidos y saberes, esencialmente, de naturaleza conceptual, ante un cuadro actitudinal de aprehensiones del grupo.

Hay un espacio en el tiempo clase que flexibiliza el clima con el empleo de ciertas acciones didácticas constructivistas: el profesor asume un rol más de acompañamiento didáctico a demostraciones didácticas de parte de los estudiantes, simulando un espacio de aprendizaje de niños de cuatro y cinco años, al que paralelamente, hace observaciones y retroalimenta.

Estas acciones didácticas del profesor se acercan a teorizaciones constructivistas que enfatizan, según David Ausubel (1983); en que:

> Solo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar con lo que ya conoce quien aprende, para lo cual se requiere que, en el caso del aprendizaje formal, el estudiante debe tener un rol activo y constructivo (p. 81).

A la luz de estas dos actuaciones un tanto antagónicas entre sí, de dominancia y luego de mediador, se puede afirmar que el desempeño docente fue ecléctico, ya

que, el profesor utilizó procedimientos didácticos pertenecientes a dos modelos didácticos diferentes: el tradicional y el constructivista. En consecuencia, se combinaron prácticas variadas procedentes de tendencias didácticas distintas más corresponsables con las tendencias de la didáctica actual, que ha movilizado los roles del docente y del estudiante hacia comunidades de aprendizaje en las cuales se implican ambos actores.

Figura 8. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor C. Año: 2018

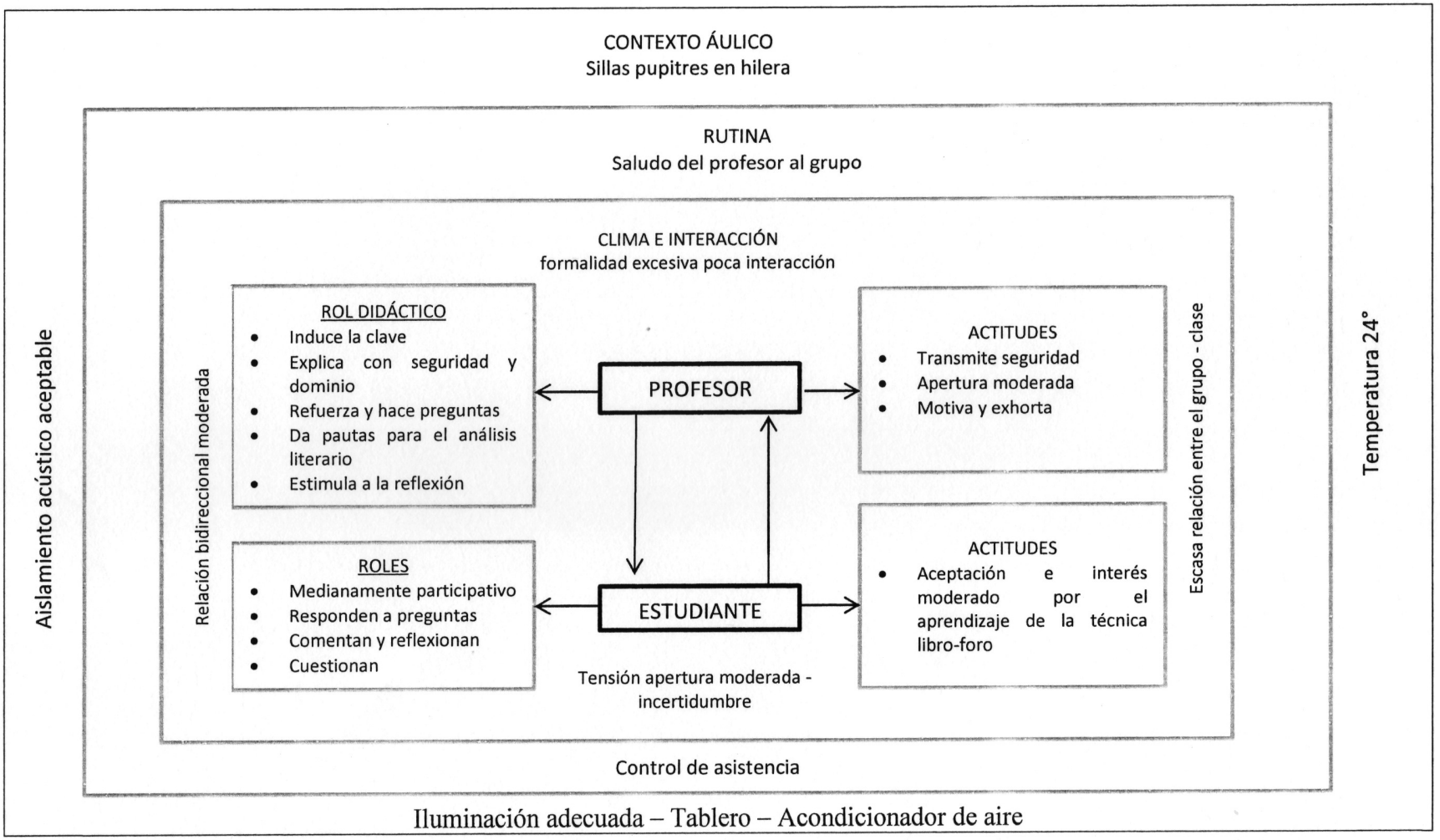
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saluda al grupo y registra la asistencia de los estudiantes.	Modelo formal de abordaje de la clase, sustentado en procedimientos habituales.
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	• Conduce el desarrollo de la técnica literaria, llamado "libro-foro, o tertulia didáctica", con base en el tema "De la liberación a la esperanza" de Pablo Freire. • Interactúa con el grupo, mediante preguntas, para motivar a la reflexión. Pregunta a los estudiantes: • ¿Tenemos el hábito de la lectura? Explica con seguridad y dominio la técnica "libro-foro". • Explica que en otros países esta técnica va acompañada de un ambiente especial, por ejemplo: las personas se sientan en un lugar apacible, comparten viandas, o dulces, lo cual hace más ameno el momento y la actividad. • Argumenta, que esta técnica es mejor cuando se lee todo el libro; que cuando se lee por capítulos, el conocimiento queda fraccionado. • Dice para el éxito de esta técnica se deben realizar una serie de actividades tales como: ➢ Hojear todo el libro. ➢ Muestreo (encontrar las palabras nuevas o desconocidas, buscar su significado y volver a leer…). ➢ Lectura en sí.	Protagonismo del profesor, demostrado mediante el dominio del tema y la exposición magistral, creando las condiciones con espacios breves de interpelaciones interpretativas, argumentativas y propositivas hacia los estudiantes sobre el tema

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	➢ Biblioteca familiar. (esta es muy buena). • Interactúa con preguntas que motivan a la reflexión, como: ➢ ¿La técnica del libro- foro fue importante para ustedes y cómo les ha ayudado? ➢ ¿Qué desventajas confrontaron para el desarrollo del libro- foro? ➢ ¿Esta técnica ha despertado en ustedes el deseo de tener una biblioteca personal? ➢ Agregó que es muy importante la tradición oral de los pueblos, (trabalenguas) y la diversidad textual. ➢ Finaliza la jornada haciendo un recuento de todo lo realizado en la clase.	
ROLES DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE.	• Argumentan respecto a la técnica literaria en la que participaron. • Hacen comentarios positivos sobre la misma y manifiesta que es la primera vez que lee un libro completo como asignación de la universidad; que esta técnica les está enseñando a leer y que el análisis les permite ver otra visión del mismo libro. • Otro estudiante contesta que la técnica le parece buena y que les ayudará sobre todo porque les permite llegar al análisis, que muy pocas veces se da. • Otro pregunta: Por qué no habían realizado la lectura del libro por capítulos? • Una joven dijo que a ella le gusta leer, pero que ahora que tiene dos hijos, lo ha dejado por falta de tiempo. • Uno de ellos dijo, que la técnica como tal, no	Seguimiento a la exposición del profesor. Adoptan un rol medianamente, participativo, destacando las bondades de la técnica estudiada para el fomento de la lectura y el análisis en los futuros maestros de educación primaria. Mientras que otros optan por expresar sus opiniones personales y/o, críticas sobre la técnica libro-foro.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	tiene desventajas, sólo podría acotar que la misma conlleva mucho tiempo y que ellos habían gastado dinero en las copias que tuvieron que sacar.	
ACTITUD DEL DOCENTE ANTE EL GRUPO-CLASE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	• Abrió espacio para que los estudiantes expresaran sus opiniones o, comentarios acerca de la técnica "libro- foro". • Exhortó a los alumnos a continuar leyendo; incluso agregó que en algunos casos las personas no estamos haciendo las conexiones neuronales correctas. (estímulo y uso adecuado de las neuronas). • Motivó y exhortó al grupo para lean más.	Da muestras de una apertura moderada para la intervención de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes y de exhortación para el fomento del hábito de la lectura como medio eficaz para el aprendizaje.
ACTITUD DE LOS ESTUDINTES ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.	• De aceptación hacia el aprendizaje de la técnica libro-foro, contestan las preguntas que les hace el profe y emiten comentarios y algunas reflexiones propias. El resto del grupo no opina, pero afirma con movimientos de cabeza, lo positivo que les ha parecido la técnica.	De aceptación e interés moderado por el aprendizaje de la técnica libro- foro.
CLIMA E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE.	• En general, prevaleció un clima formal con un leve margen de apertura para la interacción entre los propios estudiantes. • Algunos expresaron aceptación *y complacencia* por los resultados de la técnica desarrollada; contestaron preguntas y expusieron sus puntos de vista respecto al libro-foro"; fueron escuchados con agrado por el resto del grupo, quienes afirmaban con gestos lo positivo que les pareció dicha técnica.	Clima de formalidad y apertura moderada para la intervención e interacción del grupo clase y de aceptación

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – C. Año: 2018



Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

- **Análisis del desempeño didáctico del profesor C.**

El modelo de desempeño del profesor a cargo de este grupo, se interpreta con base en la Figura 9, según las categorías descritas, el mismo refleja un desempeño docente que califica como ecléctico, puesto que algunas veces utiliza procedimientos tradicionales y, en otras hace uso de algunos roles y actitudes más próximos al constructivismo. Así, en cuanto al contexto, prevalecen los elementos característicos de un aula de clases tradicional; componentes que se conjugan con un ambiente de rectitud y artificialidad visible en la escasa relación entre ambos actores, el cual es propicio para el desarrollo de la rutina diaria y la intervención didáctica protagónica del profesor, con sus roles básicos de explicar.

Esta primera actuación didáctica del profesor se fundamenta en forma implícita en las ideas del modelo didáctico tradicional que expresan: el profesor es el protagonista del acto educativo y el estudiante es visto con poca iniciativa y como un objeto que hay que llenar de información. Comenius, J. (1970).

Otro momento de la clase registró una manifestación de tendencia constructivista y fue cuando el profesor mediante preguntas a los estudiantes, abre espacio a la reflexión acerca del contenido en desarrollo y lograr que participaran en el desarrollo de la clase.

Esta situación didáctica se fundamenta en un enunciado de corte constructivista que expresa: "el docente es un participante más, un mediador,

pedagógico, un estimulador y como tal, debe dar acompañamiento al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el modelo constructivista busca que el aprendizaje sea un acto de crecimiento y desarrollo en libertad (Álvarez, M., 1993, p. 51).

El desempeño docente observado en este grupo, permite inferir que si bien es cierto, el profesor hace intentos por apropiarse de prácticas didácticas más activas, aún muestra mucho apego a los procedimientos de corte tradicional.

Figura 10. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor D. Año: 2018

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saluda al grupo y anuncia que pueden iniciar la demostración de la técnica que les fue asignada.	Apertura fía de la clase, con carencia de efectividad y mucho apego a la rutina tradicional.
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	• Intervino para decir que una vez el grupo de estudiantes del área científica terminen su demostración, se abrirá un espacio para hacer las reflexiones respectivas, que amerita la misma. • Exhortó a los estudiantes que expusieron a que clarifiquen al grupo, cual fue la técnica utilizada. • Hizo observaciones respecto al tiempo; y dijo que es necesario respetar el mismo. • Hizo saber al primer grupo, que se había excedido en el tiempo asignado, que sólo era de cinco minutos. • Indicó a cada participante la hora en que inicia la demostración y la hora en que la finaliza, para recalcar el manejo que hizo del tiempo. Hizo valoraciones del desempeño didáctico de los expositores: indicar el objetivo, uso del tiempo, uso oportuno de los recursos y recapitulación final. • Pide a otro grupo de estudiantes que esté preparado, se aproxime para que hagan su demostración.	Control absoluto de la dinámica áulica, destaca el procedimiento didáctico que deben seguir durante la demostración; hace observación minuciosa, registra eventos didácticos que le permiten hacer las valoraciones finales del desempeño de cada grupo expositor mediante recomendaciones técnicas pertinentes como: indicar el objetivo, uso del tiempo, uso oportuno de los recursos y recapitulación final.
ROLES DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	• Un estudiante, pregunta a la profesora observadora, si les puede prestar su equipo multimedia, ya que en la Facultad de	Como docentes un rol activo, hacen las demostraciones didácticas con énfasis en su desempeño como docente, empleando el método de

