

La evaluación de competencias profesionales.

Reflexiones sobre su aplicación y casos multidisciplinares de acción.

Primera edición, 2012

Guillermo Campos Ríos
José María Ruíz Ruíz
Germán Sánchez Daza
Verónica Nava Mozo
(Coordinadores)

Autores:
Guillermo Campos Ríos
Germán Sánchez Daza
Verónica Nava Mozo
José María Ruiz Ruíz
José Manuel Sáez López
Irina Rodríguez Flores
Cecilia Teresa Hernández Huerta
Ma. Magdalena Reyes Guerrero
Nakú Magdalena Díaz González Santillán
Isabel Galicia López
Noelia Georgina Galán Olavarría
José Juan García Celestino
Eugenio Teutle Toxqui
Elsa Ponce de León
Martha Patricia Ibarra Olguín
Rosa María González López
Isabel Cristina Flores Hernández
Alejandro Torres Gutiérrez
Delsar Roberto Gayón



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Rector

Dr. Enrique Agüera Ibáñez

Secretario General

Dr. José Ramón Eguíbar Cuenca

Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado

Dr. Pedro Hugo Hernández Tejeda

Director de Fomento Editorial

Dr. Carlos Contreras Cruz

Directora de la Facultad de Economía

Mtra. Verónica Yolanda Ayance Morales

*La evaluación de competencias profesionales.
Reflexiones sobre su aplicación y casos multidisciplinares de acción.*
Guillermo Campos, José María Ruiz, Germán Sánchez, Verónica Nava
(coordinadores).

Libro electrónico: Edición 2012, México
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

213 p.

1.65 MB

ISBN: 978-607-487-448-8



Copyright © BUAP, junio, 2012

Todos los derechos están reservados

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

4Sur 104, Código Postal 72000, Puebla, Puebla, México

Esta publicación es resultado del Curso “*Estrategias Metodológicas prácticas para la evaluación de las Competencias Profesionales*” en el marco de la Quinta Edición de la Escuela Complutense Latinoamérica en México en coordinación con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La información y afirmaciones contenidas son responsabilidad de cada uno de los autores.

Número ISBN: 978-607-487-448-8

ÍNDICE

Presentación	7
I. La educación basada en competencias. Reflexiones teóricas y propuesta metodológica sobre su proceso de evaluación.	
<i>Guillermo Campos, Germán Sánchez y Verónica Nava</i> Capítulo 1. Evaluación diferenciada de competencias profesionales en ambientes multidisciplinares	9
<i>José María Ruiz Ruiz</i> Capítulo 2. Un modelo de evaluación formativa participativa en las competencias básicas en el grado de educación superior.....	33
II. El Enfoque de la EBC en el ámbito de las artes	
<i>Irina Rodríguez Flores y Cecilia Teresa Hernández Huerta</i> Capítulo 3. La autorregulación en el aprendizaje de la danza	71
<i>Ma. Magdalena Reyes Guerrero y Nakú Magdalena Díaz González Santillán</i> Capítulo 4. La aplicación de la lección magistral como estrategia de aprendizaje en la carrera de canto.....	97
<i>Isabel Galicia López, Noelia Georgina Galán Olavarría, José Juan García Celestino y Eugenio Teutle Toxqui</i> Capítulo 5. La aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el ámbito de la licenciatura en Etnocoreología	117

III. Las tecnologías de la información y la comunicación en la EBC y el desarrollo de competencias investigativas

José Manuel Saéz López

Capítulo 6.

Las aportaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al desarrollo del aprendizaje por competencias..... 139

Verónica Nava Mozo, Elsa Ponce de León, Martha Patricia Ibarra Olguín, Rosa María González López e Isabel Cristina Flores Hernández

Capítulo 7.

El *wiki* como herramienta tecnológica para el aprendizaje colaborativo en el contexto de la licenciatura en Administración..... 159

Alejandro Torres Gutiérrez y Delsar Roberto Gayón

Capítulo 8.

La estrategia contractual. Aplicación práctica para el desarrollo de competencias investigativas en el nivel universitario..... 183

PRESENTACIÓN

El presente libro materializa las discusiones teóricas, propuestas metodológicas y experiencias prácticas que sobre el proceso de evaluación de competencias profesionales surgieron en el curso “Estrategia metodológicas prácticas para la evaluación de las competencias profesionales” que se realizó en septiembre de 2011 en instalaciones de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el marco de la Escuela Complutense Latinoamericana.

Con la finalidad de que el lector tenga en sus manos un documento de fácil lectura y consulta, el contenido fue clasificado en tres apartados. El primero de ellos enfocado tanto a la discusión teórica como a la propuesta metodológica. Los dos últimos, presentando experiencias prácticas del enfoque de competencias en la educación superior desde un enfoque multidisciplinario. Una breve descripción de cada uno de ellos, a continuación.

El primer apartado, *la educación basada en competencias. Reflexiones teóricas y propuesta metodológica sobre su proceso de evaluación*, es conformado por dos capítulos. El capítulo 1, nos explica la base ideológica del enfoque de competencias, el papel que actualmente el docente juega en este cambio de paradigma de formación profesional y señala algunos puntos que cuestionan la forma en que el modelo se está aplicando en las instituciones de educación superior (IES) del país. Por su parte, el capítulo 2 presenta una propuesta de *modelo de evaluación formativa participativa* de aplicación en la educación superior que, como lo señala su autor, busca “*mostrar que hay otros métodos posibles para hacer evaluaciones explicativas*” y, así, no caer en “*una recopilación de teorías y modelos*” de los que ya se ha escrito.

El segundo apartado, *el enfoque de la educación basada en competencias (EBC) en el ámbito de las artes*, presenta ejercicios prácticos para la evaluación de competencias profesionales pero en un ámbito donde se ha escrito poco, las artes. En sus tres capítulos, los autores comparten la forma en que la disciplina del arte – a través de expresiones como la danza, el canto y la etcoreología – vive la formación profesional de sus alumnos a través del desarrollo de competencias artísticas y sus respectivos procesos de evaluación en un ambiente de gran individualidad que, paradójicamente, concluye en una demostración grupal integradora.

Finalmente, el tercer apartado, *las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación basada en competencias (EBC) y el desarrollo de competencias investigativas*, se presentan documentos que señalan el papel tan dinámico y determinante que las TIC están adquiriendo de la mano del enfoque de competencias lo cual genera un ambiente aún más complejo en la educación superior que requiere de cambios no sólo metodológicos sino también de infraestructura, administrativos e incluso culturales. Este proceso de transición hacia la formación basada en competencias apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación está reuniendo en un mismo espacio educativo a nativos e inmigrantes digitales, como hace diez años ya lo mencionaba Mark Prensky. Además, como complemento de este apartado, se presenta un ejercicio para el desarrollo de competencias investigativas en la educación superior.

Los coordinadores y autores de este libro, confiamos en que aportará un enfoque distinto y práctico a las personas interesadas en conocer un poco más sobre esta gran dinámica de transición que las IES de México están viviendo en pos de una educación basada en competencias.

CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN DIFERENCIADA DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN AMBIENTES MULTIDISCIPLINARIOS

GUILLERMO CAMPOS RÍOS¹; GERMÁN SÁNCHEZ DAZA² Y
VERÓNICA NAVA MOZO³

Después de varias décadas de existencia de los modelos educativos basados en competencias y de conocer los resultados de un cúmulo de aplicaciones en sistemas educativos reales, estamos en posibilidad de dar un paso adelante –sólo un paso- en la revisión crítica a algunos de sus conceptos clave, con la intención de tener una mejor perspectiva acerca de sus bondades, pero además reconocer las limitaciones que aún se perciben en su soporte teórico y conceptual.

El conocimiento es infinito; por tanto, consideramos que los modelos basados en competencias son susceptibles de un enriquecimiento conceptual que nos amplíe su comprensión, y también nos permita ampliar sus posibilidades de aplicación, o bien, que nos ayude a “afinar” el tipo de aplicaciones que mejoren su eficiencia práctica. En suma, se trata de sumar argumentos a favor, pero también evidencias que nos ayuden a construir, paralelamente, una visión crítica de las competencias. En ambos sentidos, estamos ampliando nuestro conocimiento sobre este tema.

¹ P-I de la Facultad de Economía de la BUAP, Codirector del Diplomado Cod. 04 en la ECL 2011

² Profesor-Investigador de la Facultad de Economía de la BUAP

³ Posdoctorante en el CEDES de la Facultad de Economía de la BUAP

Antes de tocar el punto de la evaluación, centraremos nuestra atención en el tema de aplicaciones de las competencias, planteándolas dentro de contextos reales que implican la participación de profesionistas de muy diferentes tipos de formación.

Cuando se habla de multidisciplinariedad, se alude a un conjunto bien diferenciado de campos de conocimiento, a los que se concede igualdad en su proceso de creación, difusión y expresión. En esta pretensión de dar un trato exactamente igual a todas las disciplinas científicas, llegamos a omitir la existencia de fuertes particularidades conceptuales que propician formas de expresión y de aprendizaje concreto, que las hace diferentes en su funcionamiento y comprensión a las otras disciplinas. En este caso, las disciplinas artísticas se revelan como de una naturaleza tan particular, que su relación con las competencias debe ser considerada de manera especial.

No es frecuente tener la posibilidad de trabajar con sujetos que se desenvuelven en el campo de las competencias artísticas, es por ello que en esta experiencia, donde se ha podido trabajar simultáneamente con diversas disciplinas artísticas, podemos aventurar la hipótesis de que ellas están más cercanas a un tipo específico de estrategias de aprendizaje, que las acerca a un cierto tipo de competencias de manera preferente y, por lo mismo, imponen formas diferentes de evaluación. En suma, podemos afirmar la imposibilidad de universalizar la aplicación de todas las estrategias de competencias, ya que están determinadas de manera importante por el campo disciplinar.

En este libro se presenta una experiencia real, que nos permite poner en tensión algunas de las afirmaciones que se manejan en el tema de las competencias profesionales, en particular de las competencias docentes; ya que, como lo menciona Harold Perkin (en Becher,1993:57), la profesión académica es una profesión clave por ser fuente de capacitación preparatoria para otras ocupaciones profesionales, lo que la hace, también,

muy popular en los procesos de investigación. En esta experiencia participaron 37 docentes con formación profesional en muchas disciplinas, incluso, muchos de ellos con estudios de posgrado en su propia disciplina o en temas pedagógicos. El 57% de los asistentes labora en la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en diversos campos artísticos.

En septiembre de 2011, se impartió el diplomado en “Estrategias metodológicas prácticas para la evaluación de competencias profesionales”, como parte de los cursos que se ofrecen anualmente en la Escuela Complutense Latinoamericana. Los 37 participantes se desempeñan laboralmente como docentes, aunque en algunos casos, algunos de ellos, eventualmente, están realizando actividades de gestión académico-administrativa para la formación de recursos humanos, tanto en México como en universidades de varios países latinoamericanos. Los datos globales se miran en el Cuadro No. 1.

Cuadro No. 1
ECL. Perfil de los participantes en el diplomado.

País	Número	Ciencias naturales y exactas	Ciencias sociales y administrativas	Humanidades y artes
Colombia	4	0	2	2
Ecuador	2	0	1	1
Venezuela	1	0	1	0
México	30	4	8	18
TOTAL	37	4 (10.9%)	12 (32.4%)	21 (56.7%)

Fuente: ECL-BUAP. (2011). Curso No. IV. Puebla, México.

Como se aprecia, es mayoritario el número de participantes que laboran en actividades vinculadas a las artes; por ello, es factible hacer una reflexión muy intencionada acerca de los factores que más influyen en la relación entre las competencias y lo artístico, cotejándola contra los elementos peculiares manifiestos en las otras disciplinas como a continuación se hará.

1. EL PROYECTO TUNING COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS IES EN AMÉRICA LATINA

Hay muchos modelos y propuesta para trabajar las competencias alrededor del mundo, algunos emergen de organismos internacionales como la Comisión Europea y algunos otros de esfuerzos institucionales como la Ley Orgánica de Educación en España. Sin embargo, uno de los modelos de mayor aceptación y difusión, primero en Europa y ahora en América Latina, es el Proyecto Tuning⁴.

El Proyecto Tuning responde a las necesidades de mayor impacto social y económico de la región en donde se aplica. Es un esfuerzo por estandarizar la formación de profesionistas en una región que permitiría una mayor integración y movilidad de los mismos al territorio, en este caso América Latina. Sin embargo, su aplicación se está tomando como *cuatro paredes*, en donde hay que trabajar *todas* las carreras profesionales que las IES ofertan, convirtiéndolo, en la práctica, en un modelo generalista y rígido. El proyecto se enfoca a cuatro líneas de trabajo, pero para este documento, la primera es la que sirve de análisis.

⁴ Inició como un proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea para crear y consolidar un espacio europeo de educación superior, conforme a lo propuesto en la Declaración de Bolonia (1999) y la Declaración de Praga (2001).

La primera línea de trabajo del Proyecto Tuning para América Latina⁵, es definir qué y cuáles son las competencias con las que se trabajará en la educación superior de la región. Diferencia las competencias genéricas de las competencias específicas dentro del proceso educativo. Las primeras son consideradas como atributos aplicables a cualquier tipo de formación profesional, ya que tienen la finalidad de satisfacer necesidades en el contexto social. Las segundas son atributos diferenciados conforme a la formación profesional que la persona ha seguido y que por lo tanto, tienen una relación directa con las disciplinas académicas, dándoles identidad y consistencia⁶(Tuning,2007:15).

Las competencias profesionales son una variedad de las competencias específicas; en la medida que están acotadas por un conocimiento especializado o semiespecializado, que a su vez está definido por el campo disciplinar correspondiente.

Una definición de competencia profesional es: “...*el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares...*”(Tejada, 1999)

La intención de generalizar es evidente, al punto de que en ella cabe cualquier profesión.

Este planteamiento, sin ser incorrecto, no es suficiente, por ello retomaremos otras dos

⁵ Oficialmente denominado proyecto *Alfa Tuning América Latina*, busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina y es impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Es una extensión del Proyecto Tuning Europeo, que ha tenido hasta el momento dos partes: la primera abarcando el periodo de 2004-2008, denominado *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* y la segunda abarcando el periodo de 2011-2013, denominado *Innovación Educativa y Social*.

definiciones, en ellas se abunda acerca de la manera de entender el desempeño profesional; sin embargo, no se deja de hacer una “tábula rasa” de las profesiones.

Según el artículo 7.4b de la Ley Orgánica 5/2002 de las cualificaciones y de la formación profesional en España “...*la competencia profesional se entiende como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo...*”

“...la competencia profesional es el conjunto de capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de su área de ocupación laboral. Abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias. Incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes...”

(National Council for Vocational Qualification, 2007)

A estas alturas, ya se puede inferir que la competencia profesional está directamente vinculada a la organización y división del trabajo y es relevante para la planificación del mismo; además, es indisociable de la noción de aprendizaje continuo, unido a la experiencia laboral, lo que está en debate es la posibilidad de, por estas condiciones, poder generalizar y hacer transferibles aspectos específicos. Cuando se habla claramente de la transferibilidad, es cuando se enuncian las competencias transversales. La fragmentación de las visiones de competencias no se evita con sólo señalar que es un modelo holístico integral (Ruiz, 2011).

Bajo este marco de definiciones, se puede proceder a analizar los desempeños que tienen los profesionales que provienen de diversas disciplinas, en este caso, prácticamente todas incluidas dentro de las llamadas “ciencias sociales” y las artísticas.

A partir de esta clarificación de lo que es la competencia profesional, su motivación y su orientación a satisfacer una necesidad de mercado laboral, es posible hacer una diferenciación que resalta el hecho de que, en cuanto a las competencias específicas, puede haber discusión, pero es una discusión que le concierne específicamente a los integrantes y estudiosos de esas disciplinas. Así, es en las competencias genéricas donde sí hay opción de análisis y cuestionamiento sobre su validez y aplicación generalizada ya que, según el proyecto, responden a una *necesidad social*.

En 2005, en la ciudad de Buenos Aires, se definieron 85 competencias genéricas dentro del Proyecto Tuning para América Latina en su primera etapa 2004-2007. Después de un proceso de análisis, quedó un listado de 27 competencias genéricas que fueron validadas por un estudio de campo aplicado a académicos, graduados, estudiantes y empleadores en varios países de América Latina. Este listado es tomado de base para la segunda etapa del Proyecto Tuning para América Latina 2011-2013. Y es a partir de él, que las IES están diseñando programas y capacitando docentes. Pero hay un punto que se está dejando de lado en este proceso de definición de competencias genéricas, éstas se hicieron a partir de quince disciplinas o áreas temáticas⁷, que nada tienen que ver con las artes. Son, de acuerdo a los objetivos del proyecto, las indicadas para satisfacer las *nuevas demandas y necesidades sociales*.

Éste es el punto de origen de la discusión del presente documento, ¿sirve el listado de competencias genéricas para disciplinas, o áreas temáticas, distintas a las que le dieron origen?, y de ser así, ¿su aplicación en los programas académicos mantiene la misma naturaleza?

⁷Administración de empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química.

El siguiente apartado permitirá la reflexión al respecto en el contexto de las artes.

2. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA

Las actividades artísticas tienen un elemento que las diferencia de todas las otras disciplinas, y es que todo encuentra concreción en el hombre mismo. Es decir, el estudiante que adquiere competencias artísticas es, al mismo tiempo, receptor de conocimiento y transmisor de él. Su cuerpo mismo es el instrumento de expresión y, eventualmente, es creador de conocimiento y de propuestas artísticas innovadoras. En el mismo hombre se dan todos los procesos de culminación de las competencias. Esto marca sin duda, al tipo de estrategias que preferentemente cumplirán con los requisitos que esta condición especial impone, e incluso, puede llevar a suponer que habrá algunas que no se ajustan adecuadamente a sus necesidades.

Esta visión de profesiones diferentes y de docencia diferente en función del campo disciplinario, coincide con las propuestas de Tony Becher (2001), quien afirma que cada profesión tiene su sello de diferenciación que se define, en última instancia, por la división del trabajo implicada en el conocimiento que domina.

Sin embargo, no hay que perder de vista que incluso en este ámbito en el que se considera a las carreras de artes como un “grupo profesional”, se da un fenómeno de formación de “segmentos”; el de danza, de canto, de baile, etc., que hace que emerjan variaciones al interior que dificultan su estudio como un todo. Fenómeno que también ocurre en otros “grupos profesionales” como las ciencias sociales (Bucher y Strauss en Becher, 1993:59).

El desarrollo del diplomado permitió evidenciar diferencias no sólo entre grupos profesionales, sino también entre segmentos de la misma profesión, en este caso y por su

representatividad en el grupo, las artes. Tres fueron los segmentos que se manifestaron: la danza, la etnocoreología y el canto. Cada uno de ellos, a través de la aplicación de distintas estrategias de aprendizaje, evidenciaron la búsqueda de competencias comunes pero, principalmente, de competencias particulares a su segmento. Esto lleva en sí mismo, diferencias en sus procesos de evaluación de competencias.

La competencia de *trabajar de forma autónoma*⁸ es el común denominador en la profesión artística que puede ser considerada como una característica diferenciadora con otros grupos profesionales como el de administración que requiere más de *capacidad de trabajo en equipo*. Esto se debe en gran parte a la naturaleza misma del proceso creativo del arte, el cual requiere de un aislamiento e introspección del artista para generar arte en cualquiera de sus expresiones. Por tal motivo se entiende por qué tanto la danza como la etnocoreología y el canto la definieron como una competencia a desarrollar en sus alumnos que ya en la práctica evidenció además una jerarquía superior sobre las demás competencias enunciadas.

La disciplina del canto fue la única de las tres disciplinas de artes, que mantuvo la competencia de *trabajar de forma autónoma* como la única a lograr a través de su estrategia de aprendizaje, la lección magistral⁹. El capítulo que muestra el ejercicio de esta estrategia metodológica permitirá clarificar cómo lograr el objetivo de aprendizaje “*la detección de los conocimientos y valores fundamentales para el canto*” a través de un trabajo individual en un contexto de grupo.

⁸ Hace referencia a la capacidad innata o inducida que el alumno a formar debe adquirir para poder lograr su proceso de aprendizaje. El Proyecto Tuning para América Latina la enuncia como una competencia genérica: “habilidad para trabajar en forma autónoma”.

⁹ Consiste en una exposición por parte del profesor para la transmisión de conocimientos, y representa uno de los modelos de enseñanza de mayor incidencia en la instrucción académica (definición presentada en el capítulo de canto del presente libro).

La danza, por su parte, evidenció la importancia de generar también la competencia genérica de la *creatividad* en un contexto complementario de *responsabilidad*¹⁰. La autorregulación como estrategia de aprendizaje permitió *desarrollar la creatividad artística y del autoconocimiento de los alumnos* en una dinámica de trabajo individual tutorado. La preparación del profesional de danza parte de un proceso de aprendizaje técnico que genera en él condición física adecuada y habilidad técnica suficiente. Sin embargo, dicha formación en un momento dado comienza a nutrirse de las aportaciones artísticas del individuo y es ahí donde el autoconocimiento hace su labor en esta disciplina artística.

La etnocoreología, finalmente, comparte con la danza la búsqueda de la competencia de la *creatividad* pero añade como competencia diferenciadora, la *capacidad de investigación y de trabajo en equipo*. La naturaleza de la profesión requiere una combinación que quizá en otras profesiones no pueda conjugarse, el trabajo individual y el colaborativo. Generar una puesta de etnocoreología requiere de un trabajo previo de investigación sobre lo que se va a presentar, el cual puede e incluso debe ser trabajado en forma colaborativa para que el grupo comparta un mismo contexto. Un siguiente paso sería el trabajo individual que parte del contexto producido en grupo y que ahora debe sufrir una transformación individual que producirá una propuesta única. Finalmente, se vuelve al trabajo colaborativo, donde las creaciones individuales se ensamblan en una gran puesta en escena, que proporcionará al espectador una muestra dancística de un grupo étnico¹¹.

¹⁰ Aunque inicialmente se maneja la responsabilidad como competencia, para el presente documento se ha definido como un valor en congruencia con las competencias genéricas definidas para América Latina por parte del Proyecto Tuning que es el modelo de EBC más difundido en la región.

¹¹ Esta información complementada con la práctica de los equipos de administración y práctica docente puede consultarse en el cuadro 2.

Cuadro No. 2
Factores relevantes en la experiencia docente realizada con diversas estrategias de aprendizaje por competencias

Proyecto aplicado a:	Estrategia de aprendizaje	Competencia buscada	Campo de desempeño	Objetivo	Forma de promoción del aprendizaje	Áreas de desarrollo	Requiere otro tipo de competencias: (fidelidad, obediencia, orden, disciplina formal, etc)
La danza. Escuela de Artes de la BUAP. Puebla. México	Tutorías. Autorregulación del aprendizaje.	Autonomía, responsabilidad y alta creatividad	Artístico y laboral	Desarrollo de la creatividad artística y del autoconocimiento	Trabajo individual tutorado	Cognitiva, socio-afectiva y motora fina.	No
La Etnocoreología. Escuela de Artes de la BUAP. Puebla. México	A.B.P. Aprendizaje Basado en Problemas.	Autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo	Artístico y laboral	Desarrollo de la creatividad artística, de las capacidades de investigación y del autoconocimiento	Trabajo colaborativo y de pequeños grupos	Cognitiva, de investigación, socio-afectiva y motora	No
El Canto. Escuela de Artes de la BUAP. Puebla. México	Lección Magisterial	Autonomía	Artístico	Acompañamiento en la detección de los conocimientos y valores fundamentales para el canto	Trabajo colaborativo e individual	Cognitiva	No
La Administración. Facultad de Ciencias Económico Administrativas de la BUAP. Puebla. México	A.C. Aprendizaje Colaborativo apoya en TIC	Producción autoadministrada y capacidad de constitución de equipos multifuncionales	Laboral y productivo	Desarrollo de competencias genéricas y específicas como la capacidad de investigación, de comunicación escrita y manejo de herramientas digitales.	Trabajo individual en un contexto de trabajo colaborativo	Cognitiva, de investigación, socio-afectiva y motora	Si. interesa consolidar un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales,
Formación de Formadores. Fundación Universitaria INPAHU. Bogotá, Colombia.	P.T.C.C. Proyecto de Trabajo a través de Contrato de aprendizaje	Autonomía y responsabilidad	Laboral y productivo	Lograr la comprensión que todo profesional debe tener sobre el papel de la ciencia y del conocimiento científico, y sobre la importancia de aprovechar al máximo ese conocimiento.	Trabajo individual tutorado	Cognitiva, en la cual se manejan los procesos y estrategias; la socio-afectiva, como la expresión de afectos y rasgos de personalidad; y la motora o ejecución de la habilidad.	Si

FUENTE: BUAP-ECL (2011). Diplomado Cve. 04. Puebla, México

3. LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Para iniciar el abordaje de este tema de reflexión, se cita a Ruiz (2011):

El perfil de los profesionistas; en este caso de los profesionistas que ejercen como docentes, lejos de prestarse a un análisis sobre el desempeño de funciones, se ha transformado en un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen –contradictoriamente- postulados inspirados en la teoría del capital humano y otros enfoques eficientistas de la educación, con algunos totalmente opuestos como la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa. Todo en bloque ha pasado a ser parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

En un sentido estricto, podemos encontrar en buena parte de la producción bibliográfica sobre el tema de las competencias, la consideración de que el desempeño de un docente es doblemente similar al de cualquier docente. La primera dimensión de igualdad tiene que ver con la especificidad del conocimiento profesional. La ingeniería y la música tienen muchos factores de diferenciación, ello marca los cambios en la forma y estrategias de aprendizaje. Lo mismo ocurre con la función docente y, aquí aparece la segunda similaridad, pues no hay argumentos de peso para suponer que la docencia de todo campo disciplinario sea igual a cualquier otra. Con este nivel de generalización se plantean propuestas que llevan a considerar que el docente se iguala en su función profesional a cualesquier profesionista. Visto así, el imperio de esa doble similaridad, permite concebir como perfectamente válido el uso universal de todas las estrategias basadas en competencias para su aplicación a cualquier campo disciplinario. Veamos una de las definiciones acerca de la naturaleza del desempeño de un docente:

“...abordamos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son el resultado no sólo de la formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia...” (Torres, 1998:99)

La intención de cubrir todas las implicaciones de las competencias, lleva a plantear todo en forma tan genérica, que se vuelve poco útil, ya que todas las actividades de docencia se presentan como presuntamente iguales, cabe la diferencia del conocimiento de la profesión, pero como si eso fuera sólo un dato circunstancial que no afecta a los aprendizajes posteriores. En ese sentido, hay un nivel en el que se podrían considerar a todas las actividades docentes como similares, que se pueden aplicar todas ellas de manera igual, con las mismas técnicas y estrategias de manera indistinta. Todas las disciplinas se ponen en el mismo nivel de abstracción conduciendo a un razonamiento equívoco acerca de que todos los profesionales de la docencia operan exactamente igual.

Estamos en el punto en que, se ha construido una abstracción idealizada de un sujeto transmisor de conocimiento, o si se le quiere llamar “facilitador de aprendizajes”, cuando es muy factible pensar que los docentes enfrenten marcadas diferencias derivadas de su conocimiento disciplinario y que, precisamente por esa razón, muestran acercamientos a estrategias que tienen mejores rendimientos y no a otras que pueden mostrar limitaciones. Al respecto, la postura radical de Donald Ligth (en Becher, 1993:58) proporciona argumentos para apoyar la idea anterior al sostener que: “El hombre académico es un mito. Aun cuando pensamos en el “profesor” como un tipo de persona muy distintiva dentro de la sociedad...esta imagen resulta de la investigación que combina a los profesores de los

colegios superiores y a los investigadores... que pasa por alto las diferencias importantes entre las disciplinas”.

Así, podemos sostener que la clave al estudiar las competencias de la profesión docente - o de cualquier otra profesión-, no es reconocer su naturaleza diferente, sino saber identificar las distinciones clave que, en cierto grado, constituyen uno de los objetivos de la presente reflexión. Por lo tanto, hay que considerar que cada disciplina, cada profesión, crea su propio conocimiento; por lo tanto, el conocimiento es sujeto a adquirir diversas formas, como lo menciona Assman (2002:29) al decir que *“dentro de esta perspectiva, la atención a la morfogénesis (surgimiento de las formas) del conocimiento nos lleva a temas como los siguientes: Aprender es un proceso creativo que se autoorganiza; ... Urge cuidar y volver a flexibilizar los lenguajes pedagógicos.* Es esta flexibilización lo que se considera puede ser un elemento a valorizar en la corriente de competencias, tanto en la formación de profesionistas como en la formación de formadores.

La flexibilización de la que se hace mención, permitirá aplicar de forma diferenciada y mucho más funcional, el enfoque de competencias a las distintas disciplinas existentes en una IES. Para la disciplina de administración, por ejemplo, el enfoque del docente puede orientarse a lo que menciona Barbero (2004): *Mientras en la lingüística, el concepto de competencia está asociado a la idea de destreza intelectual, y ésta, a la de innovación, y por lo tanto a la creatividad, en el mundo de la reingeniería empresarial, competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad.* En cambio, para las disciplinas artísticas, aplicaría lo mencionado por Cunnigham (1992): *El objetivo de la instrucción no es asegurar que los individuos conozcan cosas particulares, sino posibilitarles medios para que construyan alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad.*

En el siguiente apartado se reflexiona sobre los límites y posibilidades que la educación basada en competencias tiene en las diferentes disciplinas del arte, pero desde el actor que planea, propicia y controla el proceso de aprendizaje: el docente.

4. LA DOCENCIA EN EL CAMPO DE LAS ARTES

Otro gran reto que para la Educación Basada en Competencias (EBC) a nivel universitario se evidenció, fue la necesidad de diferenciar la formación artística y el ejercicio de la práctica docente en las carreras de artes. El proceso de integración de los docentes de artes en el proyecto de una EBC, ha seguido el mismo curso que con el resto de los docentes de otras disciplinas. Es decir, la corriente de una EBC concibe a la docencia como una práctica única y uniforme. La realidad muestra que hay diferencias que parten desde el perfil profesional del alumnado a formar. Así, los docentes de las carreras de artes debiesen orientar sus esfuerzos a una didáctica apreciativa y/o generativa como, lo explica Montané (2009:122) *entendida no sólo como la técnica necesaria para enseñar, sino también como posibilitadora de transformaciones de los sujetos participantes reconociendo que la dimensión artística opera con sensibilidades y lenguajes diversos, por lo que el proceso pedagógico se concibe como un todo interdependiente al contenido y a la forma.* La autora también menciona los principios que permiten lograr que el docente-artista logre este tipo de didáctica particular como se muestra en el cuadro 3.

A manera de dejar este punto a la reflexión, tanto teórica como práctica de este apartado, el anexo 1 muestra la propuesta de Montané (2009:125-126) sobre las competencias que deben desarrollar los docentes de las carreras de artes y que puede ser terreno de discusión para un proceso de investigación al respecto e incluso, para generar una propuesta de proyecto de formación de formadores en artes en el contexto de la EBC.

En contraste, el anexo 2 muestra el listado de competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina.

Cuadro 3.
Principios didácticos de la labor docente-artista.

1. *Visualiza la situación didáctica como posibilidad el punto de partida de la cual no es el déficit del alumnado, sino la potencia de sus posibilidades.*
2. *Parte de una mirada apreciativa, positiva, del sujeto.*
3. *Trasciende un pensamiento crítico y lo convierte en generativo. Busca reinventar las posibilidades para el cambio y la acción.*
4. *Se trata de una situación más colaborativa que dirigida.*
5. *Trabaja con distintos lenguajes: verbales, no verbales, corporales, tecnológicos, etcétera.*
6. *Trabaja con el imaginario y la visualización.*
7. *Es transdisciplinar y compleja.*

Fuente: Montané López, Alejandra (2009), Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad, pág.122.

En palabras de Montané (2009:129):

Esta dimensión de la docencia por su naturaleza artística, compleja, abierta, dinámica, imprevisible y no lineal es difícilmente manipulable y garantiza, en cierto modo, que pueda tener un impacto individual y contextual imprevisible. Este hecho juega en contra de cualquier intención controladora y a favor de la liberación individual. En este sentido se puede afirmar que en el discurso de la pedagogía artística existe poder, y que, al mismo tiempo, se genera “empowerment”.

5. LA EVALUACIÓN DIFERENCIADA DE COMPETENCIAS

Se ha hecho una revisión crítica y reflexiva sobre conceptos básicos del enfoque de competencias y de su aplicación *universal* en el ámbito docente. Se ha cuestionado, también, la generalidad del enfoque de competencias, mostrándola como una limitante de aplicación en disciplinas ajenas a su origen, como son las artes. Hasta ahora todo este bagaje reflexivo sirve como argumentación para defender la hipótesis inicial de este documento: *cada disciplina es más cercana a un tipo específico de estrategias de aprendizaje que las acerca a un cierto tipo de competencias de manera preferente y, por lo mismo, imponen formas diferentes de evaluación, imposibilitando, en la práctica, la aplicación universal de todas las estrategias de competencias*. Lo anterior nos lleva a otro punto interesante que emergió de la experiencia del diplomado de la Escuela Complutense Latinoamericana, la evaluación con base en competencias.

Las expectativas que sobre la evaluación mantenían gran parte de los participantes del grupo, se enfocaban en la adquisición de herramientas técnicas reproducibles en su práctica docente. Esto evidenció una confusión conceptual en los participantes, entre lo que es medir (evaluación tradicional) y lo que es evaluar (basado en competencias). Esto es comprensible considerando que, como lo mencionan Cázares y Cuevas (2007:104-105): *calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar y tomar decisiones son facetas de la evaluación que integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación al proceso mismo*.

La educación tradicional tiene como base para la evaluación del aprendizaje, la aplicación de instrumentos, por lo general batería de preguntas, de aplicación general que arrojan un indicador en una escala de 0 a 10, que permite que al alumno acreditar o no, una

unidad temática o materia. Este tipo de evaluación se construye al final del proceso de enseñanza como si se tratase de un componente aparte. Además, se diseña de forma unilateral (por el docente) para evidenciar las debilidades y errores de los alumnos, limitando las oportunidades de auto-mejoramiento convirtiéndolo, incluso, en un instrumento de control (Denyer et al.,2007:145).