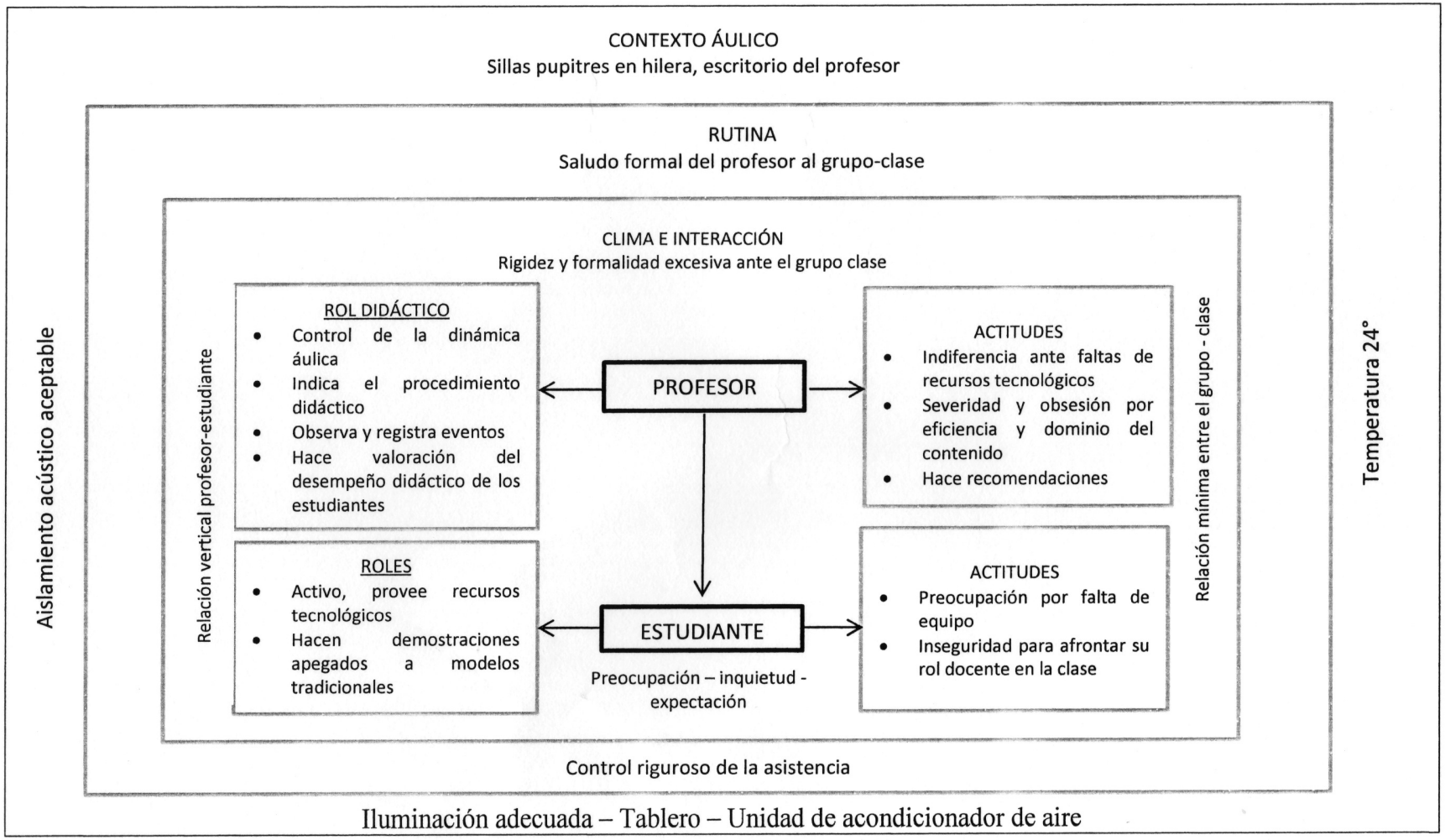
CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
.	Educación no había personal autorizado que les facilitara uno. • Otros, hacen ajustes o arreglos de última hora a sus presentaciones. • Un primer estudiante- docente del área de Biología, inicia su demostración preguntando acerca del tema que enseña " La Biología y su importancia" • Esta primera demostración se fundamentó en la interacción con el grupo, en base a preguntas generadoras. (Exposición dialogada). • Seguidamente otro estudiante-docente de Biología, utiliza para su demostración una presentación en Power-Point, con ilustraciones de los diferentes ecosistemas. • El estudiante- expositor, prosigue haciendo preguntas, indicando el nombre de participante, que desea le conteste la interrogante. • Otras veces el estudiante expositor hace preguntas y al ver que ningún estudiante le contesta, él mismo responde. • Prosigue una tercera estudiante-docente, también del área de Biología, quien hizo su demostración didáctica mediante la técnica denominada: "Exposición docente", inició preguntando a los participantes: ¿Quién fue Gregorio Mendel?. Continuó su demostración apoyándose en una presentación en Power-Point del cuadro de Punnett.	comunicación directa y la técnica "exposición docente", con lo cual limitan la intervención e interacción espontánea de los estudiantes en la construcción de sus nuevos conocimientos. Las demostraciones o micro clases, se apegan a modelos clásicos y conductistas de la enseñanza y el aprendizaje.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Un cuarto estudiante – docente hizo su exposición de forma magistral, utilizando gestos manuales dirigidos a la pantalla del computador, obviando el uso del puntero electrónico que tenía disponible en el aula. Él mismo hizo la síntesis final del tema, privando la intervención de los integrantes del grupo-clase. • Una quinta estudiante – docente también hizo su demostración utilizando la exposición docente (método de comunicación directa). • Igual que los anteriores ésta, concentró el desarrollo de su demostración en su propia exposición, sin dar espacio para la intervención e interacción de los participantes del grupo. • La sexta estudiante-docente provino del área de "agropecuaria" con el tema "el monocultor". Hizo su demostración a través de la técnica "expositiva"; formuló preguntas Iniciales e intermedias a los estudiantes y apoyó su demostración en diapositivas del contenido en desarrollo. La participación de los estudiantes se limitó a responder las interrogantes formuladas.	
ACTITUD DEL DOCENTE ANTE EL GRUPO-CLASE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	• Indiferencia ante la ausencia de recursos tecnológicos. • Escucha, observa las demostraciones y hace anotaciones respecto al desempeño didáctico de los estudiantes expositores. • Pide a otro grupo de estudiantes, se aproxime para que hagan su demostración.	Persiste la severidad y obsesión por la eficiencia en el desempeño docente y dominio del contenido: refuerza aprendizajes y hace recomendaciones didácticas finales.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Observa y hace anotaciones de eventos. • Hace valoraciones del desempeño didáctico de los expositores y da recomendaciones técnicas: claridad y dominio del contenido por parte del profesor, motivación, participación de los estudiantes en el desarrollo del contenido, uso adecuado de los recursos audio- visuales y síntesis final del tema-clase.	
ACTITUD DE LOS ESTUDINTES ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.	• De preocupación, por la falta de un equipo multimedia. • Observan y escuchan con preocupación la demostración que hacían sus compañeros. • De inseguridad, debido a que tiene que hacer ajustes o arreglos de última hora a su presentación.	Preocupación inicial por la falta de recursos tecnológicos; observan y escuchan las intervenciones de los estudiantes- docentes y muestran inseguridad para afrontar su rol docente en el pleno de una clase-
CLIMA E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE.	En el inicio se vive un clima de preocupación debido a que no disponían de equipo multimedia para la presentación didáctica que debían realizar. • La tensión baja, al conseguir el equipo multimedia para su presentación. • Durante las demostraciones el clima se torna enrarecido porque la profesora hace correcciones de procedimiento, como actitud docente del estudiante expositor ante el grupo, dominio del contenido y uso oportuno y adecuado de los recursos didácticos, que los obliga a hacer ajustes en el material que van a exponer en su demostración.	Prevalece un clima de ansiedad, inquietud y expectativas debido a las observaciones puntuales que la profesora le hace a los grupos que van haciendo su demostración.

Fuente: Elaboración propia.

Figura No. 11. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – D. Año: 2018



Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

- **Análisis del desempeño didáctico del Profesor D.**

El modelo didáctico utilizado por el profesor encargado de este grupo-clase, se interpreta con base a la figura 11, según las categorías descritas. En cuanto al contexto, predomina el mobiliario típico del aula tradicional que favorece un clima rígido que propicia una relación vertical profesor-estudiante y da paso a la rutina clásica y a un desempeño docente protagónico y de dominio del contenido, generando actitudes de distanciamiento, severidad y carencia afectiva con los estudiantes, quienes en su poca intervención e interacción dan muestras de inseguridad para afrontar el rol de docentes, en la simulación de micro-clases.

El escenario descrito guarda correspondencia con enunciados del modelo didáctico tradicional, que expresan: el modelo didáctico tradicional refuerza el desarrollo de la memoria y se caracteriza por la marcada diferencia de roles entre el alumno y el profesor, éste último funge como dueño y transmisor del conocimiento y figura central del proceso; los estudiantes simplemente, se visualizan como receptores del conocimiento que proviene del profesor, el cual deben memorizar y repetir, tal cual se los transmite.

Figura 12. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor E. Año: 2018

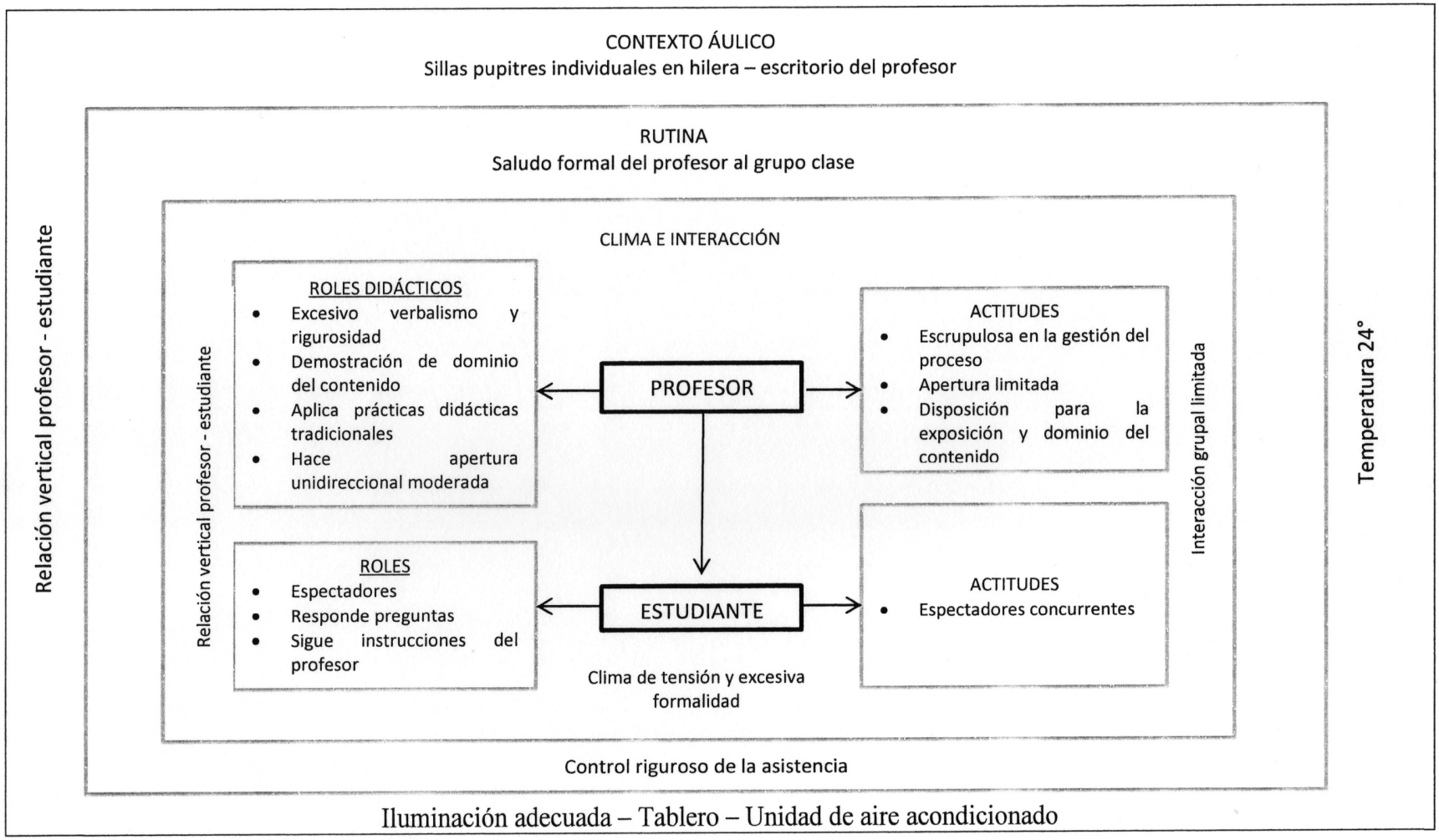
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saluda al grupo y registró la asistencia	Apegada a un formato rígido
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	• Recordó el tema a desarrollar: "la fábula", el cual explicó literalmente con dominio y seguridad. Planteó al grupo, preguntas como: • ¿Con qué otro nombre se conoce a la fábula? Respuesta. "Apólogo". • ¿A qué área del Programa de preescolar corresponde la fábula? Escribió información en el tablero, como: Objetivos: • "Disfrutar de diferentes expresiones literarias". • "Ejercitar la percepción auditiva y visual". Preguntó a los estudiantes ¿cuáles son los criterios para hacer la selección de la fábula? Comentó que aquí en Panamá no contamos con "canon literario" (Selección de las obras literarias más importantes que deben leerse en cada etapa infantil), como sí, lo tienen otros países. • Preguntó ¿por qué en la enseñanza infantil, es recomendable usar libros grandes? • Aclaró que se deben usar libros grandes para que los niños puedan ver bien las imágenes y así llevar la secuencia. • (Recuerden que el niño aún no lee).	La actuación didáctica califica de rigurosa, excesivo verbalismo, obsesión por los contenidos, acompañada de prácticas didácticas tradicionales como "dictar definiciones de conceptos al grupo". No obstante al finalizar hay una apertura unidireccional (profesor-estudiante) moderada para la intervención de los estudiantes mediante preguntas directas

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Recalcó que lo del libro grande tiene una correlación con el objetivo que dice "Ejercitar la percepción visual y auditiva". • Explicó el procedimiento didáctico para la enseñanza de la fábula. Dijo que es muy importante que la maestra tenga claro este procedimiento didáctico. • Indicó que el procedimiento didáctico inicia con * Lectura compartida (porque el objetivo está dirigido a estimular la memoria auditiva).	
ROLES DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	• Respondieron la pregunta sobre los criterios para la selección de la fábula: • Uno dijo que la moraleja; otro que el título; otros que las ilustraciones y otros dijeron que por el contenido. • Una estudiante respondió la pregunta sobre ¿Por qué en la educación infantil se deben usar libros grandes? Ella dijo: para que los niños puedan ver bien las imágenes. • Otro participante leyó la recreación que hizo del concepto "fábula". • Algunos estudiantes respondieron, otros no. • Copiaron la definición de "fábula" que dictó la profesora. • Alguien pregunta "prosa se escribe con s, o con, z ?. • Un estudiante comenta que en la fábula que él leyó, no aparece la *moraleja.* • Una joven argumenta que antes había estudiado la fábula, pero que no es hasta ahora, que la logra comprender.	Espectadores con participación reactiva a preguntas directas, o siguiendo instrucciones en la búsqueda de lo sugerido.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Ante la pregunta qué utilizaría más si el cuento o la fábula, uno responde que las dos, según el contenido y el objetivo planteado.	
ACTITUD DEL DOCENTE ANTE EL GRUPO-CLASE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	• De mucha formalidad en la clase. • De ayuda y mediana apertura a los estudiantes para que preguntaran e hicieran aclaraciones. • De agradecimiento a una estudiante por la colaboración que da a la clase, facilitándoles al día las copias a sus compañeros.	Puntual en la gestión del proceso; de apertura limitada, de disposición para la exposición y de dominio absoluto del contenido curricular y de las variables de la clase.
ACTITUD DE LOS ESTUDINTES ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.	• Atención e interés por el aprendizaje, con intervenciones esporádicas inducidas por el profesor	Espectador concurrente.
CLIMA E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE.	• Un clima de comunicación unidireccional; con interacciones esporádicas y no espontáneas.	Clima tenso, manifiesta formalidad, comunicación unidireccional con interacciones limitadas.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – E. Año: 2018



Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

- **Análisis del desempeño didáctico del profesor E.**

El proceso de interpretación del modelo de desempeño del profesor responsable de este grupo, se hace a partir de la figura 13. Respecto al contexto se aprecia una arquitectura consecuente con la metodología tradicional; la misma preserva el mobiliario básico dentro del cual prevalece un clima de formalidad y tensión, lo que genera una relación vertical profesor-estudiante y una interacción grupal muy limitada. Todos estos elementos se conjugan con una rutina y un desempeño docente riguroso, de dominio académico muy verbalista y de gran protagonismo, mientras que los estudiantes solo actúan como espectadores concurrentes.

La panorámica develada se fundamenta en enunciados tradicionalistas que literalmente, refuerzan que el modelo didáctico tradicional se centra en la figura del profesor como experto en la asignatura y la acción de la enseñanza, el estudiante es visualizado como un ente pasivo, con muy poca iniciativa.

La situación del aula de clases observada, permite inferir que la dinámica percibida contiene indicadores potenciales, de que el modelo didáctico tradicional actualmente, tiene alta presencia en el contexto áulico-universitario.

Figura 14. Matriz de los resultados del desempeño didáctico del Profesor F. Año: 2018

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
RUTINA	• El profesor saludó al grupo • Registró la asistencia. • Habló acerca de la informalidad del día de clases.	Apertura de clase, austera y apegada al modelo tradicional.
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	Dijo a sus estudiantes que: • Al final del semestre tienen que presentar un trabajo investigativo; que lo tienen que hacer, utilizando diapositivas. • Advierte que las diapositivas no consisten solo en copiar texto, también deben contener imágenes. • Para el examen semestral no viene todo el contenido que han dado; solo viene de un cuestionario que les preparó y que esta es una forma de ayudarles. • Les dijo que les va a dictar las preguntas del cuestionario y que todos deben copiarlas. • Copiar les sirve para mejorar la escritura, ya que hay algunos que deben mejorarla. • Respondió a la pregunta de una estudiante ¿el examen semestral viene solo del cuestionario? Respuesta: Sí. • Pidió a los estudiantes, que copiaran y subrayaran la idea principal de la pregunta. Ella se las indicaba. • Al dictar cada pregunta, la profesora les indicaba la cantidad de líneas que debía contener la respuesta de cada pregunta.	Actuación didáctica conductista, visible en lineamientos y técnicas empleadas: el cuestionario.

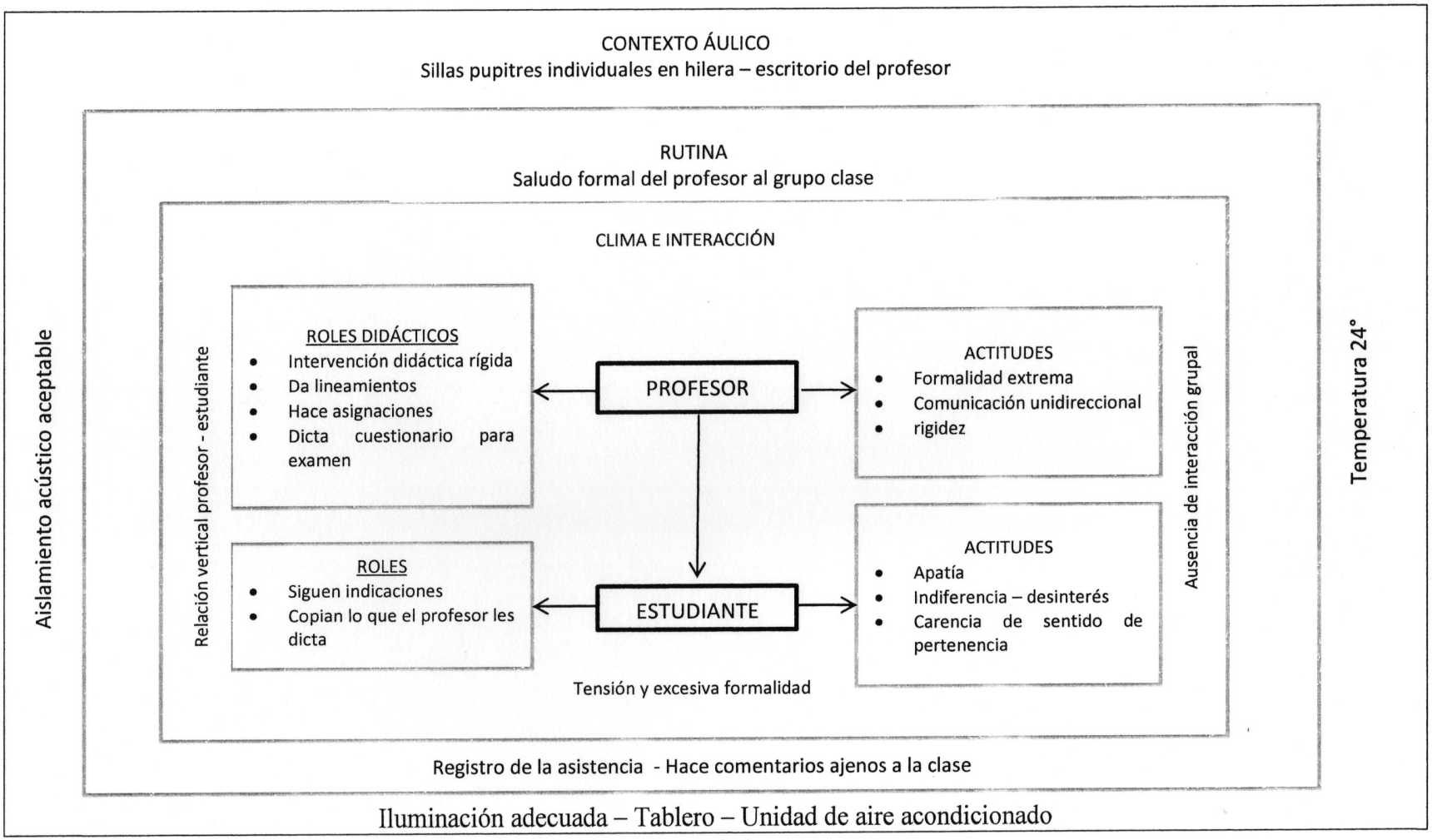
CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Un número considerable de preguntas eran del tipo: "Diga actividades sensorio- motoras; Diga actividades socio-afectivas del niño de preescolar, entre otras. • De vez en cuando hacía observaciones respecto al contenido. • En total el profesor les dictó. 23 preguntas. • Les indicó las páginas que contienen el total del cuestionario. • Hizo saber que este contenido es la continuidad del folleto que utilizaron el primer semestre.	
ROLES DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	• Una estudiante pregunta: El examen semestral viene sólo del cuestionario? • Algunos, no copiaban, por lo que la profesora, insiste que es obligación copiar todas las preguntas. • Dedicaron la mayor parte del tiempo a copiar las preguntas para el examen semestral, que les dictaba la profesora. • Por sugerencia de la profesora, se agrupan con otros para iniciar el de desarrollo del cuestionario	Rol pasivo y carente de motivación, dedicado a copiar lo que se le dicta.
ACTITUD DEL DOCENTE ANTE EL GRUPO-CLASE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	• Inquietud por saber si el día era irregular o había clases con normalidad. • Preocupación porque hay estudiantes que no copian las preguntas. (copien; que todos tienen que montarse en el tren). • Preocupación por su estado de salud, ya que, tiene dificultad para movilizarse.	Formalidad excesiva, comunicación unidireccional y predominio del verbalismo dirigido a dar indicaciones y dictar preguntas a los estudiantes.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Se mantuvo sentado en su silla de escritorio; solo al final se levantó, pero se mantuvo inmóvil detrás del escritorio dictando las preguntas. • Justificó, que no les copiaba los conceptos nuevos en el tablero, porque ellos mismos deben buscarlos en el diccionario. • Es de obligatoriedad copiar el cuestionario. • Dijo a los estudiantes que procedan a contestar las preguntas del cuestionario inmediatamente. • Manifestó que los que quieren contestar las preguntas en grupo, que lo hagan. • Dijo al grupo que si tenían preguntas, que las hagan en ese momento. • Manifestó que si alguien no tiene el folleto, ella se los puede prestar; siempre y cuando no se lo rayen.	
ACTITUD DE LOS ESTUDINTES ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.	• Con frecuencia algunos insistían en que se les repitiera la pregunta porque se atrasaban al copiar. • No hubo intervención de los estudiantes en la clase. • Insistentemente, algunos volvían a pedir se les repitieran las preguntas porque se quedaban o habían copiado mal. • En silencio, algunos procedieron a conformar grupos para responder las preguntas.	Actitud de apatía, indiferencia y desinterés; carencia de sentido de pertenencia.
CLIMA E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE	• Se percibe un clima con excesiva rigidez y formalidad; la relación e interacción es prácticamente nula, incluso entre los estudiantes.	Clima de rigidez y de frialdad afectiva.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES
	• Persistió durante toda la sesión un clima de "silencio, indiferencia", con muy poca interacción entre los estudiantes y entre estos y la docente.	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Modelo representativo del resultado del desempeño didáctico del Profesor – F Año: 2018



Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

- **Análisis del desempeño didáctico del profesor F.**

La interpretación del modelo de desempeño didáctico del profesor encargado de este grupo de estudiantes, se hace en base a la figura 15. El contexto es repetitivo de la arquitectura didáctica clásica el cual genera un clima muy formal por una relación vertical profesor-estudiante con ausencia de integración grupal, creando el escenario ideal para que el profesor se limite a dictar y los estudiantes a copiar. Esta atmósfera de extrema pasividad y de indiferencia docente, anula toda posibilidad de intervención de los estudiantes en el proceso de construcción de sus nuevos aprendizajes y los conduce a adoptar actitudes de apatía y desinterés por el trabajo académico asignado.

El espacio de aprendizaje derivado sigue anclado a las teorizaciones del modelo tradicional que de forma implícita expresan, que el peso de la acción didáctica recae en la figura del profesor quien es el experto: planifica, transmite y evalúa; el alumno se limita a escuchar, memorizar y repetir.

Esta panorámica áulica ayuda muy poco al desarrollo de las competencias que requieren los futuros licenciados de la educación preescolar, dada la naturaleza de los niños de cuatro (4) y cinco (5) años y de la didáctica de la educación inicial actualmente muy enriquecida por la neurociencia.

- **Síntesis interpretativa del desempeño docente de los profesores.**

El desempeño didáctico de los profesores del Departamento de Didáctica aún se proyecta como un proceso centrado en el conocer, marcado por un dominio protagónico del profesor orientado a mantener la rutina, el orden y el rol directivo y de transmisor absoluto del conocimiento. Ese desempeño muestra tendencia al refuerzo de la memoria y a marcar la diferencia de roles entre los estudiantes y el profesor, quien continúa fungiendo como dueño absoluto y figura central del proceso. Es decir, el desempeño docente sigue siendo riguroso, de dominio académico verbalista y de gran protagonismo en donde el profesor dicta y el estudiante copia.

Este panorama se acompaña de una arquitectura clásica, típica para alojar un desempeño docente marcado por una resequedad socio-afectiva, que conlleva a los estudiantes a adoptar actitudes de apatía y desinterés, limitando su actuación a escuchar, memorizar y repetir, posteriormente. Este desempeño se impregna de un clima de formalidad y rigidez excesiva con limitada participación de los estudiantes y ceñida al cumplimiento de la rutina escolar y el rol directivo del profesor.

Cabe señalar que dos profesores durante su desempeño docente hicieron uso ocasional de roles y actitudes más próximos al constructivismo como fue el acompañamiento a los estudiantes; no obstante, esta acción no perduró durante la sesión de clases, lo que nos permite manifestar que se dieron acciones antagónicas, de dominio absoluto al inicio y luego de mediador, por lo que se considera que los citados profesores tienen un desempeño docente ecléctico, ya que, utilizaron

procedimientos didácticos propios de modelos diferentes: el tradicional y el constructivista.