Por su parte, Cázares y Cuevas (2007:110) sostienen que:

- *Los exámenes miden capacidades temporales. El ánimo, la memoria, el manejo del estrés o las capacidades de copiado.*
- *Los exámenes parten del supuesto de que todos los alumnos aprenden de igual manera, a través de los mismos canales y con los mismos niveles de interés.*

Sin embargo, este tipo de instrumentos pueden seguirse manteniendo dentro de un modelo de EBC, pero como una herramienta más y no como el fin último del esfuerzo docente. Se transita de una evaluación desarticulada a una evaluación que privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto de su formación profesional.

En la EBC, la evaluación debe estar presente desde el inicio del programa académico y hasta el final del mismo. Esto requiere que la evaluación sea planeada pero, de forma flexible, permitiéndole su adaptación ante cualquier cambio de condiciones en el desarrollo del proceso educativo.

En otras palabras, la evaluación basada en competencia debe entenderse como *un proceso continuo, dinámico y flexible, dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que*

transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores (Cázares y Cuevas,2007:108).

Lo anterior permite explicar que las estrategias de aprendizaje son en sí mismas metodologías de evaluación de las competencias del alumnado, por lo que es importante definir la evidencia y los indicadores que deberán obtenerse durante su desarrollo para determinar el grado de desarrollo de las competencias¹² por parte del alumno. Ver cuadro 4.

Cuadro 4.
Tipología de evidencia para la evaluación basada en competencias.

Tipo de Evidencia	Definición
Por conocimiento	Toda competencia se fundamenta en un saber, que permite finalmente la extrapolación y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis. Evalúa el conocimiento base y circunstancial.
Por producto	Es el resultado de una serie de acciones que llevadas a cabo por los estudiantes, se concentra en un resultado tangible.
Por desempeño	Se refiere a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo. Debe diseñarse un registro de observación estándar.
Por actitud	Son evidencias que se generan a partir de comportamientos que puedan ser visibles en el proceso.

FUENTE: Cázares Aponte, Leslie y José Fernando Cuevas de la Garza (2009), *Planeación y evaluación basada en competencias*, págs. 111-112.

Una vez definidas las evidencias que respaldarán la evaluación del nivel de desarrollo de competencias en los alumnos, el docente está en capacidad de definir las herramientas que permitirán su registro y que pueden ser construidas y/o modificadas en conjunto con los alumnos. Algunos ejemplos son: diario de campo, estudio de casos,

¹² En sus tres dimensiones: afectivo-motivacional (actitud), cognitivo (conocimiento) y actuacional (aptitud).

carpeta de evidencia, autoevaluación, exámenes a libro abierto, coevaluaciones, ensayo, rúbricas, etc.

La evaluación basada en competencias busca en el alumno un aprendizaje reflexivo que le permita comprender cómo funcionó el proceso de aprendizaje, cómo logro el aprendizaje y cuál el significado de la asignatura, módulo, unidad y/o proyecto en su proceso de formación profesional.

En conclusión, la educación basada en competencias puede eficientar su aplicación en las instituciones de educación superior, reconociendo su compromiso de formación multidisciplinaria, lo que conlleva a reconocer necesidades diferenciadas en los procesos de aprendizaje y de práctica docente. En consecuencia, los procesos de evaluación de competencias también deben ser flexibles y diferenciados.

Referencia Bibliográfica

- ASSMANN, Hugo (2002), Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente, Narcea ediciones S.A., España, ISBN: 84-277-1391-6, 241 págs.
- BECHER, Tony. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. España. Ed. Gedisa.
- BECHER, Tony. (1993). Ensayo: Las disciplinas y la identidad de los académicos, Revista Pensamiento Universitario, Año 1 No.1, Buenos Aires, ISSN: 0327-9901, Págs. 56-77.
- CÁZARES Aponte, Leslie y José Fernando Cuevas de la Garza (2009), Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado, Trillas, México, ISBN: 978-968-24-7956-4, 149 págs.
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain, GeordesVanloubbeeck (2007), Las competencias en la educación. Un balance, Fondo de Cultura Económica, México, México, ISBN: 978-968-16-7914-9, 201 págs.
- MONTANÉ López, Alejandra (2009), Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad, REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, España, Volumen 2 Año 2, ISSN: 2013-2255, págs.. 117-129. [en línea] <http://vivianita.cadiretes.cesca.cat/index.php/REIRE/article/view/131947/181772>.
- RUIZ, Ruiz. J.M. (2011). Estrategias metodológicas para la evaluación de competencias profesionales. ECL-BUAP. Curso del Diplomado Clave No. 4. Puebla. México
- TEJADA Fernández, José (1999), Acerca de las competencias profesionales I, Revista Herramientas, No. 56, págs. 20-30.

National Council for Vocational Qualification, 2007

Instituto Nacional de Cualificaciones 2008

TORRES del Castillo, Rosa María (1998), Nuevo papel docente: ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?, *en* Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente: documentos de un debate, *Editores Fundación Santillana, España, ISBN: 84-88295-33-2, pags. 99-112.*

TUNING, América Latina (2007), Informe final 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la educación Superior en América Latina, España, 432 págs.

ANEXO 1

Competencias docentes para una didáctica apreciativa y/o generativa en el proceso de la enseñanza de las artes.

Competencia	Descripción
Generativa / creadora	Competencia relacionada con la capacidad de visualización y facilitación de emergencia de diversas posibilidades formativas en la situación didáctica.
Gestión de procesos emergentes	Relacionada con la anterior, esta competencia tiene relación con la capacidad de trabajar con la creación más allá de la emergencia. Rentabilizarla en función de la situación didáctica.
Apreciativa	Esta competencia se establecería por la determinación apreciativa, positiva, sobre el otro. De la mirada deficitaria (la educación es un vacío que se debe llenar) a la mirada positiva (la educación es algo que se puede construir partiendo del potencial de las personas).
Lúdica	Esta competencia se correspondería a la capacidad o habilidad individual de introducir competentes lúdicos en cualquier situación educativa. Lo lúdico en el sentido relacionado con el placer.
Autopoiética ¹¹	Competencia relacionada con tener la capacidad y la habilidad de generar procesos autopoiéticos en el aula. Autoorganización de los saberes y las aportaciones, así como de las experiencias individuales y grupales. Estaría muy relacionada con la capacidad de gestionar la incertidumbre.
Sorpresa / extrañamiento	Competencia que se basa tener la capacidad y la habilidad tanto de hacer sentir y sentir la sorpresa como de gestionar el extrañamiento en determinadas situaciones didácticas.
Intersubjetiva	Competencia relacionada con la identificación y la gestión del conocimiento intersubjetivo generado por el grupo en situación didáctica, recogéndola y colaborando en la producción de narrativas.
Expresivas	Competencia relacionada con la utilización de diversos lenguajes, no necesariamente conceptuales, en la traducción y en la producción de las narrativas de aprendizaje.

FUENTE: Montané López, Alejandra (2009), Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad, págs.. 125-126.

ANEXO 2

Listado de competencias genéricas. Tuning AL 2011-2013.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

FUENTE: Tuning, América Latina (2007), Informe final 2004-2007.

CAPÍTULO 2. UN *MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARTICIPATIVA* EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ¹³

INTRODUCCIÓN.

No hay una única forma de evaluar. En un primer momento de la evaluación que se puede fijar en torno a los años 50 del siglo XX, quizás sí existía un amplio acuerdo sobre el método a utilizar, el experimental: los diferentes actores esperaban validar los programas en función del cumplimiento de los objetivos prefijados. La evaluación aportaba confianza y optimismo en sus posibilidades. Pero los resultados de las evaluaciones no llegaban a las expectativas depositadas, había dificultades prácticas, críticas metodológicas, problemas técnicos y resultados no concluyentes; algo que alejaba el ideal de convertir la evaluación en el apoyo científico de la decisión política

Después de cinco décadas de realismo en cuanto al uso y las posibilidades de la evaluación, han emergido diferentes métodos, reflexiones y aproximaciones sobre cómo hacer evaluación. Por tanto, existen diversos abordajes, con diversos autores y escuelas que piensan y trabajan de forma distinta. Stufflebeam (2001) los ha clasificado en al menos veintidós grandes corrientes. Esto quiere decir que hacer evaluación también implica decidir sobre el procedimiento a utilizar entre una amplia gama de opciones.

El presente texto pretende revisar el modelo en sus virtudes y defectos y proponer al menos otra forma alternativa de proceder *en la evaluación de la teoría del programa*. No deja de ser una limitación el proponer solamente una única alternativa, sabiendo que

¹³Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España. Correo electrónico: jmrruiz@edu.ucm.es.

existen otras aproximaciones lúcidas y útiles. Pero el objetivo del capítulo es mostrar que hay otros métodos posibles para hacer evaluaciones explicativas y tanto a nivel descriptivo y no aspirar a convertirse en una recopilación de teorías y modelos, algo que por otro lado ya está escrito.

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA POR COMPETENCIAS.

La evaluación formativa participativa centrada en el aprendizaje del alumnado, está relacionada con el uso aplicativo del actual “*crédito europeo*” y *la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* que ha supuesto un escenario educativo común, y que está llevando, tanto en su diseño como en el desarrollo del nuevo currículo por competencias, cambios profundos en las estrategias metodológicas. Sin embargo, en estos cambios no se ha tenido en cuenta en la misma medida un sistema de evaluación por competencias.

Por lo tanto, la evaluación queda, de nuevo, relegada a un segundo plano, desconectada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea podemos definir la evaluación formativa, como todo proceso que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) López y otros (2007).

La evaluación formativa participativa juega un papel fundamental en la mejora de la calidad del aprendizaje, y en la mejora de los usos y de las buenas prácticas; pues gracias a la evaluación formativa compartida, nos permite obtener información explicativa que nos orienta para intervenir allí donde se ha producido la ruptura del principio básico del

aprendizaje: asimilación/acomodación. (Ruiz, 2012). Ésta debe ser una función básica de la evaluación: la mejora y el perfeccionamiento del objeto evaluado.

En los últimos años, están surgiendo otros términos evaluativos fuertemente relacionados con la evaluación formativa, que surgen con la intención de ofrecer matices nuevos ya existentes o para intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa. En los últimos tres años, estamos llevando a cabo un proyecto de innovación curricular en materia de evaluación de las competencias que estamos aplicando en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense, que se basa en la aplicación de la propuesta de *evaluación formativa compartida* en el título grado en la que la evaluación forma parte de la actividad cotidiana del aprendizaje.

¿Por qué nos hemos decantado por este modelo de evaluación? Los motivos que justifican el modelo para evaluar las competencias de forma comprensiva y explicativa son las siguientes:

En primer lugar, una de las principales razones es que responde a las necesidades formativas del trabajo universitario, de forma que contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje en el desarrollo de competencias básicas en educación superior, y que conlleva una serie de adaptaciones legislativas y modificaciones en el papel que debe asumir tanto el profesor como el alumnado.

Algunas de estas modificaciones están relacionadas con el concepto de *competencias, evaluación y estrategia metodológica*. Este concepto supone realizar cambios importantes en el sistema de evaluación de las competencias en los contextos universitarios, de forma que se produzca un equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se lleve a cabo.

El modelo aplicado en el proyecto de innovación pivota bajo el concepto actualizado de evaluación y por otro, el concepto de competencia, donde la evaluación es el nudo, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes.

En este sentido, el alumnado debería adquirir determinadas competencias relevantes, desarrollar capacidades amplias que nos ayuden a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes, que nos permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida, ya que es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida, quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión.

Esto es precisamente lo que pretenden los diseños por competencias en el contexto universitario, es decir, incluye un conjunto de conocimientos, técnicas, mecanismos, conceptos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente. En este sentido, el diseño del currículo por competencias tiene cabida en la formación de inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, social, motórica, es decir, el desarrollo de las inteligencias múltiples.

En el análisis realizado sobre el aprendizaje y evaluación formativa para el desarrollo de las competencias, apreciamos que, tanto el aprendizaje permanente como el procedente por los proceso de autorregulación, favorecen el desarrollo integral en la educación superior. En esta situación, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, y el alumno se debe implicar en su propia evaluación a través de las técnicas de co-evaluación, auto-evaluación y análisis de documentos de forma compartida. Éste es un paso metodológico adecuado cuando se busca en el alumno desarrollar su autonomía y su capacidad de gestionar su propio aprendizaje. En este sentido, Biggs (2005), explica que la auto-evaluación y la co-evaluación no sólo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan los procesos meta-cognitivos de supervisión

que posteriormente se les pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica. Se trata de aproximarnos a la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo, Brokbank y McGill (2002:119).

La autonomía del alumno debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en educación superior; como uno de sus principales “productos” o competencias, puesto que el nivel de la formación del alumno no proviene de la cantidad de lo que es capaz de recopilar, *sino de la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo*; de ahí, el porqué del aprendizaje autónomo, sus acepciones, sus enfoques para desarrollar la autonomía como competencia básica en educación superior, donde el alumno egresado de la universidad, debería haber adquirido una idea clara acerca de su propio proceso de aprendizaje, así como de sus puntos fuertes y de sus debilidades y, sobre todo, cómo mejorarlas. Rué, J. (2009).

El aprendizaje para el desarrollo de competencias, constituye hoy un reclamo y una política del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la formación de un profesional capaz de: *aprender a aprender, gestionar y tratar la información, analizar y sintetizar, tomar decisiones, comunicarse eficazmente en una lengua extranjera, trabajar en equipos, ser creativos, flexibles, resolver problemas, gestionar y dirección, razonamiento estratégico, capaz de auto-regularse en los ámbitos cotidiano, académico y profesional.*

Una propuesta para conocer y comprender estas competencias lo haremos a través de diferentes modelos. Uno de los modelos propuestos para la evaluación de algunas competencias es *la evaluación orientada por criterios*. Un criterio es una definición sobre la situación deseable u óptima (Bustelo, 2010), de un proyecto en una determinada parcela de la realidad. De forma resumida se puede decir que *la evaluación por criterios* funciona

sometiendo a examen al programa y valorándolo con relación a ciertos criterios establecidos. Para poder emitir un juicio sobre el programa, se requiere establecer unos puntos críticos en cada uno de los criterios, a los que se les denomina estándares. Si se alcanza el estándar se considera logrado el criterio. Por ejemplo, en el criterio eficiencia, se marca como estándar que los beneficios superen los recursos invertidos. Si la evaluación concluye que esto es así, el programa se considera eficiente.

La idea de una estructura única de evaluación ha, generado críticas. Lo considerado bueno u óptimo, ya sea en cooperación o en cualquier otro ámbito, no es universal, depende del contexto y de los actores implicados en esa valoración.

A esta misma conclusión han llegado las metodologías que se conocen bajo el nombre de calidad. En un primer momento, a mediados del siglo XX, se entendía la calidad como la tenencia de un conjunto de características de un bien o servicio que se ajustaban a una descripción predeterminada. Es lo que Bouckaert ha denominado *la perspectiva orientada por el productor* (Löffler: 23). En los años 50 y 60, el concepto de calidad cambia. Se reconoce la existencia de un mercado fragmentado con diversos clientes, con sus respectivas necesidades y que además no tienen por qué coincidir. La calidad pasa a ser una función de las expectativas y percepciones individuales. El concepto de calidad ha transitado desde una visión única, la del productor del servicio, hacia las percepciones que de ella tienen los diferentes clientes. Este cambio de enfoque no ha supuesto ninguna pérdida de operatividad o bloqueo metodológico, sino más bien una ganancia al producirse un análisis más realista del sistema y de los actores implicados.

En evaluación ha ocurrido lo mismo, se ha ido introduciendo una perspectiva que también podría llamarse subjetivista, en la medida que atiende a sus diversos “clientes”. Cronbach argumenta que la evaluación que permite a un solo grupo definir las cuestiones

a indagar, tiende a no ser útil, ya que la toma de decisiones en sociedades democráticas está caracterizada por el pluralismo y la evaluación debe tener en cuenta este aspecto (Chen: 61). Aceptar estas premisas supone preguntarse qué actores están implicados en los programas, quiénes tienen legitimidad para participar en un proceso de evaluación y cómo hacer que las evaluaciones respondan a las diferentes necesidades para que sean útiles.

Por otro lado, nos encontramos con la orientación hacia los actores que se ha venido llamando pluralismo o *responsiveness*” (Stake, 2006), que podría ser traducido como *evaluación sensible* a las necesidades de los diversos actores implicados con el programa. Pero también ha calado en otras formas de evaluación más “objetivistas” que empiezan a tener cierta empatía hacia los requerimientos de los *stakeholders* (Rossi y Chen), que defienden un enfoque que integre ambos métodos (Chen).

Aunque se opte por modelos preordenados de criterios, actualmente hay cierta flexibilidad para adaptarse a los diversos contextos y esquemas valorativos de los diversos actores. Cronbach advierte que “el evaluador debe buscar cuestiones procedentes de la gente del contexto donde se desarrolla la actividad de aprender. Otra fuente importante es la comunicación institucional (programación, memorias, publicaciones, producciones audiovisuales, registros, etc.). La documentación representa un determinado discurso de la institución, normalmente el de los actores con mayor poder. Otros actores sin acceso a las publicaciones pero con capacidad de influencia sobre la práctica, pueden tener otras visiones diferentes no recogidas en la documentación. Por eso, el estudio de la producción documental o audiovisual normalmente es el estudio del discurso institucional.