En síntesis, se puede acotar que en la mayoría de las aulas de clases de los profesores de didáctica, persiste o subyace el modelo didáctico tradicional, centrados en la figura del profesor y en los contenidos que aún se conciben desde una perspectiva enciclopédica.

4.4. Grupo focal.

El grupo focal permitió el contacto cara a cara, de un grupo de diez estudiantes, y un moderador especialista en el tema, mediante una entrevista grupal semi-estructurada o reunión dialógica. La organización del grupo focal inició con el establecimiento de su objetivo y del guión, el cual buscó profundizar en las dimensiones del cuestionario aplicado a los estudiantes, como fueron: la docencia universitaria, la práctica docente, desempeño docente de los profesores, los modelos didácticos y su influencia en las decisiones que toman los profesores durante el desarrollo de las clases y de las observaciones no participantes realizadas en la tabla de clases. (Vea anexo, "Guía del grupo focal"). Los participantes de este grupo focal conforman un grupo heterogéneo y cursaban el II, III y IV año, de la Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria y el Profesorado en Docencia Media, turno nocturno y fueron seleccionados con base en criterios como: la edad y el nivel educativo. El grupo focal se realizó en un espacio físico (aula del CRUA), previamente seleccionado y preparado para este fin, tuvo una duración aproximada de

45 minutos. La investigadora hizo de moderadora, por ser especialista en el tema de investigación y contar con una gran experiencia en la docencia universitaria. Vea figura 16.

Figura 16. Descripción, sentimientos y percepciones derivados de los resultados del grupo focal. Año: 2018

CATEGORÍAS OBJETO DEL DEBATE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES
Actuación didáctica del profesor	• Evoluciona de un protagonismo exagerado hacia una actuación más de guía y facilitador que interactúa con los estudiantes. • Hay preparación y desempeña un rol equilibrado; utiliza diferentes estrategias didácticas. • Hay uso del trabajo en equipo y de aprendizaje basado en proyectos.	• Algunos todavía no han logrado ese desempeño didáctico comprometido con darle más participación al estudiante. • Debe escuchar más al estudiante y darle mayor participación. • Escasa coordinación entre las asignaturas y sentimos que falta más supervisión, pues a veces quedan "baches" entre las asignaturas y contenidos por falta de coherencias. • Los equipos multimedia no son suficientes. • Las condiciones físicas de las aulas afectan las clases. • Ambiente de clases inapropiados (disposición de la basura, mesas, entre otros).
Actitud de los profesores	• De contradicción porque monopolizan la clase y hablan de la clase ideal compartida. • De inseguridad y desconocimiento de contenidos y hasta de egocentrismo del conocimiento. • Atentos y afectivos hasta distantes y poco afectivos. • Los que llevan al estudiante con interés y los que asumen conductas lesseferistas.	• Hay imposición excesiva de algunos profesores, quienes consideran que su verdad es única. • Se observan a veces, diferencias muy marcadas entre actitudes de los estudiantes y los profesores. • Como profesores creemos que deben aceptar a los estudiantes tal como son.

CATEGORÍAS OBJETO DEL DEBATE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES
Roles del estudiante en los procesos de construcción de sus aprendizajes	• El estudiante recibe del profesor y acepta. • Otros dan la oportunidad de construir el aprendizaje, especialmente, cuando se asignan proyectos. • De responsabilidad grupal mediante asignaciones de los profesores de timas específicos. • De búsqueda de información, en la realización de investigaciones y proyectos. • Mediante la simulación con el apoyo de la teoría y de la práctica, en niños con dificultades	• Persiste la enseñanza tradicional. • No es que el aprendizaje está directamente centrado en el profesor.; se vislumbran cambios, pero creo que falta más, despegar y evolucionar. • Algunos profesores no demuestran estar capacitados del todo, tanto en su área de conocimiento como en didáctica. • Ciertos profesores dan la impresión de que el estudiante no es capaz de desenvolverse solo. • En la diversidad se da más teoría y menos práctica, pero creemos que de ambas se aprende. • Todo depende de las nuevas metodologías que utilice el profesor; que dé más oportunidad al estudiante para que sea innovador.
Actitudes de los estudiantes	• En su mayoría de estudiantes comprometidos. • Disponibilidad de intereses y motivaciones de una considerable cantidad de estudiantes. • De interés al inicio del semestre y de desmotivación en medio y/o al final del mismo, en ciertas unidades. • De conformismo y motivados por obtener un título sin vocación. • Deseos de aplicar la teoría en la práctica.	• Las contradicciones entre lo que dice un profesor y otro, pone en duda al estudiante. • La imposición de temas o problemas de investigación por los profesores; no dan libertad al estudiante para escoger el tema. • A veces hay profesores desubicados, según el nivel que enseñan (carrera). • Demasiada teoría y nos llevan a la práctica en el aula de clases, muy tarde. • A veces hay falta de dominio de ciertas competencias por parte de los estudiantes (secuencia didáctica, desarrollo de una clase). • En su discurso los profesores plantean cuestiones que no son

CATEGORÍAS OBJETO DEL DEBATE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR	SENTIMIENTOS Y PERCEPCIONES
		capaces de hacer.
Clima, relaciones e interacciones	• Generalmente, al inicio es muy aceptable, pero en el proceso se va deteriorando motivado por variables diversas: culturales, personales y sociales. • Se logra construir la integración y el espíritu de colaboración en su gran mayoría. • Se observó buena comunicación, disposición de colaboración, apoyo por parte de profesores. • Hay bastante afecto entre estudiantes y profesores y viceversa.	• Estos componentes son determinantes para el aprendizaje. • Hay que deponer actitudes para mantener un buen clima de interacción. • Debemos ser tolerantes y amables, porque la actitud influye en las relaciones del aula de clases. • Crear un buen clima cuesta. • A veces las relaciones en el aula se sienten condicionadas por las diferencias de carácter. • Requiere de un pacto de aceptación entre estudiantes y profesores.

Fuente: Elaboración propia.

- **Análisis interpretativo del grupo focal.**

De una actuación didáctica del profesor basada en el protagonismo clásico, su desempeño docente ha evolucionado hacia una actuación más de guía y de facilitador, lo que lo aproxima a las nuevas tendencias educativas a través de actuaciones más socializadoras, interactivas y creativas como el trabajo en equipo: es decir, su rol es más equilibrado. Esta situación confirma los esfuerzos de los profesores para mejorar su actuación didáctica y poder desarrollar una docencia universitaria consecuente con las necesidades actuales de la población demandante. No obstante, se considera que aún falta mucho por hacer para que estas intenciones se vuelvan realidad.

A este respecto, los estudiantes perciben que la actuación didáctica de algunos profesores aún está anclada en prácticas de la enseñanza tradicional, pues no logran en su totalidad el grado de compromiso con el estudiante, que proponen las tendencias didácticas actuales; esto lo visualizan en la prevalencia de su rol protagónico; la falta de escucha y de espacios de participación para los estudiantes, la falta de coordinación entre las diferentes asignaturas y de supervisión del trabajo académico unido a las marcadas carencias de la arquitectura física del entorno escolar, la falta de equipos y de materiales didácticos adecuados. Este planteamiento de los estudiantes permite inferir que para lograr una buena actuación didáctica del profesor, no basta con pequeños cambios metodológicos, sino que se requieren cambios profundos que permitan al estudiante desarrollar procesos cognitivos de alto nivel que lo preparen para desenvolverse eficazmente en el contexto que le toque vivir. Esto se reafirma con el planteamiento de Caballero, K. y Bolívar, A. (2015), cuando dicen "cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido a satisfacer demandas internas, lo que importa es el grado de comprensión, reconstrucción e interiorización que el alumno hace del conocimiento; hablamos, pues, de un aprendizaje profundo, constructivista que sí modifica las estructuras cognoscitivas del aprendiz y, por tanto, es significativo y perdura en el tiempo. (REDU. Revista Universitaria) p. 64.

Antes de penetrar en el análisis de la categoría "actitudes del profesor" es importante definir el concepto "actitud" por sus grandes implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La actitud no es una respuesta concreta que se observa directamente en el individuo, sino que se infiere a través de su comportamiento. La actitud se puede expresar en tres tipos de respuesta: cognitiva (pensamientos,

ideas…), emocional (sentimiento) y conductual (actuación directamente observables), Hernando, A., Rubio, M., Álvarez, M. y otros (2015, p. 1)

En este caso se considera que las actitudes de los profesores no son coherentes con el discurso cotidiano, puesto que el profesorado habla de la clase ideal, mientras que en la práctica prevalece un protagonismo docente exagerado acompañado de inseguridad, falta de conocimiento de los contenidos que enseña, incluso se perciben actitudes de egocentrismo docente. Hay desde profesores atentos y afectivos que procuran mantener el interés en los estudiantes hasta algunos distantes e indiferentes que proceden de forma lesseferista.

A este respecto, la percepción de los estudiantes es que impera una actitud impositiva por parte de los profesores, a tal punto que algunos se consideran poseedores de la verdad. Esta situación genera una brecha de distanciamiento entre el profesor y el estudiante que afecta en gran medida la comunicación e interacción en el grupo clase. Sobre este tema los estudiantes manifiestan que se requiere que los profesores acepten a los estudiantes tal como son y reconozcan sus capacidades.

Figura 17. Matriz de inducción. Triangulación de instrumentos. Año: 2019

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CUESTIONARIO A PROFESORES	CUESTIONARIO A ESTUDIANTES	OBSERVACIONES	GRUPO FOCAL
1. Actuación didáctica del profesor	Es el conjunto de actuaciones del profesor, con miras a educar y enseñar a sus estudiantes	Se ve limitada por disponibilidad de recursos didácticos y ausencia de aulas talleres y espacios adecuados	El 25% dice que es buena; el 27% la considera regular, lo que implica que tiene un nivel de aceptación regular	La actuación didáctica se identifica con una fuerte presencia del protagonismo, el verbalismo, desempeño riguroso del profesor, con tendencias esporádicas, próximas al constructivismo.	Evoluciona de un protagonismo exagerado, hacia una actuación más de guía y facilitador que interactúa con los estudiantes.
2. Actitud del docente	Son las manifestaciones que expresa el docente durante el acto educativo; entre ellas, emociones, sentimientos, colaboración y liderazgo.	Dominio total de la dinámica áulica y de mucho control de la disciplina y el orden.	Protagonismo exhaservado con actitudes esporádicas tendientes a incrementar la participación de los estudiantes	Persiste una actitud amenazante, controlando variables externas e internas a la clase, mediante la cual mantiene la disciplina y la autoridad en el aula.	Actitud impositiva con marcada inclinación a hacia un egocentrismo docente.
3. Rol del estudiante	Papel que juega o realiza el estudiante durante el acto educativo para aprender lo que se le intenta enseñar	Cumplidor de las órdenes y asignaciones del profesor, con lo cual manifiesta poca creatividad e interés.	Rol pasivo, con intervenciones limitadas a responder sólo lo que se le pregunta.	Receptivo – pasivo, limitado a cumplir las instrucciones del profesor. Intervención escasa y tímida	Un rol de dependencia del profesor, lo que los conduce solo a aceptar sus decisiones, mientras que otros con mayor autonomía se disponen a desarrollar las asignaciones que le da el docente para la construcción de sus nuevos conocimientos.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CUESTIONARIO A PROFESORES	CUESTIONARIO A ESTUDIANTES	OBSERVACIONES	GRUPO FOCAL
4. Actitud de los estudiantes.	Manifestaciones de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	Apatía, desmotivación y desinterés.	De inconformidad por las limitaciones didácticas del profesor y la carencia de materiales didácticos y tecnológicos.	Actitud reactiva de rechazo a propuestas del docente; de aprensión y subordinación a las recomendaciones del profesor	Al inicio impera la motivación, disponibilidad e interés, pero a medida que avanza el proceso esto va disminuyendo, hasta caer en conformismo y pérdida de la vocación.
5. Clima, relaciones e interacciones.	Se refiere a la calidad de las relaciones entre entre los actores sociales de la clase y los sentimientos de aceptación, o rechazo. El clima escolar induce a una convivencia más fácil, que permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Incide en la calidad de la enseñanza que se imparte.	De total formalidad y apego a la rigidez de la ley y/o, la norma.	De tensión e incertidumbre, manifiesta a través de acciones de rigurosidad.	Clima de formalidad, permeado de tensión e incertidumbre, ante los compromisos académicos.	En principio el clima se muestra aceptable, en el que fluye la comunicación e integración, incluso el apoyo del profesor generando afecto entre los profesores y los estudiantes; luego con el pasar del tiempo se desmejora, disminuyendo la afectividad y la interacción grupal.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO QUINTO

PROPUESTA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPUESTA

"DIDÁCTICA UNIVERSITARIA BASADA EN COMPETENCIAS"

DOCTORANDA: CARMEN GRISELDA CABALLERO M.

CÉDULA: 7-74-999

ASESOR: DR. MAXIMINO ESPINO CEDEÑO

DAVID- CHIRIQUÍ – PANAMÁ

AÑO - 2019

I. **GENERALIDADES.**

a. Facultad: Ciencias de la Educación - Centro Regional Universitario de Azuero.

b. Título del seminario: **Didáctica universitaria basada en competencias**

c. Duración: 40 horas

d. Costo del seminario: 40.00

e. Título, categoría y especialidad del profesor responsable del seminario. (Currículo resumido).

Carmen Griselda Caballero M.

Maestría en Didáctica - Maestría en Currículo - Maestría en Docencia Superior - Licenciada en Filosofía y Letras con Especialización en Educación - Profesora de Segunda Enseñanza con Especialización en Educación - Profesora de Primera Enseñanza - Maestra de Enseñanza Primaria.