Por último, hay perspectivas externas que pueden tenerse en cuenta e incluirse en el proceso de diseño de evaluación a través del estudio de la bibliografía especializada, de las investigaciones, de los meta-análisis, de las meta-evaluaciones o de cualquier otra

reflexión teórica. Es una forma de incluir un conocimiento social más amplio y de ajustar la evaluación a los criterios de la comunidad científica.

En otros modelos como las aproximaciones “objetivistas”, o también llamadas “científicas”, no se recogen las perspectivas de los diferentes actores, incluso las rechazan, por entender que puede ser una fuente de sesgo e influencia. Scriven argumenta a favor de tener el menor contacto posible con el “objeto-sujeto de evaluación”, por el riesgo a ser influenciado. Aunque la crítica que se hace a estos modelos es que responden a las perspectivas de las evaluadoras, enmascarándolas de supuesta objetividad.

2. ¿CÓMO HACER LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA POR COMPETENCIA EN LA UNIVERSIDAD?

En este momento, existe una preocupación entre el profesorado universitario a la hora de avanzar hacia modelos y *sistemas de evaluación más formativos y participativos*. Dicha preocupación la hemos detectado consultando la literatura especializada, así como del análisis de distintos documentos, intervenciones, ponencias y diálogos surgidos en las actividades de perfeccionamiento profesional en las que hemos participado (jornadas, congresos, cursos, seminarios y grupos de trabajo). En este sentido, compartimos las aportaciones realizadas por la Red de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria, que en su línea de trabajo permite desarrollar y contrastar sistemáticamente los procesos, métodos e instrumentos de evaluación formativa en la enseñanza universitaria. Por la experiencia que estamos llevando a cabo en nuestra facultad, estimamos que vamos a presentar claves que confirman el valor formativo de la evaluación y que, además, favorecerán el desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza universitaria, centrada en el desarrollo de competencias.

En la bibliografía especializada pueden encontrarse numerosos trabajos que avalan la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a las prácticas tradicionales en la enseñanza universitaria, que se limitan a realizar una evaluación final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador (Bataloso, 1995; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Bretones, 2002; Brown y Glasner, 2003; Chadwick, 1991; Capllonch, 2003; De la Torre, 1993; Fernández, 1986; Fernández, 1996; Fraile y Aragón, 2003; Gimeno, 1992; Jorba, Ruiz, J.M. 2005, 2010, y San Martín, 1993; Klenowski, 2005; López et al., 1999, 2006; López, 1999, 2000, 2004; Rovira, 2000; Santos, 1993; Salinas, 1997, 2002; Velázquez y Martínez, 2004; Zabalza, 2002; etc.).

En lo que respecta a la utilización de otras dinámicas más explicativas y formativas en los procesos de evaluación, aparece la autoevaluación, la auto-calificación, la evaluación compartida y la calificación dialogada en la enseñanza universitaria. Las referencias más numerosas que manejamos proceden del mundo de la formación inicial del profesorado (Fernández-Balboa, 2003; 2005; Fraile, 1999, 2006; Fraile y Aragón, 2003; López et al., 1999, 2006; López, 1999, 2000, 2004; López y Rueda, 1995; Pascual, 2000; Rivera y de la Torre, 2003; Trigueros, Rivera y de la Torre, 2006; Velázquez, 1996, 2001; Velázquez y Martínez, 2004); aunque también pueden encontrarse referencias desde la didáctica general (Álvarez, 1993, 2001, 2003; Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2003; Elliott, 1986, 1990, 1993; Freire, 1990; Salinas, 1997, 2002; Santos Guerra, 1993, ...); y una revisión de las mismas en Bretones (2002) y López (1999, 2004), y López y López (2005). Por último, en Brown y Glasner (2003) y Biggs (2005), pueden encontrarse referencias y experiencias desarrolladas en el ámbito anglosajón sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación, así como estrategias e instrumentos de autoevaluación y los resultados de los mismos.

Como hemos señalado en líneas anteriores, la evaluación se ha centrado en los aprendizajes intelectuales del alumno y especialmente en los conocimientos, que servía para constatar fundamentalmente unos determinados resultados al final de un proceso de aprendizaje, que implica una serie de cambios, tanto en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria, como en lo referente a los aprendizajes relativos a habilidades y actitudes normas y valores que tienen lugar a lo largo del proceso didáctico.

Por lo tanto, asumimos que la evaluación formativa participativa en el contexto analizado, no puede limitarse a esta tarea descriptiva, sino que ha de servir para perfeccionar, para mejorar el aprendizaje, para favorecer el desarrollo de competencias; lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿ es posible evaluar?; y si la respuesta es afirmativa, seguir preguntándonos por el qué, quién, cómo, cuándo y, sobre todo, para qué evaluar. Más adelante trataremos estas cuestiones para ir respondiendo con más amplitud.

Compartimos al igual que la mayoría de los autores citados anteriormente, que el desarrollo de una evaluación formativa participativa posee numerosas ventajas de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Las principales son las siguientes:

- Permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza en la universidad
- Favorece la motivación del alumnado hacia su aprendizaje y ayuda a corregir las lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje.
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial respecto al desarrollo de estrategias de formación continua y aprendizaje permanente (Lifelong Learning).

- Como consecuencia de todo lo señalado anteriormente, incrementa el rendimiento académico del alumnado, así como los niveles de calidad docente y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrolla habilidades meta-cognitivas en los estudiantes, haciéndoles más conscientes de sus propios recursos cognitivos y promoviendo su autorregulación.

Una vez definidas las posibilidades que ofrece la evaluación formativa participativa, procederemos a revisar y analizar las experiencias de aplicación práctica de estas ideas a través de los sistemas de evaluación formativa, aplicadas al Proyecto de Innovación en nuestra universidad en distintos grupos del título de grado en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense, con el fin de conseguir un conjunto de sugerencias de aplicación e instrumentos de apoyo al proceso de evaluación formativa participativa.

El formar un alumno en competencias básicas y específicas, es una exigencia de la actualidad y está suponiendo un problema para los docentes, que dentro de sus posibilidades de cómo evaluar al alumno, no se deciden por qué opción será la mejor para evaluar la competencia. Partiendo de esto, se consideró relevante indagar cómo se lleva a cabo la evaluación de competencias en los títulos de grado en Pedagogía y analizar de qué manera los programas curriculares están enfocados hacia el desarrollo de estas competencias; así como la forma en cómo se evalúa su logro. De tal manera que las preguntas de investigación se formularon de la manera siguiente:

1. ¿Qué competencias se desarrollan en los ambientes presenciales de aprendizaje en la formación del futuro pedagogo del siglo XXI?
2. ¿Cómo evaluar los aprendizajes a través del sistema por competencias?, y
3. ¿Cómo la evaluación formativa colabora en ese desarrollo?

Por lo tanto, el presente Proyecto de Innovación, se enfocó a indagar acerca de cómo se está llevando a cabo el sistema de evaluación en el título de grado de Pedagogía. Para ello, nos hemos centrado en el estudio de un caso; hemos hecho un seguimiento de cómo se ha llevado a cabo la evaluación en la asignatura de Organización y Planificación Institucional en el 1º curso del grado de Pedagogía.

3. DIFICULTADES QUE NOS ENCONTRAMOS EN LA APLICACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARTICIPATIVA EN LOS TÍTULOS DE GRADO.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos. Al respecto, (Santos Guerra, 1993) dice: por un lado sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y los conocimientos; se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación y por otro, la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo; quizás, por ello, es el aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado.

Nuestra preocupación se centra en conocer cómo se ha llevado a cabo la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario en los recientes títulos de grado en la Universidad Complutense. Sobre el tema de evaluación en contextos universitarios, han reflexionado autores como Barberá (1999) Casanova (1997), Monedero (1998), Sabirón (1999), Zabalza (1989) y Ruiz, J.M. (2010) y todos ellos coinciden en las siguientes consideraciones:

- Los tradicionales exámenes, producen efectos regresivos que potencian los instrumentos de poder, señalando un estilo de enseñanza conservador y autoritario, se mueve en torno a una memorización, por lo que no apunta a conocer cómo aprende el alumno.
- Algunos estudios señalan cómo la toma de decisiones respecto a la evaluación, se realiza frecuentemente según las exigencias administrativo, institucionales y por las necesidades del momento, sin una oportuna elaboración de acuerdo con algún modelo estructurado.
- Los instrumentos de evaluación se usan a menudo con fines distintos para los que fueron diseñados. En ocasiones es el mismo profesor el que decide incluir en las calificaciones factores distintos a los objetivos de aprendizaje (Stiggins, Frisbie y Griswold, 1989), concediendo notas altas como premios y bajas como castigo.
- Hay un gran desfase entre la teoría y la práctica. Las causas son muy complejas: burocracia, tiempo, actitudes típicas de profesores y alumnos, inercia, rutina de las técnicas de evaluación tradicional.

Estas reflexiones nos llevan hacer propuesta de intervención prácticas que conducen a posibles alternativas que mejoren algunos indicadores a tener en cuenta en la evaluación de las competencias en los títulos de grado:

1.- Establecer canales de comunicación entre la información explicativa derivada de la evaluación formativa participativa y las necesidades del mundo laboral: La información –formativa en el contexto universitario- debe estar orientada a las necesidades de un tipo de aprendizaje-acción: (labor, trabajo y actividad); para que la práctica docente se

organice y para que la formación en la educación superior responda a los retos de la formación superior en la sociedad del conocimiento. En este sentido para Arendt (2007), la universidad y los docentes que trabajan en ella, deben preguntarse acerca de *¿cuál es el papel reservado a los estudiantes en esta generación de “actividad?”* Este problema se advierte en la percepción que tiene la sociedad sobre la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior en la sociedad actual y el tipo de participación que tienen en la sociedad. En este sentido, es necesario superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo. Por tanto, desde la universidad, se va generando un esfuerzo importante por transferir los productos al desarrollo de la sociedad y el sector productivo, conjugando la producción científica y académica de la universidad con las necesidades sociales y del sector productivo que se requieran. Al respecto, en España se está avanzando en este sentido, vinculando a distintos sectores sociales, en particular sectores productivos, con las instituciones educativas.

2.- *El diseño de las competencias básicas de los títulos de grado surgen como respuesta a la demanda de los perfiles profesionales de la sociedad productiva.* Entre las competencias más valoradas por las empresas españolas en relación con los perfiles profesionales del futuro pedagogo del siglo XXI, podemos citar: *planificación y gestión del trabajo, responsabilidad, pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación oral, creatividad, innovación, comprensión interpersonal, uso adecuado de las TIC, manejo de conflictos y la negociación.* (Hätöen, 1998). Por lo tanto, los perfiles profesionales en términos de capacidades básicas del pedagogo, deben ajustarse a la realidad actual. Para ello, una de las condiciones que se ha incluido en los análisis sobre la educación superior es la

evaluación del grado de relevancia de una formación mediante la implicación del estudiante; es decir, trabajar actitudes y competencias: tales como: *aprender a aprender, gestionar la información, análisis y síntesis, comunicación y dominio de lenguas, trabajo en equipo, pensamiento creativo, resolución de problemas, gestión y dirección estratégica, autonomía* (Blanco F. Ascención y otros).

3.- *La autonomía institucional debe ocuparse y preocuparse por la calidad de aprendizaje y no tanto por la cantidad.* Muchas experiencias sobre evaluaciones del aprendizaje realizadas dan cuenta, cómo los estudiantes y sus profesores, no siempre comparten un acuerdo básico acerca de lo que es el aprendizaje. Al respecto, de cara a un futuro que sea positivo, será necesario reforzar dos aspectos básicos: primero elevar el grado de autonomía y de responsabilidad institucional en su desarrollo, y segundo incorporar *al desarrollo curricular la valoración y la reflexión sobre lo que ocurre, sobre los efectos detectados, los objetivos que se cubren y las dificultades observadas*, de manera que se pueda emplear “la autonomía para introducir mejoras susceptibles de ser más eficaces, desde el punto de vista de la calidad del aprendizaje”.

4.- *La evaluación para el desarrollo de las competencias en educación superior.* La Declaración de Bolonia en 1998, sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (*calidad, movilidad, diversidad, competitividad*) y orientado hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia (1998):

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

La contribución del sistema universitario español a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene sus bases en las diferentes adaptaciones legislativas (LOU, 2001; R.D. 1044/2003, RD 1125/2003, RD. 55/2005, MOMLOU 2007). Además de la puesta en práctica de múltiples experiencias por parte de diferentes universidades con la finalidad de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza (LOU, 2001).

A continuación vamos a exponer las razones que justifican la nueva propuesta curricular:

- La autonomía del alumno en educación superior plantea el desarrollo del “currículo con valor añadido”, orientado a la acción con la capacidad de ofrecer una relación estrecha entre la formación ofrecida y la demandada.

- La propuesta curricular dentro de una misma universidad está orientada en distintos sentidos y con necesidades distintas: algunas titulaciones se orientan hacia la profesionalización, otras a la formación pre-profesional y en algunas titulaciones, una formación orientada hacia espacios académicos y al desarrollo de la investigación. En cada opción el estudiante deberá ser considerado desde las respectivas prioridades formativas, posibilidades de profesionalización y el “trabajo autónomo del alumno”. Al respecto, autores como Bloom et al. (1958), Bauer (1995), Biggs (199), Prosser y Trigwell (1999) y Shavelson y Ruiz-Primo (2000), señalan la importancia entre *el saber cómo, el saber qué y el saber por qué de las destrezas* de nivel superior como modalidades para el desarrollo del conocimiento, que van desde los enfoques más superficiales hasta otros más profundos.
- En España estamos trabajando en el diseño de modelos de evaluación internos para saber si estamos haciendo lo que realmente nos proponemos. Para explicar esta situación, hacemos referencia a las dos preguntas formuladas en torno a la propuesta curricular por Barnett y Coates (en Rué 2009: 116) para una titulación determinada: *¿Qué debe contener la propuesta de currículo para implicar a fondo al estudiante? ¿Cómo tiene que desarrollarse un proceso educativo para que el estudiante lo sienta como suyo?*
- Para llegar a un determinado nivel de comprensión, debe darse un proceso más o menos elaborado de construcción del conocimiento, en la forma de cómo se conceptualiza, cómo se organiza y cómo se evalúa; por lo que resulta relevante considerar los tipos de conocimiento que tanto influyen en los procesos de enseñanza pensados y propuestos. Al respecto, Barnett y Coates (2005), plantean

una propuesta de reflexión para vincular los currículos universitarios en torno a la transformación global, basándolos en una triple dimensión personal: *el conocer, el actuar y el ser*. La formación del estudiante debería estar relacionada con el desarrollo del conocimiento; entonces *¿Qué tipo de institución será considerada más adecuada en la formación superior? Sin duda alguna, aquella institución que ofrece a los estudiantes la generación de oportunidades para conocer, mediante la actividad educativa que se desarrolle en ella.*

4. EL APRENDIZAJE ENTENDIDO DESDE EL MODELO DE LAS COMPETENCIAS.

La adhesión del sistema universitario español al proceso de Bolonia, ha implicado cambios importantes en relación a *la noción de competencia como base y producto de un determinado tipo de formación* que debe darse en la educación superior. Sin embargo, se puede afirmar, sin faltar a la verdad, que dicha aproximación al modelo de formación mediante competencias se ha realizado sin el tiempo suficiente, dado que el discurso genérico de las competencias que el modelo EEES necesita para ser llevado a la práctica de manera correcta.

El enfoque de las competencias es clave en el plan de convergencia europea. Es otro reto a considerar en todo plan de innovación universitario, por lo que trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias, por ello debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

Esta nueva concepción de aprendizaje en un contexto amplio de universidad, nos lleva a reflexionar sobre cómo los aprenden y cómo ensayan propuestas que tengan una dimensión colectiva y que potencien el aprendizaje significativo.

En este sentido, la introducción del modelo de formación en competencias en una determinada titulación superior, debería desarrollar una reflexión que diera lugar a respuestas plausibles para las siguientes cuestiones:

- ¿Qué aporta el enfoque del aprendizaje por competencias a los aprendizajes de una titulación, desde la perspectiva de la reflexología?
- ¿Cómo las van a desarrollar los alumnos en el tiempo propuesto para las diversas materias o módulos?
- ¿Cómo se van a evaluar?

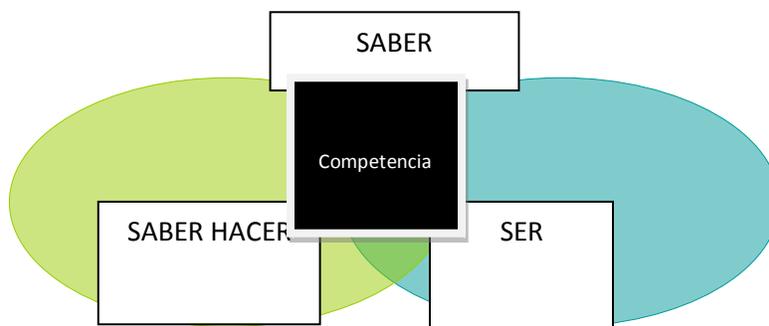
Para la comprensión de la nueva propuesta, el concepto de competencia es clave, puesto que constituye la base de las asignaturas que desarrollarán en el EEES, para ello presentamos una de las definiciones que aporta el Ministerio en relación a los títulos de grado y máster. Dicha definición entiende competencia como:

Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006:6).