Categoría docente: Profesora Espacial - **Categoría: IV** -

Dedicación: **Tiempo Completo**

f. Responsable de la elaboración del Programa del Seminario: Magíster Carmen Griselda Caballero M.

g. Fecha de elaboración: abril – mayo de 2019

h. Participantes: profesores de todas las áreas y departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

I. CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN.

a. Justificación.

En la actualidad, la práctica docente universitaria es una de las actividades que más preocupa a las autoridades de esta universidad, a los profesores y a estudiantes, incluso a los ciudadanos que de una u otra manera, están vinculados con la docencia universitaria.

Desde las postrimerías del siglo pasado y lo que va del siglo XXI, los enfoques teóricos y modelos didácticos empleados en los distintos niveles del sistema educativo de nuestro país han sufrido transformaciones importantes, con el fin de dar respuesta a las demandas de aprendizaje de los estudiantes, a las formativas de los ciudadanos y a las del mercado laboral; no obstante, en algunas realizadas sobre todo, universitarias, específicamente en la práctica docente, los avances siguen siendo lentos, aún cuando se han hecho esfuerzos respecto a la implementación del enfoque basado en competencias.

De todos es conocido que el desempeño del profesor, reflejado en su práctica docente, ejerce una influencia determinante en el aprendizaje y la formación de los nuevos profesionales que egresan de las universidades.

En este sentido, el estudio realizado sobre los modelos didácticos que prevalecen en la práctica docente universitaria confirma que en la práctica docente de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, específicamente en el Departamento de Didáctica, aún persiste el uso del modelo didáctico tradicional. Esto lo confirman los resultados del citado estudio, cuando los profesores al ser consultados sobre los modelos didácticos que más utilizan en su práctica docente afirman utilizan más, el modelo constructivista, seguido del tradicional o, academicista. En cuanto a las limitaciones o inquietudes que tienen referentes a la práctica docente, expresaron tener limitaciones para llevar a la práctica las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica, la poca disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos y la falta de aulas-talleres para las clases prácticas.

Respecto a qué limitaciones confrontaban los profesores para desarrollar clases más prácticas, los estudiantes dijeron que la dificultad para manejo de la metodología, la poca vinculación de los contenidos que desarrolla, con la práctica y la dificultad para evaluar adecuadamente, los aprendizajes.

La percepción generalizada y visible en los resultados del grupo focal realizado con los estudiantes, da cuenta que la actuación didáctica de los profesores sigue prácticas de la enseñanza tradicional y del mecánico modelo conductista, manifiesto en la falta de escucha y de espacios de participación para los estudiantes, la débil coordinación entre las diferentes asignaturas y la ausencia de

supervisión del trabajo académico unido a las marcadas carencias del entorno escolar, la falta de equipos, de materiales didácticos adecuados y de la arquitectura escolar individualista.

En atención a esta realidad descrita y evidenciada en los resultados de esta investigación, se propone el seminario "Didáctica universitaria basada en competencias", con la finalidad de fortalecer el componente de la docencia en los profesores.

El seminario se orienta a analizar el componente teórico-pedagógico del modelo basado en competencias, para la redefinición y práctica de las estrategias didácticas, de evaluación de los aprendizajes y del planeamiento didáctico, con la finalidad de valorar su importancia en el mejoramiento del desempeño didáctico y en deducir y gestionar cambios estructurales en el ejercicio de la docencia.

Esta propuesta beneficiará en primer lugar a los profesores del Departamento de Didáctica; en segundo lugar, a los estudiantes que asisten a las clases de este departamento, y en tercera instancia a los profesores de todas las áreas y departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

b. Descripción.

Este seminario está compuesto por cuatro módulos, que abarcan desde el fundamento teórico del modelo basado en competencias, hasta la aplicación de este modelo didáctico en el aula de la docencia universitaria.

- Módulo 1: La práctica docente universitaria: una mirada reflexiva desde el enfoque basado en competencias.
- Módulo 2: Estrategias didácticas y evaluativas según el enfoque basado en competencias.
- Módulo 3: El planeamiento didáctico: bases teóricas y prácticas del modelo basado en competencias.
- Módulo 4: Práctica docente universitaria basada en competencias: Clases demostrativas.

El seminario fue diseñado bajo la modalidad semi-presencial, con una duración de 40 horas; tres sesiones presenciales sabatinas, en horario de 8:00 a.m. a 4:00 p.m., lo que totaliza 24 horas; las 16 horas restantes se desarrollarán mediante trabajo y estudio independiente bajo la tutoría del facilitado/a, haciendo uso de las NTIC.

Este seminario tendrá un costo de B/.40.00 para los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, incluyendo el valor de la impresión del respectivo certificado; para otros profesores que asistan al seminario y que no pertenezcan a la Facultad de Ciencias de la Educación, el costo será de B/.50.00, incluyendo el valor del certificado.

c. Competencias específicas.

- Asume y valora con responsabilidad la práctica docente universitaria como espacio de instrumentación didáctica para el logro de las competencias propuestas.
- Determina y elabora estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes, según los referentes teóricos del modelo basado competencias, con la finalidad de emplearlas en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos y creativos.
- Elabora el planeamiento didáctico de asignaturas, según el modelo basado en competencias, con la finalidad de organizar y conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado al logro de competencias profesionales en los estudiantes.
- Hace demostraciones prácticas empleando estrategias didácticas y evaluativas del modelo basado en competencias que le permitan valorar los efectos de este modelo en el desarrollo de habilidades y destrezas competenciales en los estudiantes.

d. Contenidos.

Módulo 1. La práctica docente universitaria: una mirada reflexiva desde el enfoque basado en competencias.

- Conceptualización e importancia de la práctica docente universitaria.
- Características e implicaciones de la práctica docente universitaria en la formación de los nuevos profesionales.
- Racionalidad práctica y reflexiones referentes a la práctica docente universitaria.
- Campos disciplinarios que enfocan la práctica docente: sociológico, psicológico y pedagógico.

MÓDULO 1

Título: La práctica docente universitaria: una mirada reflexiva, desde el modelo de formación por competencias.

Competencia: Asume y valora con responsabilidad la práctica docente universitaria como espacio de instrumentación didáctica para el logro de las competencias e indicadores propuestos.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
Distingue aspectos, conceptos y características propias de la práctica docente universitaria, y los emplea de forma adecuada en la interpretación y conducción de la práctica docente.	La práctica docente universitaria: una mirada reflexiva. • Conceptualización de la práctica docente universitaria. • Referentes teóricos de la práctica docente universitaria. • Naturaleza e importancia	• Participación activa en dinámica grupal de ambientación. • Exposición y argumentación de conocimientos y/o, experiencias previas acerca de la práctica docente universitaria. • Participación activa en	Humanos: • Estudiantes. • Docente. Didácticos: • Libros. • Enciclopedia. • Apuntes. • Copias. • Video.	**Inicial:** Finalidad: Diagnóstica. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Conversatorio. Instrumento: Lista de cotejo. **Intermedia:** Finalidad: Formativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica:

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
	de la práctica docente universitaria. • Caracterización de la práctica docente. • Implicaciones de la práctica docente en la formación de los nuevos profesionales. • La racionalidad práctica de la práctica docente: un proceso de reflexión. • Campos disciplinarios que enfocan la práctica docente: sociológico, psicológico y pedagógico-didáctico.	exposición docente del tema de estudio. • Lectura y análisis de textos referentes a la práctica docente. • Exposición de las ideas relevantes de los textos analizados. • Investigación de diferentes fuentes, acerca de las implicaciones de la práctica docente en la formación de los nuevos profesionales. • Elaboración de un informe de producto, • Discusión y confrontación de ideas sobre la práctica docente universitaria y sus implicaciones en la formación de los nuevos profesionales. • Participación activa en un video-foro, acerca de "Campos disciplinarios que enfocan la práctica docente. (Sociológico, psicológico y pedagógico-didáctico). • Elaboración, socialización y entrega de un informe técnico	De apoyo: • Equipo multimedia. • Pizarra electrónica. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	Lectura. Investigación. Informe de producto. **Instrumentos:** Cuadro de participación. **Final.** Finalidad: Sumativa. Tipo: Heteroevaluación Técnica: Informe de producto. (Investigación y video-foro. **Instrumento:** Escala numérica.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
		de lo aprendido en el video-foro.		

Módulo 2. Estrategias didácticas y evaluativas según el modelo de formación por competencias en la docencia universitaria y sus características.

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias: Características.

- Aprendizaje basado en problemas, ABP,
- Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABC).
- Aprendizaje basado en proyectos (ABp) esta debe ser con minúscula.
- Simulación.
- Aprendizaje basado en TICS.
- Aprendizaje mediante el servicio.
- Investigación con tutoría.
- Aprendizaje cooperativo.

Procedimiento para la aplicación de las estrategias didácticas.

Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes en el modelo basado en competencias.

Evaluación por competencias

- Conceptualización y caracterización.
- Tipos de evaluación: según el momento, el propósito y el agente.
- Estrategias y/o técnicas para la evaluación por competencias.
  - ❖ Observación (directa e indirecta).
  - ❖ Análisis de producciones de los estudiantes: textos escritos, resúmenes, proyectos.
  - ❖ Análisis de intercambios con los estudiantes: diálogos, entrevistas, discusiones.
  - ❖ Encuestas.
  - ❖ Pruebas objetivas, ensayo, resolución de problemas.
- Instrumentos para la evaluación por competencias.
  - ❖ Lista de cotejo.
  - ❖ Escalas de calificación: estimativa y descriptiva.
  - ❖ Rúbricas.
  - ❖ Cuadro de participación, otros.

MÓDULO 2

Título: Estrategias didácticas y de evaluación, según el enfoque basado en competencias.

Competencia: Determina y elabora estrategias didácticas, estrategias de evaluación de los aprendizajes e instrumentos, según el modelo basado en competencias, con la finalidad de emplearlos con certeza en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
Elabora estrategias didácticas, según el modelo basado en competencias y las emplea con certeza para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico y creativo, que conduzca al logro de la formación integral del sujeto.	Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias: .Características: • Aprendizaje basado en problemas ABP. • Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABC). • Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Simulación: • Aprendizaje basado en TICS. • Aprendizaje mediante el servicio. • Investigación con tutoría. • Aprendizaje cooperativo. • Procedimiento para la aplicación de las estrategias didácticas.	• Participación en dinámica motivacional, con miras a crear un ambiente favorable para el aprendizaje. • Responde a preguntas exploratorias. • Lectura y análisis de textos referentes a las estrategias didácticas propias del modelo de competencias. • Elaboración de reporte escrito. • Participación activa en un video-foro sobre "Estrategias didácticas de corte competencial". • Elaboración y sustentación oral de un reporte escrito de aprendizajes obtenidos en el video-foro.	Humano. • Participantes. • Docentes-facilitador. Didácticos. • Libros. • Apuntes • Textos impresos. • Video. De apoyo. • Equipo multimedia. • Pizarra electrónica. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	**Inicial:** Finalidad: Diagnóstica. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Preguntas exploratorias. Instrumento: Lista de cotejo. **Intermedia:** Finalidad: Formativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: • Lectura analítica. • Reporte escrito. instrumento • Cuadro de participación. • Escala estimativa. **Final** Finalidad: sumativa, Tipo: Heteroevaluación Técnica: Informe de producto. (Video-foro).

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
Caracteriza el proceso de evaluación por competencias y distingue los tipos de evaluación (según el momento, la finalidad y el agente) y los instrumentos pertinentes para cada tipo.	La evaluación por competencias. • Definición y características de la evaluación. • Tipos de evaluación, según el momento, la finalidad y el agente. Estrategias y/o técnicas de evaluación. • Observación (directa e indirecta). • Análisis de producciones: textos escritos, resúmenes, proyectos, entre otros. • Encuestas. • Pruebas objetivas, de ensayo, resolución de problemas, entre otros. Instrumentos para la evaluación por competencias. • Lista de cotejo. • Escalas. • Encuestas de calificación. • Rúbricas. • Cuadro de participación.	• Participación activa en exposición docente del tema "Proceso de evaluación por competencias, estrategias, técnicas e instrumentos". • Lectura y análisis de textos sobre el tema "Definición, características y tipos de evaluación según el modelo de competencias". • Lectura y subrayado de textos sobre estrategias e instrumentos de evaluación en el modelo de competencias. • Elaboración y exposición mediante taller, de resumen esquemático de las estrategias e instrumentos de evaluación, según el modelo de competencias.	Humano. • Participantes. • Facilitador. Didácticos. • Libros de consulta. • Apuntes • Textos impresos. • Programa de asignatura. De apoyo • Equipo multimedia. • Pizarra interactiva. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	Instrumento: Escala numérica. **Inicial:** Finalidad: Diagnóstica. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Participación con aportes, en la exposición docente. Instrumento: Cuadro de participación. **Intermedia:** Finalidad: Formativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Lectura, análisis y subrayado de textos. instrumento • Rúbrica. **Final** Finalidad: sumativa, Tipo: Heteroevaluación Técnica: Esquemas.

Módulo 3. El planeamiento didáctico según el enfoque de formación por competencias: bases teóricas y prácticas.

I. Bases teóricas del planeamiento didáctico.

- Conceptualización del planeamiento didáctico.
- Principios del planeamiento.
- Funciones del planeamiento didáctico.
- Niveles del planeamiento.
- Características del planeamiento didáctico.
- Enfoque de competencias: categorías de las competencias.

II. El proceso de planeamiento didáctico por competencias en la docencia universitaria.

- El diagnóstico.
- Procedimiento para la elaboración de la programación analítica semestral.
- Componentes: competencias, sub-competencias, contenidos, indicadores de logro, estrategias didácticas, estrategias e instrumentos de evaluación.
- Sugerencias prácticas.