El informe UNESCO que lleva por título: *La Educación encierra un Tesoro*, también llamado Informe Delors (Delors et al., 1996), estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a*

vivir juntos y aprender a ser. Sin embargo, esta definición resumen y compendio de la filosofía del EEES, encuadra las competencias en tres ámbitos: *conocer y comprender*, *saber cómo actuar y saber cómo ser* (actitudes).

Figura 1. Concepto de Competencia ©



Fuente: Elaboración propia.

Concebida así la competencia como una intersección entre *conocimientos*, *habilidades*, *destreza y valores* en un contexto socio-histórico específico que permite al ser humano resolver problemas del entorno próximo.

Aunque es cierto que otros autores (Delgado 2005; Ruñe y Martínez, 2005) hablan de dimensiones de tipo cognitivo, así como de no cognitivo, orientadas a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes). En este sentido y partiendo de estos autores y documentos, la tabla 1 pretende resumir y aclarar los marcos de actuación de dichos ámbitos.

Esta concepción de competencia conlleva una serie de cambios en el sistema universitario que requieren un adecuado equilibrio entre las competencias pretendidas, las

capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se debe llevar a cabo.

En la formación universitaria, las competencias se caracterizan por ser “perfiles profesionales de competencias múltiples” (Rial, 2003), que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples. Ya el proyecto Tuning avanzó en esta dirección y presentó una propuesta de diferenciación entre competencias genéricas y específicas.

Tabla 1.
Relación de los ámbitos o tipos de competencias

SABER (Conocimiento)	Conocer y comprender	Conocimiento teórico de un campo académico o profesional.
SABER HACER (Habilidades)	Saber cómo actuar	La aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones. Habilidad para el diseño, la resolución de tareas, de procesos, la comunicación...
SER (Actitudes)	Saber ser	Los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social, actuando con sentido ético y compromiso en el ejercicio de su profesión.

Fuente: Informe UNESCO y varios autores.

A continuación vamos a definir brevemente los diversos enfoques de las competencias:

1.- Las competencias transversales, genéricas o generales. Son aquellas competencias compartidas por todo el título, materias o ámbitos de conocimiento. Se trata de competencias relacionadas con la formación integral de la persona, que según Delgado García (2005) y Estivill (2005) (en su análisis de las competencias transversales

proporcionadas por la ANECA y derivadas del proyecto Tuning), pueden ser de tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas.

- *Competencias instrumentales.* Son aquellas que hacen referencia a capacidades que el titulado ha de movilizar para la obtención de un fin; por lo que no tienen tanto valor en sí mismas, como en la medida que han de ser utilizadas para poder realizar eficazmente determinadas funciones. Por ejemplo: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones.
- *Competencias personales.* Tienen que ver con las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares. Se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás: trabajo en equipo, trabajo en equipos de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.
- *Competencias sistémicas.* Aluden a las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales. Sin embargo, se debe tener clara su implicación en las asignaturas y es imprescindible que se hagan presentes en la concreción de las mismas.

Tabla 2.

Relación entre las competencias del EEES con las capacidades que buscan el desarrollo integral del alumnado en las titulaciones de grado.

<i>CLASES DE COMPETENCIAS</i>		<i>CAPACIDADES</i>	
Genéricas o transversales	Instrumentales	Mide la formación del titulado	Cognitivo-intelectual
	Personales	Habilidades de relación social	Relaciones interpersonales
		Integración en diferentes colectivos	Inserción social
		Trabajo en equipos específicos y multidisciplinares	Relaciones interpersonales
Sistémicas	Interacción con los demás	Relaciones interpersonales	
Específicas	Académicas	Motivación	Afectivo-motivacional
	Disciplinares	Conocimientos teóricos	Cognitivo-intelectual
		Conocimientos prácticos	Cognitivo-intelectual-motrices
	Profesionales	Habilidades de comunicación	Motrices
		Habilidades de indagación	Cognitivo-intelectual-motrices
		Saber hacer aplicados al ejercicio de una profesión	Motrices

Fuente: FUENTE: R.D.55/2005

2.- Las competencias específicas. Son aquellas relacionadas con disciplinas concretas, determinando que estén más relacionadas con los conocimientos propios de los títulos; las cuales se clasifican en tres clases:

- *Competencias académicas.* Son las que se relacionan directamente con los conocimientos teóricos (saber).

- *Competencias disciplinares.* Son todos aquellos conocimientos prácticos que relacionan los teóricos, necesarios para el desarrollo profesional, y del mercado laboral (hacer).
- *Competencias profesionales.* Son aquéllas que incluyen tanto habilidades de comunicación como de indagación; pero sobre todo las de saber realizar en la puesta en práctica profesional (saber hacer).

5. PROPUESTA DE UN MODELO FORMATIVO PARTICIPATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Una concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo, debe incorporar un sistema de evaluación a partir de la actuación activa del alumno que le permita utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales. Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional (Wiggins, 1990). La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Para lograr este tipo de juicios sobre la competencia, se deben seguir tres principios (McDonald y col., 2000). En primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización. En segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado y por último, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia.

El modelo formativo participativo plantea las competencias: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, tratamiento de la información y competencia digital, entre otras, con lo que pretende que el alumnado llegue a ser autónomo, lo cual requiere fomentarle una capacidad para analizar, valorar, y emitir juicios.

En este nuevo modelo de aprendizaje, la evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado. Una competencia básica docente (Penrrenoud 2004; Zabalza, 2003), es un factor indiscutible en la mejora tanto de los aprendizajes como de la calidad docente y es un factor extraordinariamente influyente en los sistemas y procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado que condiciona los contenidos, estrategias, esfuerzos y aprendizajes. Debido a ello, Gibbs (2003) señala la importancia de realizar un uso estratégico de la evaluación en los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria. En esa misma línea, Biggs (2005) plantea la importancia que la evaluación esté alineada con los objetivos y actividades de aprendizaje a realizar.

Cuando se pretende hacer al alumno protagonista de su propio aprendizaje, la implicación del alumno en la evaluación es una herramienta básica para el reforzamiento y la mejora de dichos procesos; éste es un paso metodológico adecuado cuando se busca en el alumno desarrollar su autonomía y la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de procesos de evaluación **formativa participativa** puede ser un aspecto clave. Biggs (2005) explica que la auto-evaluación y la co-evaluación no sólo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan los procesos meta-cognitivos de supervisión que posteriormente se les pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica. Se trata de aproximarnos a la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo: Brokbank y McGill (2002:119). La evaluación desde este marco, consiste en: *evaluar los aprendizajes de los estudiantes*

implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico.

Para Dilvo Ristoff, (2003, p. 17) “evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar”

Martínez y Carrasco (2006) plantea una serie de principios esenciales a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de una evaluación formativa participativa, que tendrá en cuenta los postulados pedagógicos de la convergencia europea: La verdadera evaluación ha de ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades de cada sujeto y centro.

Al respecto, son varios los autores que han analizado las condiciones y diferencias existentes entre la evaluación de la enseñanza tradicional y la exigible en el caso de plantear el aprendizaje para el desarrollo de competencias. (Gonzci, (1996); Feltcher, (1997); Mertens(2000); McDonald (2000). Según ellos no existe la menor duda de estar hablando de dos categorías cualitativamente distintas.

La primera está basada en criterios de evaluación-juicio de valor y la segunda en criterios de evaluación-ayuda-aprendizaje. Esta diferenciación nos parece bastante clarificadora; por lo tanto, algunos autores como: (Barberá, 2003; Benito y Cruz, 2003; Biggs, 2005; Mateo, 2006; MEC, 2006 De Miguel Díaz, 2006), consideran que el principal cambio que supone el proceso de convergencia hacia el EEES, es pasar de un paradigma centrado en la enseñanza a un paradigma centrado en el aprendizaje; ello implica dejar de basar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las tareas del profesor y centrarse en los procesos de aprendizaje desarrollados por el alumnado (tipo de actividades, tiempo que supone, procesos y tipo de aprendizajes etc.). Por lo tanto, en la relación

mutua que existe entre enseñanza y aprendizaje, deberíamos hablar de actividades de enseñanza y aprendizaje mejor que de métodos de enseñanza.

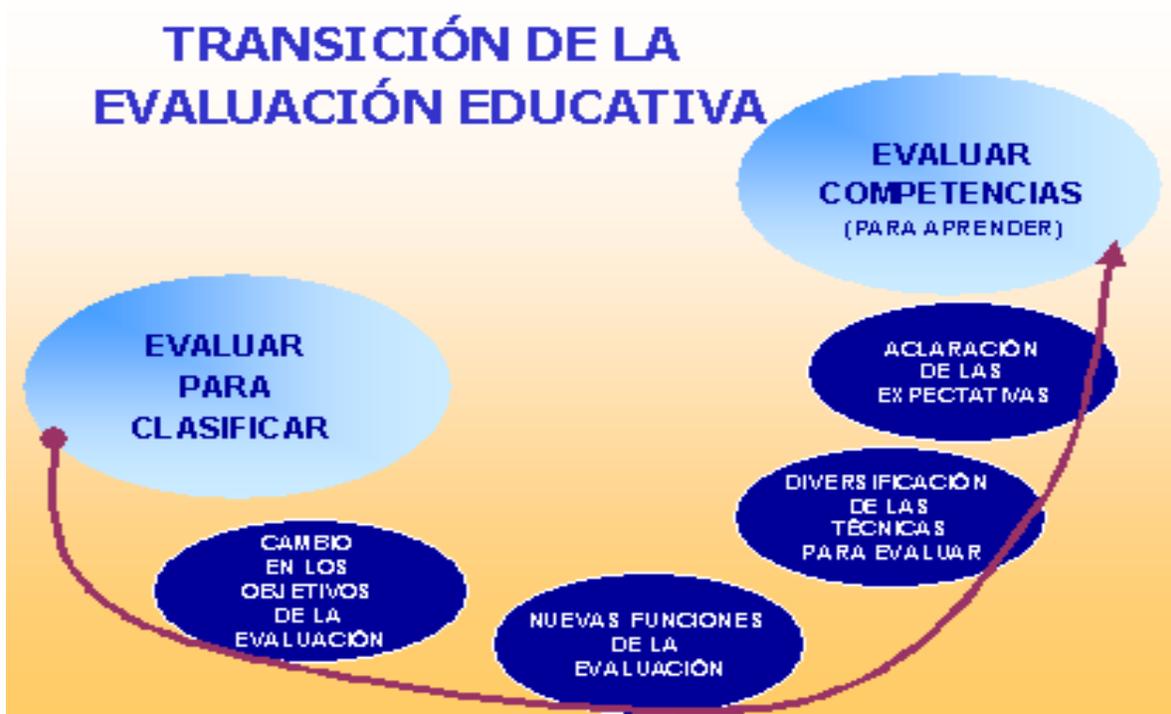
Tabla 3.
Comparación de formas de evaluación

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS	EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
Sumativa.	Formativa.
Se realiza en un momento puntual (con frecuencia, al final del periodo docente).	Es un proceso planificado y continuo.
Se basa en partes del programa o en su totalidad.	Los contenidos de los temas del programa cuentan como un aspecto más a evaluar.
Se basa en escalas numéricas	Se basa en adquisición de niveles de competencia.
Suele hacerse por escrito o con ejercicios simulados.	Se centra en las evidencias del desempeño de la competencia.
Compara el individuo con el grupo.	Es individual.
Los evaluados no conocen lo que se les va a preguntar.	Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación.
Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación.	Los evaluados participan en la fijación de objetivos de la evaluación.
No incluye conocimientos más allá del programa.	Incluye conocimientos o habilidades previos.
Es fragmentada.	Es globalizadora.
El evaluador vigila la realización de la prueba.	El evaluador juega un papel de formador.

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores. (Ruiz, j.m. .2012)

En la figura 02 se refleja el desfase existente entre una cultura de evaluación/examen y una cultura de evaluación/apoyo al desarrollo. Aunque se comprenda teóricamente el paso a dar, el cambio actitudinal suele ser una dificultad real entre el profesorado, por lo que conviene ser conscientes del proceso a seguir y adoptar comportamientos en consonancia con las fases que requiere el cambio.

Figura 2.
Transición en la evaluación.



Fuente: Dochy, Segers, Dierik 2002.

El paso desde una cultura de evaluar para examinar y clasificar, hacia una cultura de evaluar para desarrollar competencias, implica una serie de cambios que afecta a todos los elementos curriculares en mayor o menor medida.

6. HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARTICIPATIVA.

Tabla 4.
Competencias a desarrollar y su relación con la evaluación formativa participativa

CONOCIMIENTOS	Búsqueda y selección de información pertinente a valorar.
PROCESOS	<ul style="list-style-type: none">• Valoración crítica, creativa y constructiva.• Síntesis de los aspectos relevantes a valorar.• Expresión escrita u oral.• Afrontar la incertidumbre.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidad• Compromiso• Tomar conciencia de limitaciones y posibilidades

Por nuestra parte, entendemos que el proceso de convergencia hacia el EEES implica, al menos, los siguientes cambios en la forma de entender y practicar la evaluación en la docencia universitaria:

- Cambiar los objetivos de la evaluación,
- Identificar los nuevos roles y funciones que juega la evaluación,
- Aprender y manejar distintas técnicas de evaluación que estén en línea con los contenidos de competencia que se pretende evaluar,
- Reflexionar y dejar bien sentado lo que el estudiante puede esperar de la evaluación.

Tabla 5.
Instrumentos de evaluación en el modelo de evaluación formativa participativa

ÁREA: EXPRESIÓN ESCRITA	ÁREA. EXPRESIÓN ORAL	ÁREA: EXPRESIÓN PRÁCTICA
Examen práctico Trabajo escrito en EPG Recensión de un artículo Proyecto Diario Casos prácticos virtuales Conferencia	La exposición, El debate, La entrevista, La entrevista en grupo, grupo de discusión, La mesa redonda, Grupos de trabajo estable.	Representación, Demostración o actuación. Simulación Experimentación

Fuente: Ruiz, J.M. (2012)

Tabla 6.
**INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARTICIPATIVA
EN LA ASIGNATURA: Organización y Gestión Institucional. 1º Curso Título de Grado
Pedagogía. Curso 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012.**

TIPO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.		
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y TIPOS.		MANIFESTACIONES
ORALES	1. Base no estructurada	Exposición de lecciones Discusiones en grupo Debates
	2. Base estructurada	Respuestas y preguntas accidentales en clase. Presentación y exposición de trabajos en grupo.

<p>ESCRITOS</p>	<p>1. Trabajos de grupo pequeño. (6 alumnos) extensos.</p> <p>2.- Estudio de casos reales</p> <p>3.-Recopilación de un caso práctico.</p>	<p>Respuestas sencillas.</p> <p>Razonamiento e integración conceptual.</p> <p>Selección mejor respuesta.</p> <p>Identificación de casos prácticos.</p> <p>Lecturas individuales.</p> <p>Lecturas en grupo.</p> <p>Carpeta de apuntes y trabajos individuales.</p>
<p>OBSERVACIONALES</p>	<p>1.- .Fichas de observación grupal.</p> <p>2.- Fichas de seguimiento.</p> <p>3.- Fichas de co-evaluación.</p> <p>4.- Fichas de auto-evaluación.</p>	<p>Conferencias</p> <p>Visitas a instituciones educativas y empresas.</p>

ADAPTADO (López Pastor, V. (200). Evaluación Formativa. Narcea. Madrid.

Este modelo de evaluación formativa participativa supone un importante avance en relación a la evaluación entendida como calificación. Este modelo se sitúa en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, que supone la base de los ECTS.

Referencias Bibliográficas.

BARBERA, E. (1999): La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje. Barcelona. Edebé.

BARBERA, E. (2003): Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3 (2).

BIGGS, J. (2005): Calidad del aprendizaje universitario. Ed. Narcea, Madrid.

BROCKBANK, A. y McGili, I (2002): Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid. Morata.

DELGADO, A (2005): Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES. Madrid. Dirección General de Universidades. En <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>. (Consulta:18 de enero, 2007).

DE MIGUEL, M (2005b): Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Cuadernos de integración europea, nº2.

DELORS, J (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París. UNESCO.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2007)El desarrollo profesional el Docente Universitario. Revista de la Universidad de Granada. Consultada el 26 de mayo de 2007, en http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/pfpa07.pdf

LÓPEZ, V, Rueda, M^a A. y Martínez, L F (2007): La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. Revista de Docencia Universitaria. Disponible en: [http://: www.redu.um.es/red_u/2](http://www.redu.um.es/red_u/2). (Consulta: 12/09/07).

MARTÍNEZ, M y Carrasco, S. (Coords) (2006): Propuestas para el cambio docente de la universidad. Barcelona: Octaedro.

MEC (2006): Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Madrid.

PÉREZ SERRANO, M. G (1999) Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea

PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

RUIZ, J.M. (2010): Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. Revista de Educación. Nº 351.ISBM: 0034-8082 Enero. 2010. INESE. MEC. Madrid.