MÓDULO 3

Título: El planeamiento didáctico: bases teóricas y prácticas del modelo basado en competencias.
Competencia: Prepara el planeamiento didáctico, según el modelo basado en competencias, con la finalidad de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados al logro de competencias profesionales en los estudiantes.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
Conoce e interpreta a profundidad las bases teóricas y metodológicas de la planificación didáctica, según el enfoque de competencias y los aplica con seguridad en la elaboración de diferentes modelos de planeamiento: programación analítica semestral y secuencia didáctica semanal.	El planeamiento didáctico por competencias. I. Bases teóricas del planeamiento didáctico. • Concepto de planeamiento didáctico. • Principios de planeamiento didáctico. • Funciones del planeamiento didáctico. • Niveles de planeamiento. • Características del planeamiento didáctico. • Enfoque de competencias, categorías de las competencias.	• Participación activa en lluvia de ideas acerca del tema en desarrollo. • Investigación bibliográfica, en diferentes fuentes escritas, de las bases teóricas del planeamiento didáctico. • Elaboración de informe técnico del producto de investigación. • Exposición mediante plenaria, del producto investigado: concepto, principios, funciones, niveles y características del planeamiento.	Humanos. • Participantes. • Docentes - facilitador. Didácticos. • Libros. • Apuntes. • Copias. • Sitios web. De apoyo. • Equipo multimedia. • Pizarra. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	Inicial. Finalidad: Diagnóstica. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Tormenta de ideas. Instrumento: Cuadro de participación. Intermedia. Finalidad: formativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Investigación. Instrumento: Escala estimativa. Final Finalidad: Sumativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Informe técnico. Instrumento: Escala numérica.
Elabora la programación analítica semestral y una secuencia didáctica semanal para la docencia universitaria	II. El proceso de planeamiento didáctico por competencias en la docencia universitaria.	• Respuesta a preguntas exploratorias. • Reflexión y socialización colectiva de vivencias	Humanos. • Participantes. • Docente facilitador.	Inicial Finalidad: diagnóstica. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Preguntas exploratorias.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
de acuerdo a los principios y planteamientos del modelo de formación por competencias.	• El diagnóstico. • Procedimiento para la elaboración de la programación analítica semestral. • Sugerencias prácticas. • Procedimiento para la elaboración de la secuencia didáctica semanal. • Sugerencias prácticas.	propias respecto al planeamiento didáctico en la docencia universitaria. • Participación en exposición dialogada del proceso de planeamiento didáctico por competencias, en la docencia universitaria. • Lectura y análisis de textos referentes al contenido de estudio: procedimiento y sugerencias prácticas. • Elaboración y formulación cruzada de preguntas acerca de los textos leídos. • Revisión y análisis, mediante talleres, de los modelos de planeamiento didáctico para la docencia universitaria, elaborado por profesores en servicio. • Elaboración mediante talleres de la planificación analítica semestral y la secuencia didáctica semanal por competencias. • Socialización en plenaria	Didácticos. • Libros • Apuntes. • Copias. • Sitios web. • Programa de asignaturas. • Programaciones analíticas semestrales de profesores en servicio. De apoyo. • Equipo multimedia. • Pizarra. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	Instrumento: Lista de cotejo. Intermedia. Finalidad: Formativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnica: Elaboración y

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
		del producto de trabajo. • Recibirán realimentación del tema, por parte del facilitador del seminario.		

Modulo 4: Aplicación práctica del modelo de competencias en la docencia universitaria.

Clases demostrativas mediante la aplicación del modelo de formación por competencias.

- Planificación de la clase.
- Desarrollo de clases demostrativas en el pleno.
- Sugerencias didácticas de parte del grupo coevaluador y la profesora facilitadora.

MÓDULO 4

Título: Aplicación práctica del modelo de formación por competencias, en la docencia universitaria.

Competencia: Desarrolla clases demostrativas, empleando estrategias didácticas y evaluativas del modelo basado en competencias que le permitan valorar los efectos de este modelo en el desarrollo de habilidades y destrezas competenciales en los estudiantes.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
Aplica con dominio y seguridad el modelo de formación por competencias, en el desarrollo de una clase demostrativa de una asignatura de su especialidad.	• Aplicación del modelo de formación por competencias en el aula universitaria. • Programación analítica semestral para la docencia universitaria. • Secuencia didáctica semanal para la docencia universitaria.	• Recibe indicaciones precisas para la aplicación del modelo de competencias en una clase demostrativa. • Elabora la programación analítica semestral de una asignatura de su área de especialidad. • Selecciona de la programación semestral ya elaborada, el contenido programático que enseñará durante la semana. • Elabora la secuencia didáctica semanal, en atención a los conocimientos aprendidos, respecto a la aplicación del modelo de competencias.	Humanos. • Facilitador. • Participantes. Didácticos. • Programa oficial de asignatura. • Programación analítica semestral. • Secuencia didáctica. • Material didáctico según contenido Soporte o apoyo. • Equipo multimedia. • Pizarra.. • Pantalla. • Marcadores. • Otros.	Intermedia. Finalidad: Formativa. Tipo: Coevaluación. Técnica: Desempeño docente. Instrumentos. • Escala estimativa. • Lista de cotejo. Final. Finalidad: Sumativa. Tipo: Heteroevaluación. Técnicas: • Talleres para elaborar la programación semestral y la secuencia didáctica semanal. • Desempeño didáctico. Instrumento: Lista de cotejo (Coevaluación) y escala numérica.

SUBCOMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS Y/O MATERIALES	EVALUACIÓN
		• Desarrolla una clase demostrativa según los lineamientos didácticos del modelo de formación por competencias. • Recibe y analiza la coevaluación de su desempeño de mano de los participantes del seminario. • Recibe retroalimentación de su desempeño docente por parte de la facilitadora.		

e. Cronograma de las actividades del seminario y otros detalles.

ACTIVIDADES / ASPECTOS	INFORMACIÓN / PERÍODO O FECHA PROBABLE
Nombre del seminario	Didáctica universitaria basada en el modelo de formación por competencias.
Modalidad	Semi presencial.
Duración del seminario	40 horas
Período de inscripción	2 al 5 de septiembre de 2019
Fecha probable de inicio	Sábado 7 de septiembre de 2019
Clases presenciales	Sábado: 7 y 21 de septiembre y 5 de octubre. En horario de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.
Fecha de finalización	Sábado 5 de octubre de 2019
Contacto	CRU-AZUERO: Apartado 77 – Chitré, Provincia de Herrera, República de Panamá, teléfono 996-4712 / 996-0649 / 996-0698, Fax 996-5910 facultad-educacion hotmai.com
La Universidad de Panamá se reserva el derecho de realizar cambios y/o ajustes en horarios, fechas, precios y demás temas referentes a este seminario, previo aviso a los profesores participantes.	

f. Evaluación.

La Evaluación de este seminario se enfoca en los planteamientos del modelo de competencias, por lo que permitirá valorar el grado de satisfacción de los participantes en relación a la calidad del seminario; sus logros o aprendizajes, como también el desempeño personal y didáctico del facilitador. Se aplicará heteroevaluación y coevaluación y según el propósito se hará evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Una vez finalizado el seminario, los participantes evaluarán el mismo, mediante el instrumento que se detalla a continuación:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SEMINARIO "DIDÁCTICA UNIVERSITARIA BASADA EN COMPETENCIAS"

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	E S C A L A				
		Muy buena	Buena	Media	Media baja	Baja
	Planificación					
1.	Programación analítica del seminario					
2.	Pertinencia de los contenidos en relación con el título del seminario					
3.	Coherencia entre los componentes de la planificación del seminario					
4.	Pertinencia de las competencias propuestas en el seminario					
	Metodología y desarrollo o ejecución del seminario					
5.	Aplicación de los principios y planteamientos del modelo de competencias, en el desarrollo del seminario					
6.	Intervención de los participantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje del seminario					
7.	Logro de las competencias propuestas en el seminario					
8.	Funcionalidad de la metodología utilizada para el logro de los indicadores y competencias propuestas en el seminario					

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	E S C A L A				
		Muy buena	Buena	Media	Media baja	Baja
	Desempeño del facilitador					
9.	Dominio de los contenidos y capacidad comunicativa					
	Desempeño didáctico del facilitador					
	Capacidad del profesor para organizar el contenido y presentarlo en forma clara, lógica e imaginativa					
	Habilidad del facilitador para desarrollar y utilizar métodos y estrategias didácticas					
	Logros en términos de aprendizaje					
	Nivel de dominio de los indicadores y competencias propuestas en el seminario, por parte de los participantes					
	Satisfacción de las expectativas de aprendizaje					
	Calidad de los aprendizajes logrados					
	Infraestructura y recursos					
	Estructura e infraestructura favoreció el desarrollo del seminario					
	Los recursos didácticos facilitaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje					

- Marque con un gancho en el recuadro que considere.

g. Bibliografía.

Libros.

Calzada, J. (2006). Modelo didáctico para la formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de la Isla de la Juventud. Fuente inédita.

Díaz, Mario de Miguel, et. al. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior. Madrid. Alianza, Editorial, S.A.

Hernández, C. y Guárate, A. (2017). Modelos didácticos. Para situaciones y contextos de aprendizaje. Madrid. NARCEA.

Jabif, L. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias. Chile. Imprenta Austral.

Maldonado, M. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá. Eco-Ediciones.

MEDUCA (2012). Integración pedagógica, planificación y currículo basado en competencias. Panamá.

——— (2014). Serie: Hacia un currículo por competencias. Tomos 5, 6, 7 y 8. Panamá.

——— (2014) De la planificación competencial a la praxis en el aula. Tomo 9. Panamá.

Ortiz, T. y Sánz, T. (2016). Visión pedagógica de la formación universitaria actual. La Habana. Editorial U.H.

Pimienta, J y Frías, J. (2014). De la planificación competencial a la praxis en el aula. Panamá.

Tobón, Sergio. (2005). Formación basada en competencias. 2da. ed., Bogotá. Edit. ECOE.
Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Edit. NARCEA, S.A.

Módulo de autoaprendizaje.

Chang, A. y Petrovich, E. (2010). Módulo de autoaprendizaje. La planificación didáctica según el enfoque de formación por competencias: bases teóricas y prácticas. MEDUCA – Universidad de Panamá.

Artículo de revista

Scielo. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Recuperado de www.scielo.ong.mx/screto.

CONCLUSIONES

1. El profesorado, objeto de estudio, que labora en la Facultad de Educación registra, en su totalidad, un alto nivel de formación y actualización permanente en todas las áreas y/o departamentos que conforman dicha Facultad, lo cual asociado a los años de servicio en la docencia universitaria constituye una fortaleza para esta unidad académica y quienes se forman en ella. Destaca el hecho de que este profesorado se inclina por las actualizaciones en didáctica y, concretamente, en: estrategias docentes universitarias, desarrollo de competencias en el nivel superior y en la corriente de la neurodidáctica, componentes formativos vinculados a las nuevas tendencias de la didáctica universitaria, las cuales tienen su origen en las propuestas de mejora de la calidad de la educación superior impulsadas por el Proyecto Tuning para América Latina (2004), que introduce el modelo curricular basado en competencias, el cual ha tenido un impacto renovador en la didáctica universitaria.

   Igualmente, promovidas por los planteamientos teórico-orientadores emanados de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009), que sentó las bases prospectivas para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, con especial atención en la formación y actualización al profesorado.

   Finalmente, motivadas por el acuerdo de Consejo Académico de octubre de 2004, que desarrolla el Modelo Educativo y Académico que orienta los procesos de transformación académica y curricular de la Universidad de Panamá.

   No obstante, este avance positivo como factor de crecimiento profesional, se ve limitado por la regular valoración que hacen de dichas actualizaciones y, por el

hecho de que no registran en el área, actividades de investigación, considerada una de las funciones del profesor universitario en la producción de conocimientos.

2. Otro aspecto promovido por las tendencias actuales de la didáctica universitaria, es el impulso a la innovación de la práctica docente para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido un porcentaje significativo de profesores manifestaron que no están participando en ningún proyecto o actividad de innovación didáctica, lo cual limita la visión epistemológica para transformar el aula de clases en un laboratorio donde probar teorías y nuevas tendencias de la didáctica a la vez que generar y desarrollar proyectos didácticos que impacten los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. En términos mayoritarios el modelo didáctico que prevalece en la práctica docente se puede definir como clásico-tradicional-semi-conductista, caracterizado por una percepción práctica de los objetivos como metas orientadas al desarrollo de las facultades mentales del conocimiento-memoria, predominio del contenido conceptual lógico-deductivo en el contexto de la interacción áulica, desarrollado con base en estrategias de enseñanza que priorizan los métodos expositivos y el protagonismo del profesor, con una visión latente de la evaluación como medición del conocimiento adquirido.

Estos componentes curriculares, se gestionan y desarrollan en un entorno de variables circunstanciales y contextuales controladas por el profesor, a saber: un escenario conservador del aula (sillas pupitres en hilera, escritorio para el profesor y pizarrón), una estructura de rutina inflexible (formal, registro de asistencia,

indicaciones generales), un clima de interacción que visibiliza relación vertical-horizontal entre profesor y estudiantes, casi sin reciprocidad y en consecuencia un bajo flujo de intercambio y comunicación multidireccional, tan importante para generar los espacios de reconciliación y de encuentro afectivo necesarios para integrar intenciones educativas y construir los saberes tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

En este contexto que caracteriza el escenario construido por el profesor según sus pensamientos, teorías prácticas implícitas y explícitas que dan sentido a su actuación, sus roles didácticos se reducen a intervenir situando contenidos, explicando, demostrando dominio, reforzando, revisando, haciendo observaciones y asignaciones, acompañando estos roles de actitudes docentes donde prima la formalidad y rigidez en la comunicación y en la gestión del proceso con limitado espacio para el intercambio natural y espontáneo.

Por su parte, el estudiante asume roles pasivos de receptividad, de espectadores y de ejecución de instrucciones, lo que genera actitudes vinculadas a aceptación-rechazo-reacción, preocupación, inseguridad, indiferencia y frustración; roles y actitudes que minimizan su condición de estudiantes motivados con impacto en su autoestima.

Este arraigo de los profesores al modelo didáctico clásico-tradicional en la práctica docente universitaria parece, en opinión de algunos estudiosos (Zaldívar, 2006), un comportamiento "inconsciente" producto de su propia experiencia como estudiante y de su juicio sobre cómo las personas aprenden y se apropian de

los conocimientos (p. 18). Es decir, el desempeño didáctico de cada profesor está influenciado por su formación y actualización, pero también, por sus vivencias como estudiante.

4. Resultó observable, aunque en menor proporción, el modelo didáctico ecléctico, visible en el empleo de procedimientos didácticos combinados del modelo constructivista con el definido como clásico-tradicional-semi conductista.

   La variable contextual no difiere significativamente, pues se mantiene el entorno del aula tradicional, no obstante, en las rutinas se registra un mayor acercamiento y distención generada por el profesor, aunque dentro del marco de la formalidad.

   En lo que atañe al clima e interacción, si bien se mantiene "distancia-afectiva" y aprehensiones e incertidumbres, hay más apertura y diálogo pre-formal y bidireccional promovido por ambos actores.

   El desempeño didáctico del profesor apuesta por roles del facilitador, de estímulo e incorporación de los grupos a la clase, con actitudes de colaboración, de acompañamiento didáctico y de animación.

   Una respuesta consecuente se aprecia en los estudiantes cuyos roles activos y de participación mediante demostraciones, cuestionamientos, reflexiones enriquecen el diálogo y el proceso de construcción del conocimiento compatible, igualmente, con las actitudes de colaboración, observación y participación, autoevaluación y aceptación.

   Los modelos didácticos eclécticos siguen teniendo vigencia, pues la naturaleza de los contenidos curriculares y de los objetivos propuestos, resultan determinantes

del desempeño didáctico del profesor y, en cierta medida configuran el modelo didáctico a seguir; a la vez, que tiene efectos beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes.

La didáctica en general, no ha logrado construir una clasificación única de modelos didácticos; distintas interpretaciones generan distingas clasificaciones lo cual enriquece el debate didáctico y pone de manifiesto que la enseñanza no es un proceso aséptico, ni a-histórico que funciona en línea recta, todo lo contrario, opera condicionado por múltiples variables sociales, pedagógicas, psicológicas, ideológicas, en espacios o nichos ecológicos cargados de imprevisibilidad.

Todo esto reclama profesores preparados para tomar decisiones didácticas que garanticen aprendizajes de calidad.

5. El modelo didáctico construido desde la práctica por los profesores y señalado por los estudiantes, se desarrolla dentro de una lógica reduccionista, racionalista y mecanicista. Descuida las nuevas tendencias de la didáctica, que invocan los marcos teóricos de los enfoques constructivistas, socio-constructivista y competenciales; igualmente, de los aportes de las investigaciones procedentes de los enfoques hermenéuticos y etnográficos de la educación y del aula de clases, que dan cuenta que los procesos de enseñanza y de aprendizaje funcionan dentro de estructuras de complejidad, de imprevisibilidad, de multidimensionalidad, de historias y de tareas. Complejidad porque distintas variables contextuales y situacionales condicionan la clase, multidimensionalidad porque diversos acontecimientos ocurren durante la clase; histórica porque cada clase, es única e

irrepetible y de tareas, porque tanto profesores como estudiantes se implican en actividades orientadas a fines concretos. En síntesis, el aula de clases es una caja de sorpresas, con altos márgenes de imprevisibilidad y requiere de un profesor que gestione las incertidumbres y contingencias en la construcción de certezas.

6. El estudio muestra que los profesores tienen un nivel de formación y actualización didáctica alto, lo cual confirma la relación entre la formación didáctica universitaria y la actualización permanente que reciben. Se deduce que mientras mayor es el nivel de formación, más conciencia toman de la importancia que tiene la actualización didáctica para el desarrollo de la docencia universitaria, a la vez que se advierte el grado de compromiso y responsabilidad que tienen en cuanto a elevar la formación permanente.

7. Los estudiantes y profesores opinan que en el desarrollo de la práctica docente universitaria subyacen limitaciones de índole didáctica y material. Ambos agentes coinciden en que, la dificultad para el manejo de la metodología, es la primera limitación didáctica que prevalece y reconocen la poca vinculación de los contenidos que desarrollan con la práctica como segunda limitación.

   Por su parte, los estudiantes refuerzan la concepción de que el bajo dominio de los contenidos de las asignaturas de didáctica, la dificultad para evaluar los aprendizajes y para comunicarse didácticamente, también son limitaciones que observan los profesores.

   A lo anterior, también añaden los estudiantes como limitante importante, la debilidad epistemológica que muestran algunos profesores, en cuanto a la

profundidad con que tratan los contenidos de la didáctica.

8. Los profesores mantienen la posición, de que el modelo didáctico que prevalece en su práctica docente, es el modelo "constructivista", no obstante, las vivencias logradas en la observación y en la consulta realizada a los estudiantes se indica lo contrario, es decir, el profesor sigue perpetuando en su desempeño docente, actuaciones propias del modelo didáctico tradicional. Esto lo justifican señalando que mantiene un rol protagónico y directivo, de dominio académico-verbalista, por lo que en su mayoría prevalece un proceso de enseñanza y de aprendizaje centrado en la figura del profesor, a lo cual se le agregan ciertas actitudes de incomprensión e insensibilidad que generalmente, minimizan la motivación e interés de los estudiantes.

El escenario expuesto deja entrever posturas contrapuestas entre la percepción de los profesores y la de los estudiantes respecto del modelo didáctico que prevalece en la práctica docente universitaria.

Conscientes de que toda teoría plasmada en el currículo universitario actúa como referente para la práctica, esta no, necesariamente, determina las acciones didácticas, razón por la cual el intento de lograr cambios en el modelo de actuación del profesor universitario dependerá en gran parte de las concepciones, actitudes, sentimientos e ideología pedagógica que ha logrado construir él, desde la práctica cotidiana de la docencia y la influencia de los marcos teóricos que iluminan y moldean sus concepciones sobre el currículum, la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y su rol de formador de formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

Alcaraz, F. (2002), *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Editorial Universidad de Castilla.

Cruz, a. y Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. España: Editorial Narcea, S.A.

Díaz, f. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México: Editorial McGraw Hill Interamericana.

Díaz, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Editorial Alianza.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* España: Editorial McGraw Hill.

García, A. (2002). *Didáctica Universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla.

Martínez, J., Sacristán, J., Escudero, J., Peña, D., Imbernon, F., Flecha, R., Racioner, S. y Calera, L. (2012). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas.* Madrid: Editorial Graó.

Martínez, V.N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula.* España: Editorial Universidad de Murcia.

Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica general.* España: Editorial Pearson.

Navarro, L.P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficiencia percibida y práctica docente*. Madrid; Editorial Narcea.

Nieto, J.M. (2011). *Neurodidáctica*. Madrid: Editorial CCS.

Ortiz, A.L. (2009). *Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una didáctica de la educación superior*. La Habana, Cuba: Editorial CEPEDID.

——— (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos.* La Habana –Cuba: Editorial CEPEDID.

Ortiz, T. y Sanz, T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual.* Cuba: Editorial UH.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Docencia universitaria basa en competencias.* México: Editorial Pearson.

Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica ene l siglo XXI.* España: Editorial McGraw Hill.

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Editorial Narcea.

Tesis de grado online

Maldonado, R. (2012). *Percepción del desempeño docente, en relación con el aprendizaje de los estudiantes*. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Docencia e Investigación). Recuperado de www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/628/3

Rivas, L. (2010). *Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales.* (Tesis de Maestría en Docencia Superior). Recuperado de www.cybertesis.unmsm.edu.pe

Suárez, V.M. (2012). *Realidad de la práctica pedagógica y curricular de Educación General Básica*. (Tesis de Pedagogía). Recuperado de http://www.dspace.utpl.ec/

Tolentino, L. (2013). *Desempeño didáctico y académico del docente relacionado a la satisfacción de los estudiantes*. (Tesis de Maestría en Didáctica). Recuperado de http://www.cybertess.unmsm.edu

Vásquez, J.H. (2015). *Modelos didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las Ciencias en Escuelas Públicas y de Convenio de la UGEL 03-* Recuperado de http//www.repositorio.upch.edu

Publicaciones periódicas de revistas online

Amber, M.D. (2016). *La formación universitaria: claves formativas de universidades españolas.* Revista electrónica de investigación educativa. Vol 19, p. 32,016. Recuperado de http//redie.uabc.mx/redie/article/view/996

Barrón, C. (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión.* Revista de Docencia Universitaria. Vol 13 (1). P. 19874592. Recuperado de http://www.red-u.net/redu/files//journals/

Padilla, A., López, M. y Rodríguez, A. (2015). *La formación del docente universitario: concepciones teóricas y metodológicas.* Revista Universidad y Sociedad. Vol. 7 – No. 1. P. 130-160. Recuperado de http://www.scielo.sld.cu/pdf/r5us/v7n1/rus11115.pdf

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). *El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional.* Revista Universitaria. Vol. 13 (1). p. 57-77. Recuperado de http://red-u.net/redu/files/journal/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf

Cabrero, B., Loredo, J. y Peña, G. (2008). *Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada de México.* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 3. N° 1e. Recuperado de http//www.rinace.net

Díaz Barriga, A. (1997). *La formación en la práctica del profesor universitario: un modelo integral de docencia servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa.* Vol. 13. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf

Díaz, H.D. (1999)- *La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2. N° 1, p. 99. Recuperado de http//www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

Escudero, J.M. (1981). Modelos didácticos. Oikos-Tau. (2009). *Docencia universitaria y competencias didácticas.* Revista Perfiles Educativos. IISUE, No. 125, p. 76—p-87. Recuperado de http//www.redalyc.org/pdf/

García, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa.* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. 16, p. 20 –p. 38. Recuperado de http//www.ubedu/geoccrit/b3w-htm

García, M.P. y Maquilón, J.J. (2011). *El futuro de la formación del profesorado universitario.* Revista Electrónico Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14 (1), p 17 –p 26. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa

Mella, O. (2000). *Grupos focales.* Técnica de Investigación Cualitativa. Documento de Trabajo No. 3, CIDE, Santiago-Chile.

Neira, V.M. (2008). *El rol del alumno en el contexto educativo actual.* Sociedad-Postmoderna. Vol. 63 p. 1-p.2. Recuperado de https://www.monografias.com/

Tovar, J. y García. (2012). *Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general.* Universidad Antonio Nariño, Bogotá-Colombia, vol. 38, N. 04. P 881-895. Recuperado de https://www.google.com.pa/

Zabalza, B.M. (2011). *Nuevos enfoques para la didáctica universitaria.* Revista Perspectiva Florianópolis, vol. 29, n. 2, p. 387 –p.416. Recuperado de http:www.perspectiva.ufsc.br

——— (2012). *El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria.* Revista Universitaria, vol. 10 (1), p- p. Recuperado de http://polipapers.upv.esindex.php/REDUC/article/view.

García, M.P. & Maquilón, J.J. (2011). *El futuro de la formación del profesorado universitario.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 17.26. Recuperado de http://www.redlyc.org/articulo.

Diccionario

RAE (Real Academia de la Lengua Española). Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. Madrid: RAE. 1970.

Infografía

https://www.monografías.com/. *La didáctica universitaria.* Recuperado el 27 de enero/2019. p.2.

ANEXOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO

INSTRUMENTO DIRIGIDO A PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

Respetados Profesores:

Como participante en el Doctorado en Ciencias de la Educación que, actualmente, se dicta en la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), les solicito, muy respetuosamente, responder al siguiente cuestionario, a fin de recabar información sobre la práctica docente. La información recabada será de utilidad para la investigación final de dicho programa y la misma será manejada bajo los principios éticos pertinentes.

Instrucciones: Lea el siguiente cuestionario y marque con una "X", la opción que corresponda a su valoración.

COMPONENTE 1: ASPECTOS GENERALES.

1. ¿Cuántos años de servicios tiene en la docencia universitaria?

De 5 a 10 años ☐ De 10 a 15 años ☐ De 15 a 20 años ☐

De 20 a 25 años ☐ Más de 25 años ☐

2. ¿Cuántos años de servicios lleva como profesor(a) de la Facultad de Ciencias de la Educación?

De 5 a 10 años ☐ De 10 a 15 años ☐

De 15 a 20 años ☐ Más de 20 años ☐

3. ¿En qué categoría docente se encuentra ubicado(a) actualmente?

Profesor(a) Regular:

Titular I ☐ Titular II ☐

Titular III ☐

Profesor(a) Especial:

Profesor Especial I ☐ Profesor Especial II ☐

Profesor Especial III ☐ Profesor Especial IV ☐

COMPONENTE 2. FORMACIÓN DOCENTE.

4. ¿Cuál es el título básico de Licenciatura que le permitió ingresar a la docencia universitaria?

Licenciado en Pedagogía ☐ Licenciado en Educación ☐

Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Primaria ☐

Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Inicial ☐

Licenciatura en Psicopedagogía ☐

Otros ☐ Especifique _____

5. ¿Qué grado académico posee en la especialidad actualmente?

En el área de Didáctica:

Especialidad en Didácticas (Post Grado) ☐

Maestría en Didáctica ☐

Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica ☐

Doctorado en Didáctica ☐

Doctorado en Didáctica y Tecnología Educativa ☐

En otras Áreas:

Maestría en Currículo ☐

Maestría en Psicopedagogía ☐

Maestría en Pedagogía ☐

Doctorado en Ciencias de la Educación ☐

COMPONENTE 3: ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

6. ¿En qué área académica ha participado de actividades de actualización, durante los últimos dos (2) años?

En currículo	☐	Pedagogía	☐
En Psicopedagogía	☐	En Desarrollo Educativo	☐
En Neurociencia	☐	En Didáctica	☐

7. ¿Ha participado en actividades de actualización en las nuevas tendencias de la didáctica en los últimos dos años?