RUIZ, J.M. (2010): La enseñanza de competencias básicas con la pizarra interactiva en el título de grado a través del campo virtual. RELADA (Revista Electrónica de ADA). Vol. 4 (1): 50-61; 2010. ISBM: 1988-5822. Junio. Madrid

RUIZ, J.M. (2010): La evaluación de las competencias básicas en el título de grado a través de la Pizarra digital. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI). Publicado en el nº del 25 de Octubre del 2010.

RUÉ, J; Amador, M ;Gené, J; Rambla, F. X; Pividoru, I; Torres-Hostench, O; Bosco, A; Armengol, J; Font, A (2009). Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo eca08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en E-Superior, en Red-U Revista de Educación Universitaria. 3, 1-22

RUE, J., Font, A., Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. REDU- Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico. Número especial dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>.

SÁNCHEZ Delgado, P. (2005) La investigación sobre la formación del Profesorado. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord) Enseñar y Aprender. Madrid: Témpora. (pp. 225-242)

SANTOS Guerra, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Akal.

SANTOS Guerra, M. A. (1996) Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

SANTOS Guerra, M. A. (2003) Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.

Madrid: Narcea

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la

enseñanza y el aprendizaje en las profesiones Barcelona: Paidós/M.E.C.

SHULMAN, L.S. (1998) Theory, practice, and the education of professionals.

TheElementarySchoolJournal, N° 98. (pp 511-526).

STAKE, R (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona:

Graó.

STENHOUSE, L (1985) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

STIGGINS, S. R Y DUQUE, D. (1988). The Case for Commitment to Teacher Growth:

Research on Teacher Evaluation. New York: State University of New York.

STRONGE, J. H (1997).Evaluating Teaching.A guide to current thinking and best

practice.Londres: ThousandsOaks - ClaCorwingPress. Inc,

TEJEDOR, F.J y Garcia-Valcárcel Muñoz-Repiso, (2007): Causas del bajo rendimiento

delestudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos).

Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación, 342, 443-

473. Disponible en

<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000059.pdf>

ZABALZA, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y

desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Fuentes de datos estadísticos

España: Ministerio de Educación y Ciencia –Consejo de Coordinación Universitaria.
Datos y Cifras del Sistema Universitario (curso 2009- 2010).

México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
(ANUIES) Anuarios estadísticos de la ANUIES (periodo 2008-2009).

I. EL ENFOQUE DE LA
EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
EN EL ÁMBITO DE LAS ARTES

CAPÍTULO 3. LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA

IRINA RODRÍGUEZ FLORES¹⁴

CECILIA TERESA HERNÁNDEZ HUERTA¹⁵

Resumen

En el marco del modelo universitario Minerva, se encuentra el plan de estudios de la licenciatura en danza ofertado a través del Colegio de Danza de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El principal enfoque a seguir es el Histórico Cultural, de Vigotsky, a consecuencia de la Reforma Integral de la Educación en México, que a su vez responde a las regulaciones educativas establecidas por la UNESCO a nivel mundial. En el colegio se reciben estudiantes cuya formación está diseñada con base en el desarrollo de competencias, lo que implica la necesidad de continuar formándolos en el mismo sentido a través de estrategias de aprendizaje pertinentes a dicho enfoque.

Para este estudio, se eligió analizar la estrategia de *autorregulación del aprendizaje* y su aplicación disciplinar en el aprendizaje de la danza, por ser un elemento poco explotado pero muy necesario en nuestro campo educativo por sus características auto formativas. Es una estrategia dirigida a optimizar el conocimiento actitudinal y

¹⁴ Licenciada en Danza Moderna y Clásica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, especialidad en Informática Educativa, responsable de diversos proyectos en el área de Tecnología, Cultura y Educación Especial en la SEP del Estado de Puebla. E-mail: irinarod74@hotmail.com

¹⁵ Postulante a Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Ignacio Agramonte y Loynaz. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Camagüey Cuba, República de Cuba. Licenciada en Danza Moderna y Clásica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Especialidad en Tecnología Educativa, investigadora en danza, asesora-instructora del Diplomado en Competencias Docentes PROFORDEMS- ANUIES- BUAP. E-mail: huerta.cecily@gmail.com

procedimental, por lo que el estudiante de danza puede tener conciencia del proceso de aprendizaje respecto de sí mismo en relación a sus ventajas y debilidades individuales para elaborar un plan personal de aprendizaje.

Palabras clave: Autorregulación, Danza, Estrategias de enseñanza y evaluación.

Introducción

Siendo la danza una disciplina artística que ha acompañado al hombre a lo largo de toda su historia como un instrumento incunable de expresión social, es por mucho la mejor herramienta que el ser humano tiene para la comunicación universal con sus pares. En su versión pensada para ser representada desde un escenario y vista como un espectáculo, se dio lugar a la profesionalización del bailarín y en consecuencia su necesaria educación formal.

En la actualidad esta necesidad se ha visto reflejada en la creación de programas de estudio que otorguen una formación superior en danza, que además de prepararlo en el entrenamiento físico, le otorgue información en otras áreas complementarias para su desempeño laboral, como lo son la docencia, la investigación y la creación de la danza. La finalidad, desarrollar de forma integral todas aquellas habilidades, destrezas, conocimientos y valores que le serán invaluableles en su práctica profesional.

Partiendo de que en la transformación educativa que se ha venido desarrollando desde la década de los 80, una de las mayores preocupaciones de las instituciones universitarias es lograr responder a las exigencias mundiales y nacionales a través de la implementación de una serie de modificaciones y estrategias en donde se agilicen las

rutinas establecidas. En ellas, se deben considerar las transformaciones tanto en el diseño como en la implementación del currículo, implicando en este proceso la mayor parte de los agentes educativos, desde su papel activo y cambiante. Estos agentes educativos serán quienes replanteen la misión y la visión hacia este nuevo enfoque de competencias.

En México existen diversas instituciones de educación superior que ofrecen una formación profesional en danza, como respuesta al encargo social relacionado con la necesidad de formar profesionales de la danza, que atiendan la educación superior acorde con los estándares educativos internacionales desde el enfoque por competencias. La actividad educativa en danza está dirigida principalmente a la gestión dancística del estudiante (interpretación, creación, etc.); en menor medida se atienden otros campos de acción laboral posibles del profesional en danza, entre los que se encuentran: la puesta en escena, la enseñanza de la danza y la investigación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea tres criterios básicos para responder a las necesidades del mundo contemporáneo:

- a). La pertinencia del contenido educativo; es decir, que sea congruente con un ejercicio profesional pleno y con las justas demandas de la sociedad actual y futura,
- b). La calidad que permita que se cubran y acrecienten los objetivos educativo-académicos, teniendo a la evaluación como su mejor herramienta y,
- c). La internacionalización, la cual fortalece el carácter universal del aprendizaje y de la investigación.

También establece como prioritaria la atención de la educación artística; la implementación de modelos educativos que fortalezcan la enseñanza del arte y ésta se encuentre integrada en programas educativos en general.

Dichas tendencias, en el caso particular de la danza, plantean una visión amplia en la formación de profesionales universitarios; sin distinción o límite de técnicas específicas y con una concepción del profesional de la danza que no se restrinja al ámbito del bailarín. Se desprende de esto la conciencia de brindar al educando no sólo las condiciones para el desarrollo de habilidades físicas, sino también conocimientos, actitudes y valores que le formen de manera integral, le den mejores y mayores posibilidades de desempeño laboral e igualmente le permitan tener una función social acorde con las demandas del mundo contemporáneo.

En México, el proceso de formación en danza tiene su génesis en 1931 con la institucionalización de la enseñanza de la danza apoyada por el gobierno mexicano, iniciado un camino largo y en constante cambio hacia lo que en la actualidad existe en materia educativa, regida por modelos educativos complejos que tienen como objetivo primordial el desarrollo de competencias profesionales en danza, que respondan al encargo social actual, nacional e internacionalmente.

En el año 2009, se establece en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla un nuevo modelo educativo institucional llamado Modelo Educativo Minerva, en el que el perfil del egresado debe estar constituido por una formación integral en relación directa con el desarrollo nacional; es decir, *con una formación para un ejercicio profesional con actitudes polivalentes, con un pensamiento reflexivo, crítico, científico y creativo que les permita adaptarse a las cambiantes condiciones laborales y de vida* (MUM,2008).

El Modelo Universitario Minerva (MUM) basa sus métodos de enseñanza en el enfoque constructivista con orientación sociocultural; pretende la formación integral y pertinente del estudiante, que retoma y se enriquece con las principales aportaciones del humanismo crítico. El papel que desempeña el maestro es concebido como mediador entre el sujeto o los sujetos que aprenden y el contenido de enseñanza, sin limitar este concepto a la simple adquisición de conocimientos, sino incluyendo en el mismo, tanto habilidades intelectuales y sociales, como valores y actitudes (Ferreiro y Calderón, 2003). En la BUAP, en respuesta a esta necesidad, existe un programa de formación en danza, diseñado con base en dichos principios pedagógicos. La licenciatura en danza, que se imparte en el Colegio de Danza, junto con un grupo de programas para las disciplinas de música, arte dramático y etn coreología, conforman la Escuela de Artes. Engarzados estos programas en un modelo educativo universitario con un enfoque en el desarrollo de competencias, hace imprescindible la elaboración de estrategias acordes con este enfoque para el aprendizaje de la danza, por lo que el enfoque de competencias tiene una aplicabilidad que le ha dado formalidad a lo que ya se venía haciendo con el alumnado, específicamente en las acciones de autorregulación.

1. La autorregulación como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la danza.

En cuanto al arte, mucho se habla de su importancia en el desarrollo educativo del ser humano, pues al experimentar la esencia estética, se facilita el desarrollo de la motricidad fina, la creatividad, el pensamiento divergente y la expresión de sentimientos, entre otras cualidades; puestas en sus objetivos ya establecidos en cada disciplina artística, permite más fácilmente el logro de metas, el compromiso y la persistencia en tareas escolares. Es

necesario que señalar que existen diversas posturas y esfuerzos para retomar la importancia de la enseñanza del arte, las cuales comprenden la educación para, por, a través del arte y la integración de todas las anteriores. (Fuentes, 2004; Gardner, 1993; Goldberg, 2006; Hargreaves, 1991).

En el caso de la licenciatura en danza de la BUAP, se supone que es una *educación para el arte*, ya que son los especialistas los que propician el desarrollo de las habilidades necesarias para esta actividad, centrada particularmente en técnicas específicas. En cuanto al postulado de la *educación por el arte*, en el caso dancístico se incorporan ya de por sí, la acción corporal, el pensamiento, y la interiorización, que permiten una relación constante entre los agentes. Sin embargo, la danza se aprende a través de técnicas específicas, pero éstas sólo son un medio que debe responder a una *educación a través del arte*, pues es aquí donde se ofrece una posible solución a los problemas sociales en general. Por todo lo anterior, se concibe que el ofrecimiento de esta licenciatura es una *educación artística integrada*, pues ofrece un el contacto permanente y esencial de las técnicas, el soporte teórico, junto a todas las formas teórico-prácticas de expresión.

A partir de lo expuesto se puede explicar cómo la estrategia de la autorregulación es una actividad que se lleva acabo de forma regular en la danza, ya que el bailarín se enfrenta continuamente a prueba de sus capacidades físicas e intelectuales; es necesario el cuestionamiento constante de la adquisición de los conocimientos y su secuencia. En la danza, el trabajo grupal permite evaluar y modificar su propio aprendizaje, ya que es en esta etapa en donde se toma conciencia de las debilidades ante la técnica, ante el grupo y ante sí mismo, así como encontrar sus fortalezas y explotarlas al máximo.

1.1 Definición de autorregulación

En el marco de la Educación Basada en Competencias (EBC) en el proceso de aprendizaje de la danza, es importante comenzar clarificando qué es la autorregulación. La autorregulación hace referencia a “cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas” (Peterson et al, 2004), o como menciona Zimmerman (1989), “...se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel metacognitivo, motivacional y conductual”.

La autorregulación en el aprendizaje es un proceso autodirigido, a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas. En danza, los estudiantes autorregulados desarrollan la habilidad para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje de la técnica, acordes a las demandas de diferentes tareas solicitadas por el instructor. A continuación veremos cómo se da este proceso de aprendizaje.

1.2 El papel de la motivación en la autorregulación

La incorporación, cada vez mayor, de conceptos y variables cognitivas a las teorías psicológicas, ha supuesto que el campo de la motivación haya experimentado muchos cambios en los últimos años. Las explicaciones del comportamiento han pasado de estar centradas en estímulos, respuestas y refuerzos a destacar las interpretaciones constructivas que los aprendices hacen de los acontecimientos y a estudiar el papel que sus creencias,

cogniciones, afectos y valores juegan en las situaciones de logro. Todavía más reciente es el interés, surgido en el ámbito de la investigación educativa, por los modelos sociales y culturales del aprendizaje, que subrayan el carácter situado de las creencias y cogniciones de los aprendices. Esta perspectiva ha generado un interés creciente por cómo el contexto concreto del aula, en particular, y otros factores contextuales, en general, modelan e influyen en la motivación en contextos educativos.

En la medida en que la motivación impregna todos los aspectos del aprendizaje y la enseñanza, con el presente texto: 1). Se presentan las teorías motivacionales más importantes en este campo de estudio, los principios y los resultados de investigación con el suficiente detalle como para ayudar a los estudiantes a comprender la complejidad de los procesos motivacionales; y, 2). Se proporcionan ejemplos de conceptos motivacionales y principios aplicados a los contextos educativos para realizar sugerencias sobre cómo podría facilitarse la motivación en estos entornos.

1.3 El aprendizaje de la danza en la Escuela de Artes

En el Colegio de Danza de la BUAP, se entrena físicamente a los estudiantes desde los parámetros de dos disciplinas: la técnica clásica y la técnica contemporánea, en ambas modalidades se reconoce una estructura metodológica similar, pero considerando los principios rectores de cada una de ellas. El presente estudio hace referencia a los principios generales de la enseñanza de toda técnica dancística. Para el análisis de caso, se eligió la estrategia de aprendizaje auto regulada de un movimiento básico de toda forma danzada: el *Plié*. Se parte por contextualizar dentro del contenido general de la unidad de competencia,

explicando de forma breve los elementos de la técnica, para posteriormente centrar la reflexión sobre el elemento elegido.

Cuando un estudiante tiene su primer contacto con la descripción metodológica de un plié, generalmente confunde intención de este ejercicio entre flexionar las rodillas y lograr una hiper extensión sistémica de las extremidades inferiores, que se refleja en la formación de un rombo entre éstas; esta confusión da lugar a la incubación de múltiples problemas que repercutirán en forma por demás peligrosa en la salud del estudiante y en una deficiente formación técnica. La autorregulación en este caso estará dirigida a que el estudiante organice la información necesaria y la traduzca en la realización procedimental del ejercicio, respetando la biomecánica y estructura ósea y muscular de la articulación y el resto de la extremidad.

La danza se adquiere mayormente de una manera práctica (física), mediante las diversas metodologías históricamente establecidas a través de las técnicas específicas (ballet, contemporáneo, jazz) para la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina artística. Aunque es preciso aclarar que la enseñanza de la danza se basa en principios generales que se concentran en educar y entrenar al estudiante para lograr con el primer objetivo las convicciones artísticas, donde se estimulen los valores propios y se otorguen los conocimientos necesarios del arte danzario; en cuanto al segundo, se refiere al desarrollo de las competencias propias para la danza, como son las aptitudes, los hábitos físicos y mentales de los movimientos y la adquisición y el desarrollo de los conocimientos técnicos necesarios.

Para documentar el estatus de la autorregulación en el aprendizaje de la danza, los autores diseñaron y aplicaron una encuesta mixta entre una muestra de 30 estudiantes de 5°

semestre de la licenciatura en danza de la BUAP, a partir de los resultados obtenidos, se pudo llegar a la siguiente conclusión: los estudiantes encuestados consideran que de los 30 reactivos que demuestran acciones de autorregulación, sólo entre 16 a 25 ocurren en su práctica diaria en el aprendizaje de las técnicas dancísticas.

PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Retomando la base central de la enseñanza de la técnica dancística, la cual se genera a través de principios, es necesario señalar los más utilizados o establecidos en las escuelas tradicionales:

Primer principio: La enseñanza de la danza debe tomar en cuenta los avances científicos, culturales y sociales tomando en cuenta la realidad objetiva de su entorno. Por lo cual, su práctica no puede ser estática, obligando al docente a estar al tanto de las innovaciones mundiales de la materia.

Segundo principio: La sistematización. Para lograr los fines establecidos en los programas de enseñanza de la danza, es necesario tener una organización en sus diferentes etapas que contemplen la planeación, la instrumentación y su evaluación.

Tercer principio: La cooperación y la autorregulación en el proceso de formación dancística es recíproco alumno-profesor, pues el alumno debe desarrollar una actitud participativa y reflexiva, logrando significancia en su interiorización, con esto el profesor conducirá al alumno a la profundización del aprendizaje de la técnica.

Cuarto principio: La graduación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de los alumnos para la apropiación de la técnica, logrando así la memoria muscular requerida en la danza de acuerdo a cada nivel establecido en un plan de estudios determinado.

Quinto principio: La necesidad en determinados momentos de la atención individualizada, que permita conocer las capacidades y errores frecuentes del alumno, conduciendo al docente a desarrollar un lenguaje comprensible, puntual y preciso para las correcciones y sugerencias al alumno.