Sí he participado ☐ No he participado ☐

8. ¿Con qué frecuencia ha participado de las actividades de actualización en las tendencias actuales de la didáctica?

Anualmente ☐ Semestralmente ☐ Otra ☐

9. ¿En qué modalidades de actualización en didácticas ha participado?

Presenciales ☐ Semi-presenciales ☐

Virtuales ☐ Todas las anteriores ☐

Otra: _____

10. ¿En qué campo de la didáctica han estado orientadas las actualizaciones en las que ha participado? Marque las que considere convenientes según su percepción.

Estrategias docentes universitarias ☐

Estrategias docentes para el nivel de Educación Inicial ☐

Estrategias docentes de especialidad para el nivel de educación Pre Media y Media ☐

Estrategias docentes para el desarrollo de competencias en el nivel universitario ☐

En modelos didácticos contemporáneos ☐

En la neurodidáctica ☐

Didáctica General ☐

11. ¿Considera usted que las actualizaciones en las tendencias de la didáctica que ha recibido, han contribuido a enriquecer la parte técnica como la práctica de su desempeño didáctico?

Muy de acuerdo ☐ De acuerdo ☐

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐

Muy en desacuerdo ☐

12. ¿Cómo valora usted la calidad de las actualizaciones en las tendencias de la didáctica actual en las que ha participado?

Excelente ☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Baja ☐

13. ¿Ha realizado investigaciones en el área de la didáctica, durante los dos últimos años?

Sí ☐ No ☐

14. ¿Participa actualmente en el desarrollo de algún proyecto de innovación didáctica a nivel universitario, de Educación Media, Pre Media, Primaria o inicial?

Sí he participado ☐ Especifique el proyecto _____
Especifique el nivel _____

Estoy participando ☐ Especifique el proyecto _____
Especifique el nivel _____

No estoy participando ☐

15. En las labores de extensión que realizó durante el año académico 2017 y 2018, qué actividades de orientación didáctica, organizó, desarrolló, coordinó o participó?

Seminario taller a nivel universitario ☐

Asesorías a centros escolares de la Región de Herrera-Los Santos ☐

Capacitaciones del MEDUCA ☐

Publicaciones en revistas nacionales e internacionales indexadas ☐

COMPONENTE 4: LIMITACIONES O DIFICULTADES REFERENTES A LA PRÁCTICA DOCENTE.

16. ¿Qué limitaciones materiales tiene para llevar a la práctica las actualizaciones en las nuevas tendencias de la didáctica? Indique las que más le limitan.

Disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos ☐

Falta de espacios y mobiliario apropiado ☐

Falta de acceso a Internet, y a fuentes bibliográficas actualizadas ☐

Ausencia de aulas-taller para clases prácticas ☐

17. Desde el punto de vista curricular ¿qué limitaciones tiene al emplear estrategias docentes basadas en las nuevas tendencias de la didáctica? Marque las que considere pertinentes.

La carga horaria de las asignaturas didácticas es muy débil ☐

La presencia de asignaturas centradas excesivamente en el componente técnico ☐

La baja vinculación de la asignatura con la práctica docente real en centros escolares ☐

La pertinencia de los contenidos de algunas asignaturas de didáctica ☐

La relación diacrónica y sincrónica de las asignaturas de didácticas dentro del plan de estudio ☐

La repetición de contenidos en las asignaturas de didáctica ☐

18. ¿Qué limitaciones didácticas considera usted, se le presentan más durante el desarrollo de las clases?

Dificultad para comunicarse con los estudiantes ☐

Dificultad para el manejo de la metodología ☐

Bajo dominio de los contenidos de la asignatura de didáctica ☐

Poca vinculación de los contenidos que desarrolla con la práctica ☐

Dificultad para evaluar adecuadamente los aprendizajes ☐

Otras: ☐

Especifique: _____

_____

_____

19. ¿Cuál es el modelo didáctico que más utiliza durante el desarrollo de la práctica docente?

Modelo didáctico tradicional o academicista ☐

Modelo didáctico tecnológico ☐

Modelo didáctico constructivista ☐

Modelo didáctico centrado en competencias ☐

Modelo ecléctico ☐

Otros ☐

Especifique: _____

_____

_____

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO

INSTRUMENTO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROFESORADO EN DOCENCIA MEDIA DIVERSIFICADA

Como participante en el Doctorado en Ciencias de la Educación que actualmente ofrece la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), les solicito responder al siguiente cuestionario, con el fin de recabar información sobre la práctica docente que desarrollan los profesores del Departamento de Didáctica.

Agradecida

Mgter. CARMEN G. CABALLERO M.

Instrucciones: Lea las cuestiones siguientes y marque con una cruz (X) la opción, según corresponde a su valoración.

COMPONENTE 1: ASPECTOS GENERALES.

1. ¿En qué rango de edad se encuentra actualmente?

De 17 a 20 años	☐	De 21 a 24 años	☐
De 25 a 30 años	☐	De 31 y más	☐

2. ¿En qué especialidad estudia actualmente?

Licenciatura en Educación Preescolar	☐
Licenciatura en Educación Primaria	☐
Docencia Media Diversificada	☐
Profesorado en Educación	☐

3. Respecto a la especialidad que estudia, en qué año de la carrera se encuentra?

Primer año ☐ Segundo año ☐

Tercer año ☐ Cuarto año ☐

COMPONENTE 2.

4. ¿Cómo considera el desempeño de los profesores de Didáctica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Excelente ☐ Bueno ☐

Regular ☐ Deficiente ☐

5. ¿Qué limitaciones materiales considera que tiene el/la profesor/a de Didáctica para desarrollar más activamente sus clases? Marque las que considere viables.

Falta de recursos y tecnología ☐

Falta de espacio y mobiliario adecuado ☐

Falta de aulas-talleres para clases prácticas ☐

Debilidad en el acceso a internet y a bibliografía actualizada ☐

6. ¿Qué limitaciones o dificultades relacionadas con la formación en Didáctica muestran los profesores en el desarrollo de la práctica docente? Marque las que considere válidas.

Dificultad para comunicarse didácticamente con los estudiantes ☐

Dificultad para manejo de la metodología ☐

Bajo dominio de los contenidos de la asignatura de Didáctica ☐

Poca vinculación de los contenidos que desarrolla con la práctica ☐

Dificultad para evaluar adecuadamente los aprendizajes ☐

7. ¿Qué inquietudes tiene respecto a las asignaturas de Didáctica? Marque las que considere adecuadas.

- Algunas son muy teóricas ☐
- Tienen poca vinculación con la observación y la práctica en las aulas de clase ☐
- Algunas asignaturas muestran ser repetitivas en sus contenidos ☐
- Otras ☐

Especifique: _____

8. ¿Cuál es el modelo que más utiliza el profesor durante el desarrollo de la práctica docente?

- Modelo didáctico Tradicional o academicista ☐
- Modelo Didáctico Tecnológico ☐
- Modelo Didáctico Constructivista ☐
- Modelo Didáctico Centrado en Competencias ☐
- Modelo ecléctico ☐
- Otros ☐

Especifique _____
_____
_____

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE EN EL AULA DE CLASES

Objetivo: Describir el modelo didáctico subyacente que prevalece en la práctica docente de los profesores.

Grupo: _____	Institución: C.R.U.- Azuero – U. de Panamá
Cantidad de estudiantes: _____	Profesor/a: _____
Asignatura: _____	Fecha: _____
Investigadora: Carmen G. Caballero M.	Hora: _____

DESCRIPCIÓN DE LAS OBSERVACIONES TAL COMO SUCEDEN EN EL AULA DE CLASES

UNIVERSIDAD DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUIÓN DEL GRUPO FOCAL

I. Las nuevas tendencias del aprendizaje hacen énfasis en que es un proceso participativo, activo abierto que permite al estudiante aprender mediante el desempeño de diversos roles o funciones.

1. Aquí en la Facultad de Ciencias de la Educación ¿cómo considera que ocurre el proceso de aprendizaje entre ustedes como estudiantes?
2. ¿En qué roles se implican ustedes más en la construcción de sus aprendizajes?
3. ¿Cuáles de esos roles mediante los que aprende, les parecen más productivos?
   - ¿Cuáles les parecen menos productivos?
   - ¿Cuáles de esos roles deberían potenciarse más?
4. ¿Qué actitudes o disposición tienen ustedes u observan en sus compañeros hacia los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula?
5. ¿Qué limitaciones o dificultades encuentran ustedes o consideran que afectan o condicionan sus aprendizajes?

II. El aula de clases es por excelencia el entorno donde, generalmente, la Facultad organiza y realiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que se puede

decir que el aula es un ecosistema, porque es una comunidad compuesta por estudiantes y profesores que favorece la interacción y las relaciones en un entorno físico con ciertos objetivos definidos.

1. ¿Cómo valoran ustedes las relaciones e interacciones y el clima socio-afectivo entre ustedes los estudiantes?
   - ¿Por qué lo valoran así?
   - ¿Se sienten condicionadas las relaciones en el aula? ¿Por qué?
   - ¿Podrían mejorarse las mismas? ¿Cómo?
2. ¿Cómo conciben las relaciones e interacciones entre ustedes y el profesor y entre el profesor y ustedes?
   - ¿Por qué las valora así?
   - ¿Se sienten condicionadas sus relaciones en el aula? ¿Por qué?
   - ¿Podrían mejorarse las mismas? ¿Cómo?
3. ¿Qué actitudes observan ustedes de parte de los profesores hacia el trabajo que realizan y el que realizan ustedes dentro de los procesos de aprendizaje?
   - ¿Qué factores consideran ustedes que afectan este ecosistema del aula?
   - ¿Qué proponen para mantenerlo abierto, afectivo y más horizontal?

III. Al docente a lo largo de su compromiso didáctico, se le han definido también distintos roles en su desempeño: transmisor, conductor, facilitados, mentor, entre otros, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. ¿Cómo describen ustedes el desempeño didáctico de los profesores de la Facultad en el desarrollo de los contenidos de su especialidad?
2. ¿Qué roles de su desempeño didáctico destaca como favorecedor de aprendizajes duraderos?
3. ¿Qué componentes de su desempeño didáctico consideran que deben revisar los profesores?
4. ¿Qué limitaciones consideran afecta un mejor desempeño didáctico de los profesores?
5. ¿ Qué actitudes observan de parte de los profesores hacia el trabajo que realiza y el que realizan ustedes dentro de los procesos de aprendizaje?
6. ¿Cuál es el modelo didáctico que más utiliza el profesor para el desarrollo de la práctica docente?

APÉNDICE

Chitré, 18 de julio de 2018.

Magíster
ETILCIA CORREA de AMAYA
Coordinadora Académica
Facultad de Ciencias de la Educación
Centro Regional Universitario de Azuero
E. S. D.

Respetada Coordinadora:

Por este medio, le hago llegar un cordial y atento saludo, a la vez que le deseo éxitos en las labores profesionales que atinadamente realiza.

En calidad de participante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que dicta la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), le comunico que actualmente, estoy realizando la Tesis Doctoral correspondiente a dicho programa, y la misma está dirigida a investigar un importante aspecto de la docencia universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero – Universidad de Panamá.

Por lo antes expuesto, solicito su autorización para accesar a las aulas de clases de esta Facultad y aplicar algunos instrumentos y técnicas a profesores y estudiantes, con el fin de recoger la información respectiva.

Hago de su conocimiento que la información recabada mediante esta importante actividad, será de uso confidencial y exclusivo para la investigación final de este Programa Doctoral y la misma será manejada bajo los principios éticos pertinentes.

Agradecida por la atención que le preste a esta misiva, me suscribo no sin antes reiterarle mi respeto y consideración.

Atentamente,

Magíster Carmen Griselda Caballero M.
Identidad: 7-74-999

Chitré, 13 de febrero, de 2018.

Magister:

_____

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Panamá
E. S. D.

Respetado/a profesor/a.

Por medio de la presente le hago llegar un respetuoso saludo, y el deseo de éxitos en las funciones profesionales que atinadamente desempeña.

Estimado/a profesor/a: hago de su conocimiento que soy participante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que actualmente dicta la Universidad Autónoma de Chiriquí – UNACHI. En estos momentos estoy realizando el Trabajo Final o Tesis, que corresponde a dicho programa. El mismo se titula: "La Práctica docente universitaria: modelos didácticos subyacentes".

Conocedora de su excelente formación y trayectoria académica, le solicito su apoyo como experto en el tema que se investiga, para que participe en el proceso de "validación por juicio de expertos" del instrumento "Cuestionario" que será aplicado a los profesores del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, del CRU- Azuero, contexto en donde se realiza esta investigación.

Agradecida, por la atención que le preste a esta solicitud, me suscribo,

Atentamente,

Magister: Carmen Griselda Caballero M.
I. P. 7-74-999

Chitré, 22 de julio de 2019

A QUIEN CONCIERNA

La suscrita, OLGA M. VARGAS G., con cédula de identidad personal 7-111-872, Magíster en Lingüística Aplicada con especialización en Redacción y Corrección de Textos certifico, que he revisado la tesis doctoral titulada LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: MODELOS DIDÁCTICOS SUBYACENTES, presentada por la estudiante CARMEN GRISELDA CABALLERO M., con cédula de identidad personal 7-74-999, para optar por el título de Doctora en Ciencias de la Educación.

Atentamente,

Olga M. Vargas G.

Magíster Olga M. Vargas G.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIRIQUÍ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO
HACE CONSTAR QUE

Olga M. Vargas E.

HA TERMINADO ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

Magister en Lingüística Aplicada con Especialización en Redacción y Corrección de Textos

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS, HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE DAVID, A LOS Treinta y un DÍAS DEL MES DE Agosto DEL AÑO DOS MIL cuatro.

Secretario General

Diploma -011051-

Identificación Personal 7-111-872

Decano

Vicerector
de Investigación y Postgrado

Rector