Ya descritos estos principios, cabe señalar que un alumno que desee formarse como profesional en la danza, debe contar con ciertos elementos que favorecerán su desarrollo, como son las características físicas, el temperamento y vocación que la misma disciplina exige para que el alumno rinda ante las clases que se llevan a cabo diariamente a lo largo de su formación superior. Por lo tanto, el maestro siempre deberá fomentar en el alumno la motivación, la creación, el autoconocimiento, la propiocepción; sin dejar nunca de lado, el sentido artístico, retomando aspectos óptimos de desarrollo humano a nivel psicológico, social y cultural, sumado todo lo anterior al logro técnico para ser concebido como el hecho de hacer arte y no quedar sólo como una actividad atlética.

El papel del maestro en la historia de la enseñanza dancística también se ha transformado, pues debe contar con un sinnúmero de competencias para obtener el acto creativo que implica tanto en él como en la diversidad de sus alumnos, por lo que debe tener un dominio de la ejecución, y de la didáctica de la técnica.

En este apartado se hace una descripción del contenido elemental de una clase de entrenamiento técnico con la noción de contextualizar el ejercicio elegido como estudio de caso.

La historia de la enseñanza del ballet ha sido muy larga desde las primeras civilizaciones, las cuales han otorgado cambios y mejoramientos para su enseñanza; hasta la danza académica, por así llamarle al ballet, la cual en su estructura global es aun en nuestros días la que propone en sus estudios Carlo Blasis¹⁶, ya con una mirada contemporánea de la enseñanza de la técnica clásica; se divide en tres secciones: barra, centro y allegro, que a su vez se consta de una estructura con una serie de etapas y de principios lógicos entre el todo y sus partes, sin que se conviertan en leyes cerradas, sino todo lo contrario, que permitan al docente adaptar estrategias de acuerdo a los avances de los alumnos.

Esto se refiere a el proceso de dosificación gradual de la enseñanza de los movimientos básicos hasta llegar a su complejidad, para facilitar la asimilación del contenido técnico planteado por el docente, el cual recurrirá a tres momentos fundamentales que son la introducción de un nuevo elemento, logrando como objetivo que el alumno se identifique con éste y con sus mecanismos; después se llevará a cabo el momento del desarrollo, donde ya el alumno con la asimilación anterior es capaz de pasar a la ejecución del paso o movimiento para lograr una integración de lo dominado para ejecutar múltiples variaciones rítmicas, de combinación con otros elementos, así como la búsqueda del sentido artístico de estos elementos.

¹⁶ Carlo Blasis "Code of Terpsichore", 1820.

La barra. La barra se divide en un primer momento en barra al piso, como un recurso muy valioso que se utiliza al regresar de un periodo de descanso, por suspender el entrenamiento debido a una lesión, así como al comenzar el estudio de la técnica clásica, ya que en esta posición el alumno adquiere mayor concentración al anular el proceso de la acción de la gravedad; así como lograr la independencia de los segmentos corporales para posibilitar la consciencia necesaria en el trabajo de la barra de pie, que en sí es la primera parte de la clase, la cual tiene el objetivo de establecer la preparación muscular de una manera gradual para los ejercicios del centro y desplazamientos. El trabajo en este proceso se hace sostenido de un brazo y el otro acorde a las especificaciones del nivel. Es necesario recalcar la importancia de que los ejercicios se lleven a cabo de ambos lados para lograr preparación equilibrada del cuerpo.

En este caso, cada pierna actúa un lado a la vez y la otra funciona como elemento de soporte, logrando segmentar cada una de las áreas del cuerpo sin dejar la conjunción y la unión de los mismos.

Centro. Después de estirar los músculos y de entrenar el cuerpo con los ejercicios de la barra, se procede al trabajo en el centro. En este momento no existe el apoyo de la barra, con el fin de que se desarrollen a la par de las capacidades físicas y expresivas, el sentido del equilibrio y la ubicación de los ejes corporales y su alineación, utilizando el espacio para mejorar la capacidad técnica desarrollada en los ejercicios realizados en la barra. En este momento, el alumno debe entender el desarrollo del conocimiento de la danza como un conjunto complejo y orgánico, basado en el control, disciplina y autoconocimiento para obtener los principios necesarios en esta fase.

Aquí es donde el alumno es mayormente creativo, teniendo la oportunidad de experimentar y darle sentido artístico al trabajo técnico.

Allegro. Es la última parte de la clase que aplica los dos momentos anteriores, en la cual se proporciona sensación de ligereza y baile. El alumno debe explotar sus competencias, sus habilidades y los conocimientos técnicos para alcanzar el dominio y la perfección característica de la técnica. También aquí se encuentran divisiones en las cuales las diferencias se ven en la velocidad de los pasos, la amplitud de los movimientos y los diversos tiempos que se emplean.

Esta estructura puede tener variantes, pero es la más usada, en la que la regulación del tiempo que se requiere de formación, debe ser acorde con el resto de la sesión, así como los tiempos de desarrollo de cada una de las clases; las necesidades que se requieran especializar o poner énfasis de acuerdo a los objetivos planteados por la instancia educativa, así como el grado de entrenamiento y de introspección logrado por cada alumno.

1.4 La Autorregulación en el estudio del Plié en el marco de la EBC

a. Descripción de la competencia a adquirir:

Uno de los ejercicios conocidos en el campo dancístico como uno de los pasos básicos y, tal vez el más importante en los cimientos de la danza, es el “plié”, palabra que deriva del verbo francés que significa doblarse.

Este ejercicio tiene como objetivo primordial preparar las piernas con el fin de desarrollar la elasticidad y la fuerza para los ejercicios más complejos, e incrementar la movilidad para tener la capacidad necesaria tanto en los giros como en los saltos.

Imagen 1.

Ejercicio Plié en Ballet clásico



FUENTE: autores; imágenes propias tomadas en aula (2011).

b. Descripción de la competencia a adquirir

A continuación se expone la forma en que se desarrolla la explicación a un estudiante sobre la ejecución y el aprendizaje del movimiento plié:

El ejercicio se debe comenzar con las piernas estiradas y luego buscar la extensión de las piernas, hasta lograr la flexión de las rodillas, manteniendo derecha la espalda sobre su eje. Las caderas se deben mantener al nivel del doble; la mano debe estar suavemente apoyada sobre la barra. Los hombros mantenerse alineados sobre las caderas y las rodillas sobre los pies, de modo que el peso del cuerpo caiga con uniformidad sobre ellos. El espejo es un elemento fundamental en el estudio de las técnicas corporales, pues este movimiento, desde que parte, se debe hallar en buena posición.

El docente hará hincapié constantemente en la importancia de que la espalda haga una curva o cambrure lumbar hasta los glúteos, pues los isquiones deben dirigir su línea hacia el piso. Frecuentemente un error que se presenta en el aprendizaje de este ejercicio, es la anterversión de la pelvis. En las primeras lecciones sólo se ejecuta en primera y segunda posición¹⁷, conforme se avanza en las clases, se introduce a la cuarta y quinta posición por su complejidad.

Se debe explicar al alumno que al descender y al ascender, el movimiento debe ser continuo y constante como si se oprimiera un muelle. En estos momentos, la creatividad del docente es casi obligatoria, pues en la danza el alumno debe dar significado a los movimientos y lograr el aprendizaje con motivos más simples y cotidianos. Los talones estarán firmes en el suelo para permitir el estiramiento de los gemelos, de los cuádriceps y de los glúteos.

- Fases del plié: desde su posición de partida.
- Bajada del plié: pasando por flexión, rodilla, cadera y tobillo, abriendo rodillas desde la rotación del fémur hacia afuera.
- Tope o límite por la elasticidad de los músculos.
- Subida o extensión del plié, empujando los talones contra el suelo para empujar el interior de los muslos hacia el pubis.

Existen múltiples condiciones que impiden el logro de la autorregulación en el aprendizaje de la danza, las autoras han detectado algunos de ellos:

¹⁷ Posiciones básicas de los pies en la danza clásica utilizados universalmente en todas las escuelas.

1. No se conoce un método a seguir por el estudiante de danza que le permita estructurar su propia autorregulación, o asimilar que hay momentos en el perfeccionamiento de la técnica, en donde se están llevando a cabo algunos elementos de la autorregulación,
 2. Es necesario un esfuerzo mayor para el correcto manejo corporal, así como un cambio de accionar muscular que provoca en cierta medida dolor inmediato y posterior al ejercicio,
 3. El aprendiz de bailarín a menudo se guía más por la forma que por el fondo de la realización de todo ejercicio, repite de forma casi mecánica lo que el instructor modela con su propio cuerpo, sin reflexionar en los motores musculares que dan lugar al movimiento mostrado,
 4. El docente en danza no ha recibido una formación pedagógica basada en competencias, porque es en esencia un bailarín que ha tenido la necesidad de enseñar o entrenar a los estudiantes o bailarines, por lo que desconoce el uso de estrategias de aprendizaje y de la autorregulación.
- c. Recomendaciones sobre la aplicación de la metodología o estrategia. Actividades de apoyo y sugerencias que ayuden al proceso de autorregulación.

Después de señalar algunos elementos que se presentan en general en el quehacer dancístico y que no permiten el desarrollo de estrategias educativas como es la autorregulación, mencionaremos algunas actividades que el docente establecerá para encaminar al estudiante a experimentar nuevas formas para asimilar el proceso de aprendizaje.

Retomando las primeras explicaciones básicas de la ejecución del plié y su breve concepto, lo que se sugiere es brindar a los estudiantes una gama de actividades con la estrategia de lograr la retención física y mental del ejercicio y sea capaz de explicar el proceso, la ejecución y el resultado del cambio físico que experimenta en su cuerpo; así como la importancia de dicho ejercicio como punto de partida para otros movimientos.

Existen diferentes recursos para trabajar este ejercicio, como es la barra al piso, la barra de trabajo de ballet, el trabajo en parejas y la observación de videos especializados en la explicación de este movimiento.

En cuanto al trabajo en barra al piso, se utiliza desde la concentración y la imaginación con los ojos cerrados para detallar este movimiento; después, se pide al alumno la colocación de inicio en decúbito dorsal y primera posición en piernas, señalando que nunca se debe dejar de lado la idea de pensar que se tiene una resistencia imaginaria sobre el piso. En el proceso de la flexión, se invita al alumno a concientizarse sobre los músculos y los huesos que participan en este movimiento, al hacer el plié y el gran plié, se dan imágenes como la idea de una mariposa. Este proceso se puede llevar a cabo en diferentes tiempos; primero siempre se hace lentamente en 16 tiempos, para obtener el trabajo muscular deseado y poder hacer las correcciones pertinentes y después se procederá a 8 tiempos, así como se podrá incrementar la velocidad. Otra forma es llevar a cabo este proceso decúbito frontal, dando la imagen de una ranita; en el momento de hacer el gran plié, también se pueden incorporar procesos de estiramiento y fortalecimiento muscular. Este trabajo se puede hacer primero de forma individual y luego en parejas.

En cuanto al trabajo en barra, se desarrolla con dos manos a la barra, tanto en primera posición como en segunda posición de pies, igualmente llevando a cabo los

tiempos y el ritmo de lento a rápido. Se pueden intercalar en el proceso otros movimientos básicos como releve, estiramiento de una pierna entre plié y plié, etc. Sin dejar de lado que lo esencial en el aprendizaje es la adquisición técnica del plié, pues en éste se basará una ejecución limpia en la vida del bailarín ejecutante.

En la barra se continuará el trabajo del plié, después a una mano y como ya se explicó anteriormente, se intercambiará el brazo de soporte para un trabajo basculado. Después se explicará el proceso del trabajo del brazo ejecutante, pues también tiene sus reglas a seguir.

El ejercicio se podrá hacer en el centro a dos posiciones de pies, sin descuidar la postura lineal del cuerpo; se recomienda poner los brazos en la cintura y después de un largo proceso de entender opuestos, esfuerzo, rotación, alargamiento, se podrá anexar el trabajo a los miembros posteriores. Una de las imágenes o significados simples que se utilizan en este movimiento, ya de pie, es el rombo dibujado con las piernas en primera posición, así como un gran puente en segunda posición. El juego estratégico de las imágenes es fundamental en el proceso de la enseñanza de la danza, pues dentro de los errores frecuentes que se presentan es solamente copiar y caer en simples repeticiones mecánicas de los movimientos; pues cualquier paso, por muy sencillo que sea, debe representar una historia, una idea, un sentimiento y es desde aquí donde el éxito artístico tiene su principio.

Existen materiales elaborados por diferentes compañías como el del New York City Ballet, el cual detalla el aprendizaje de los pasos en ballet y también propone diversos ejercicios de entrenamiento muscular y de preparación para el plié, que pueden sugerirse a los estudiantes para ampliar la información teórico metodológica del ejercicio en cuestión.

Para apoyar al estudiante a elaborar estrategias de autorregulación en el aprendizaje, se sugieren algunos ejemplos.

- Hacer consciente al alumno de sus limitaciones, de sus habilidades físicas y de su estilo de aprendizaje para que sea él, quien detecte el mejor método a seguir de forma personalizada,
- Señalar la importancia de hacer correctamente el trabajo técnico, ya sea para evitar lesiones o para tener las bases sólidas sobre lo que se hará cada vez más complejo.
- Si el estudiante conoce cuáles son las metas personales respecto a la unidad de competencia, planteada será más efectiva la planeación del proceso y la elección de las estrategias adecuadas,
- Que el alumno siga el proceso autorregulatorio de tres fases: previa, control volitivo y auto-reflexión propuesto por Zimermman (2002).

El profesor promoverá en el alumno que lleve a cabo a partir de su creatividad artística y de su autoconocimiento, diferentes actividades que resuelvan sus problemáticas o fallas detectadas. También se le pedirá que sea capaz de ser disciplinado con él mismo, para la obtención de las tareas asignadas en conjunto alumno-compañeros-profesor.

Como un último punto, el cuadro 5 presenta ejemplo de una *competencia dancística* a desarrollar en el alumnado y que forma parte de las actividades laborales que enfrentará el egresado de una licenciatura en danza de la BUAP:

Cuadro 5.

Descripción de una competencia dancística

Denominación:	Competencia interpretativa
Definición de la competencia:	El alumno dominará los principios técnicos de la danza básicos, de forma práctica e interpretativa; aplicará los conocimientos teóricos que fundamentan una técnica dancística, ya sea de la escuela del ballet clásico o de una técnica contemporánea establecida
Competencias genéricas	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostrará una comprensión sistemática de los procesos interpretativos, artísticos y creativos, dominando las habilidades y métodos de investigación relacionados con los mismos. 2. Tendrá las capacidades y habilidades necesarias para el manejo de fuentes y métodos de investigación de manera que pueda continuar su aprendizaje de un modo personal y continuo. 3. Será capaz de realizar un análisis crítico, y la evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas. 4. Sabrá comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento. 5. Será capaz de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social, artístico y cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento. 6. El alumno podrá integrar los conocimientos adquiridos a la hora de formular juicios que permitan una reflexión sobre responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la forma, al contenido y modos de producción de las artes escénicas. 	
Competencias específicas	
<ol style="list-style-type: none"> 1- El alumno dominará los espacios, recursos y tecnologías del cine y la televisión como marco de la representación teatral y dancística a partir del hecho práctico. 2- El alumno conocerá las herramientas informáticas necesarias para la edición de videos, diseño coreográfico, iluminación, edición de sonido e imágenes. 3- El alumno dominará los principios estadísticos básicos. 4- El alumno manejará las tecnologías orientadas a estudios de biomecánica. - El alumno poseerá un conocimiento actualizado de los avances alcanzados por la psicología experimental y la psicología aplicada. 6- El alumno manejará las capacidades terapéuticas que ofrecen las artes escénicas. 7- El alumno sabrá abordar el desarrollo de procesos creativos y la construcción de identidades ficticias en las artes escénicas, a partir del conocimiento exhaustivo de las distintas figuraciones del cuerpo procedentes de diferentes sistemas de pensamiento filosóficos. 8- El alumno tendrá la capacidad de realizar estudios comparativos entre diferentes manifestaciones artísticas. 9- El alumno será capaz de exponer y reflexionar sobre la relación entre la música y la creatividad en las artes escénicas y los nuevos lenguajes musicales y visuales. 10- El alumno manejará los principios básicos de la teatralización de un hecho folklórico o una obra literaria. 11- El alumno aplicará las técnicas de análisis y el instrumental crítico. 12- El alumno será capaz de enfocar el estudio de las artes escénicas en su relación con la cultura de masas y los medios de comunicación. 13- El alumno dominará las tendencias internacionales de la creación y representación escénica. 14- El alumno tendrá la capacidad de defender y argumentar una investigación durante el programa en la defensa pública de un trabajo de fin de máster. 	

FUENTE: Elaboración propia (2012).

Conclusiones

Es fundamental transformar el proceso tradicional que frecuentemente se presenta en la danza, en la que se otorga al docente la tarea de ser el único que puede señalar, corregir y proponer otras estrategias, y en cuyos hombros descansa toda la responsabilidad del éxito o fracaso escolar.

El proceso de aprendizaje de la danza es de por sí complejo, por lo que exige demasiada concentración, entrenamiento personal, mecanización, memorización y sensibilidad, todo lo cual debe de ser una responsabilidad retomada en su mayor parte por el alumno. El modelo educativo basado en competencias proporciona herramientas pedagógicas que permiten lograr esto; el caso de la autorregulación pudo mostrarlo.

En el proceso de aprendizaje de la danza, es necesario establecer en el alumno hábitos que apoyen a su formación técnica, en donde el alumno escriba las enseñanzas técnicas, su sentir y sus experiencias; como una bitácora, elaborando cuestionamientos constantes, los cuales sean respondidos como asesoría particular, y que de éstos surjan nuevas propuestas para un mejor entendimiento de los conocimientos dancísticos.

El profesor, por su parte, debe incentivar a que el alumno se dé cuenta de la importancia de la evaluación desde que inicia el semestre hasta que lo finaliza; muchas veces en las clases de técnica el resultado final se video graba, pero muy pocas veces se video graba el proceso inicial, y casi nunca se retoma este material para dar un seguimiento al proceso requerido en la sistematización educativa. Lo anterior constituye otro motivo por el cual el enfoque de competencias proporciona un escenario suficiente para lograrlo.

La motivación constante del profesor permite a sus alumnos que la técnica no se convierta en algo cotidiano y sin sentido, contrarrestando el desgaste, el cansancio físico y

los problemas personales que favorecen la deserción, o a la decepción de muchas falsas creencias. La disciplina desde el docente, más la autodisciplina desde el alumno, en el enfoque de competencias, ayuda a enfrentar casos donde el alumno se vuelve poco constante en sus entrenamientos, generando una débil preparación técnica que repercutirá en el transcurso de la carrera.

Se evidencia pues, que el papel del profesor, como facilitador del conocimiento, es esencial para que el alumno se entrene fuera de la hora de clase establecida. Son los alumnos los que deben convertir el salón de clase en laboratorio de exploración, de trabajo individual y colectivo constante.

Bibliografía

- BOSCO calvo, Juan (1998). *Apuntes para una anatomía aplicada a la danza*. Sanart-Arts medicine/ José Parra Impresores/ Madrid, España.
- BUAP (2008). *Modelo Universitario Minera*. Documento de Integración. Universidad Autónoma de Puebla. México
- CUELLAR Moreno, María de Jesús. Danza en la Educación. *La Investigación sobre la Enseñanza de la Danza*. Universidad de La Laguna.
- GONZÁLEZ Hernández Miriam de La Caridad y José Guadalupe Rodríguez Ocampo (2004). *Técnica de la danza clásica, nivel elemental*. CONACULTA. Primera edición México, D.F.,
- PARRES Soto, Ramón Eduardo y Rosa del Carmen Flores Macías (2011). *Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios* en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 49, abril-junio, págs.597-624
- PETERSON, Christopher. E. P. y Martin Seligman (2004). *Character strengths and virtues: a Handbook and Classification*. APA. Oxford University Press. New York. Capítulo 2.
- SHAW, Brian (1980). *Primeros pasos en Ballet*. Parramon Ediciones, S.A. Barcelona, Primera Edición.
- ZIMMERMAN, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). *Evaluación de la autoeficacia regulatoria*. Evaluar, No. 5, Julio.

ANEXO 1

ENCUESTA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN DANZA.

Escuela de Artes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Estimado compañero: nos encontramos realizando un estudio sobre estrategias del aprendizaje de la danza, y necesitamos tu apoyo para obtener la siguiente información sobre tu formación técnica en danza. Gracias.

Subraya la respuesta que prefieras.

Calificación anterior técnica clásica _____ técnica contemporánea _____

I. ¿Conoces con anterioridad los objetivos de cada una de tus clases de danza (técnicas)?

1. Sí. 2. No. 3. Medianamente. 4. No entiendo la pregunta.

II. ¿Qué haces si no logras realizar los ejercicios solicitados en clase?

1. Le pregunto a un compañero como lo hizo.
2. Lo ensayo yo solo.
3. Le pregunto a un maestro cómo se hace.
4. Nada.

III. ¿Qué haces para detectar tus avances y tus dificultades?

1. Me observo a mí mismo en el espejo o en un video.
2. Veo mis calificaciones.
3. Le pregunto a un compañero o al maestro.
4. Nada.

IV. Describe ¿en qué consiste el Plié correctamente elaborado?

V. ¿Buscas asesorías individuales con tus docentes de técnica?

1. Nunca 2. A veces 3. Generalmente

VI. ¿Realizas alguna actividad independiente para mejorar tu aprendizaje de la técnica?

1. Nunca 2. A veces 3. Generalmente

- VII. Menciona brevemente lo que haces para aprender mejor.
- VIII. Cuando estás en una clase técnica ¿En qué te concentras básicamente?
1. En mover mi cuerpo igual que el maestro lo muestra.
 2. En hacerlo igual que mis compañeros.
 3. En hacerlo mejor que todos.
 4. En memorizar la secuencia.
 5. No sé.
- IX. ¿Qué hacen tus profesores para lograr el aprendizaje de algún elemento del cual te haya quedado duda?
- X. ¿Llevas a cabo notas o una bitácora diaria de tus clases técnicas?
1. No
 2. A veces
 3. Sí
- XI. ¿Qué haces para evaluar tu proceso de aprendizaje y avances técnicos?
1. No sé cómo autoevaluarme.
 2. Veo mis calificaciones.
 3. Le pregunto a mi maestro cómo voy.
 4. Observo como realizo mis ejercicios y los comparo con mis compañeros.
- XII. ¿Conoces tus habilidades y dificultades para solucionar los problemas a los que te enfrentas en el desarrollo del aprendizaje de la técnica?
1. No
 2. Más o menos
 3. Sí
- XIII. ¿Qué tipo de metas personales son las que te propones?
- XIV. ¿A quién consideras el principal responsable de tu aprendizaje? Señala con números en orden de importancia,
1. A TI MISMO _____
 2. A TUS COMPAÑEROS _____
 3. AL DOCENTE _____
 4. AL DIRECTOR O COORDINADOR _____
 5. A LAS INSTALACIONES Y EQUIPO _____

¡MUCHAS GRACIAS!

Noviembre de 2011

NOMBRE DEL APLICADOR: _____

CAPÍTULO 4. LA APLICACIÓN DE LA LECCIÓN MAGISTRAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE CANTO.

MA. MAGDALENA REYES GUERRERO¹⁸

NAKÚ MAGDALENA DÍAZ GONZÁLEZ SANTILLÁN¹⁹

Resumen

La *lección magistral* es una herramienta de suma importancia para llevar a cabo una clase en cualquier nivel educativo. Consiste en una exposición por parte del profesor para la transmisión de conocimientos, por lo que representa uno de los modelos de enseñanza de mayor incidencia en la instrucción académica. El maestro, como experto y vivo expositor, favorecerá el desarrollo de las competencias que requerirá cada pupilo para llegar a ser el profesionista ideal en el área artística.

En este capítulo se describe la estrategia de la *lección magistral* y se expone un ejemplo de esta modalidad didáctica para una primera “clase de iniciación al canto”, donde el alumno obtendrá un panorama general de los temas a desarrollar en el curso y en su desempeño profesional, a través de la exposición de un experto en la voz como guía y facilitador de una iniciativa a la disciplina, la investigación, cuidado de la salud, desarrollo del carácter y fortaleza psicológica, entre otros temas, para lograr el objetivo de cada estudiante: ser cantante profesional, pero además dotarse –en buena manera de forma

¹⁸ Docente de la Escuela de Música de la BUAP. E-mail: magdarey@hotmail.com

¹⁹ Docente y coordinadora de evaluación académica de la Escuela de Artes de la BUAP. E-mail: nakudz@hotmail.com

autónoma y con alta responsabilidad- de elementos que complementen de manera virtuosa su labor; tales como: capacidad de comunicación intersubjetiva con su público, capacidad de discernimiento sobre los mensajes que se transmiten en los contenidos de las canciones, reconocimiento del efecto social que provocan las figuras públicas provenientes del área artística.

Introducción

Para la enseñanza de las disciplinas artísticas, por incluir un conocimiento de características diferentes a otros, como los implicados en las tradicionalmente llamadas áreas “científicas”, considera el poder desarrollar las habilidades a través o con la mediación del talento de los estudiantes. Esto confiere a las estrategias usadas en los aprendizajes, una dimensión múltiple. Las estrategias de aprendizaje por ensayar pueden ser muchas, pero todas ellas deberán considerar las opciones que impone el conocimiento artístico; en este caso, concretamente las que lleven a poder cantar no sólo de manera profesional, sino entender la importancia de esta función en el ser humano, los sentidos de los mensajes que se transmiten a través del canto y las posibilidades de comunicación intersubjetiva que se potencian con esta actividad artística.

El papel del maestro se sigue manteniendo como esencial, en tanto “modelo” o, hasta “ejemplo” para sus alumnos, ya que generalmente cuenta no solo con el conocimiento, sino también con la experiencia práctica que le permite ilustrar con certidumbre todo aquello que favorezca un mejor aprendizaje.

De esta manera, el objetivo general de este ensayo es dar a conocer una de las estrategias más utilizadas en el ámbito de la educación musical, especialmente en la

educación de la voz: la *lección magistral*. Con esto se busca evidenciar que el enfoque de competencias aplicado en el proceso de aprendizaje del canto, tiende a apoyarse más en ciertas herramientas que le resultan naturales, por lo que no necesariamente hace uso de todo el bagaje existente en dicho enfoque.

Los objetivos específicos de esta estrategia aplicada a una primera clase de iniciación al canto, derivan de aquellos inherentes a la lección magistral misma, y son: a) ordenar las ideas del maestro, b) sintetizar la información que se proporcionará en clase, c) estructurar la cátedra, d) integrar las experiencias propias del profesor, e) presentar un tema novedoso para los estudiantes, f) utilizar multimedios y otras tecnologías para la exposición, g) fomentar la asistencia a eventos culturales, h) motivar a los alumnos hacia el estudio del tema, i) enseñar un procedimiento general y apropiado para cada uno, j) realizar demostraciones prácticas y estimularlos para participar en aclaración de dudas, k) discusión de ideas, l) realización de ejercicios y profundización de cada contenido.

Además, la lección magistral tiene la visión de desarrollar competencias a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal de los estudiantes. Así, a nivel cognitivo, desarrollará la adquisición, comprensión y sistematización de los conocimientos específicos; a nivel procedimental, las capacidades de síntesis, análisis, aplicación y evaluación del conocimiento, diseño de estrategias y gestión de recursos, mientras que a nivel actitudinal, la motivación, atención, esfuerzo, participación y relacional. Todo esto en la intención de favorecer un desarrollo autónomo y responsable en cada uno de los alumnos que participa en la conferencia magistral.

A lo largo de la clase magistral de muestra, el maestro expondrá la información e intercalará ejemplos prácticos y audiovisuales, equilibrándola entre las partes teórica y

práctica, el supuesto básico de esta estrategia es imprimir una alta dinámica e intercomunicación entre los participantes.

La metodología que se siguió para la realización de esta presentación fue la investigación sobre la lección magistral, el acercamiento de la misma en una clase práctica de canto y hacia el final la presentación de conclusiones y la bibliografía, incluyendo una serie de vínculos en sitios de internet en donde se muestran algunos ejemplos de referencia necesarios para la clase.

1. Generalidades de la lección magistral

En la actividad pedagógica que se desarrolla en el ámbito universitario, se requiere de la utilización de distintas herramientas que permitan la comunicación entre el docente y el alumno, que favorezca el proceso enseñanza-aprendizaje. Por muchos años, los instrumentos utilizados por el profesor eran muy limitados y se privilegió a la clase magistral, la cual consistía en un método expositivo por parte del profesor para la transmisión de conocimientos, representando uno de los modelos de enseñanza hegemónico en el aula de mayor incidencia en la enseñanza superior.

Actualmente, el cambio metodológico y paradigmático en la educación, ha permitido una transformación sustancial en el quehacer dentro del aula universitaria, al privilegiar el protagonismo del alumno en el proceso educativo, modificando, por lo tanto, el objetivo de transmitir conocimientos del profesor al alumno, mediante una serie de estrategias que permitan al alumno desarrollar capacidades básicas y específicas de acuerdo a su perfil, por lo que actualmente la lección magistral no se reduce sólo a la exposición teórica de la materia que se trate, ni se sitúa al alumnado en una posición de pasividad; se

caracteriza por ser un instrumento idóneo para la promoción de la capacidad de razonamiento, de reflexión crítica y de aptitud sintética del estudiante (*Sánchez, 2010*).

La definición de lección magistral que retomamos para el desarrollo de este trabajo es la siguiente: “La lección magistral es una estrategia metodológica basada en la exposición estructurada de un tema. La finalidad es transmitir y facilitar información organizada siguiendo unos criterios adecuados a la finalidad perseguida.” (*Ruiz, 2011*)

La lección magistral se apoya de distintas herramientas como las TIC's (herramientas audiovisuales), para potenciar su principal finalidad, sintetizar y aclarar a los alumnos las principales ideas de la exposición de la materia. También se apoya de otras técnicas que le permiten combinar la teoría con la realización de prácticas, tales como el trabajo de grupos pequeños.

2. Objetivos que se pretenden conseguir en la estrategia *lección magistral*.

Para la preparación de la lección magistral, uno de los primeros pasos es el de tratar de clarificar cuáles son los objetivos o finalidades de la enseñanza que vamos a desarrollar. Así, ante la pregunta: *¿Qué objetivos pretendo alcanzar usando la estrategia metodológica basada en la exposición?*, podemos citar a Servei de Formatió Permanent (2011) que dice que algunos objetivos que podemos desarrollar con la lección magistral son los siguientes:

- Ordenar un conjunto de ideas como base para lecturas posteriores.
- Sintetizar los conceptos fundamentales y sus relaciones.
- Integrar experiencias previas (prácticas, trabajo de campo, lecturas...).
- Introducir una temática novedosa.
- Transmitir un corpus de información no disponible por otros medios.

- Motivar a los estudiantes hacia el estudio de un tema.
- Enseñar un procedimiento.
- Realizar una demostración.
- Comentar y/o completar las ideas de un texto.

La finalidad de la lección magistral como estrategia nos permite transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante que podrían concretar en el siguiente objetivo, según Ruiz (2011):

El objetivo de la clase magistral consiste en transmitir de forma oral la información relevante de forma sistemática y sintética potenciando las capacidades de razonamiento, reflexión crítica y de síntesis.

3. Competencias que desarrolla la *lección magistral*.

Las competencias que desarrolla la *lección magistral* se pueden considerar en tres niveles: el cognitivo, el procedimental y el actitudinal. A continuación se clarifican estos niveles.

Primero, a nivel cognitivo se desarrollará la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos de la materia, como el razonamiento, que incluye aprender a clasificar, relacionar y reflexionar.

Segundo, en el nivel procedimental se desarrollarán las capacidades de síntesis, análisis, aplicación y evaluación. De igual manera, las competencias para el diseño de estrategias de planificación, organización, gestión de tiempo y recursos de aprendizaje. Otras más que se desarrollarán en este nivel son las de exposición de la técnica; es decir, el conocimiento del método; la indagación, facilitando la información actualizada, y la organización de la información.

Y tercero, a nivel actitudinal, las competencias que se desarrollan a través de la lección magistral son: motivación, atención, esfuerzo y participación, así como las habilidades relacionadas con la formación permanente. Pero especialmente la capacidad de lograr altos niveles de autonomía personal.

4. Elementos que componen a la *lección magistral*.

La estrategia metodológica de la *lección magistral* está conformada en estrategias organizativas, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Para la aplicación de la estrategia se necesitan los siguientes elementos.

- Introducción.
- Elemento de arranque de la lección.
- Problemática novedosa.
- Introducción de nuevas ideas.
- Resumen y conclusiones.

Introducción: se debe presentar a los alumnos los objetivos o la finalidad de la lección. Se hace una breve descripción tomando en cuenta los siguientes puntos:

1. Lo que se va a tratar.
2. Lo que se va a hacer y por qué.

Elemento de arranque de la lección: Se pueden hacer preguntas iniciales, cuya finalidad es detectar si el alumno posee los conocimientos previos (diagnóstico). Se propone un problema o situación práctica que dé pie al tema, y se solicita a los alumnos hipótesis, opiniones, etc.

Cuadro 6

Planeación de una lección magistral

ESTRATEGIA ORGANIZATIVA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
<p>Modalidad organizativa:</p> <p>La clase teórica.</p> <p>Técnica dirigida a un grupo grande</p> <p>El desarrollo a través de los EPG</p>	<p>Antes de impartir la clase:</p> <p>Seleccionar los objetivos y los contenidos.</p> <p>Preparar la exposición</p> <p>Decidir las estrategias a desarrollar</p> <p>Planificar las actividades.</p>	<p>Antes de impartir la clase:</p> <p>Preparar los materiales de clase</p> <p>Lectura previa de los materiales</p> <p>Repaso de sesiones anteriores.</p>
	<p>Durante la clase:</p> <p>Explicar con claridad y ritmos del contenido</p> <p>Mantener la atención</p> <p>Facilitar la participación con preguntas eficaces.</p> <p>Realizar actividades ejemplificadoras.</p> <p>Subrayar conceptos e ideas importantes.</p>	<p>Durante la clase:</p> <p>Escuchar y tomar notas en clase</p> <p>Generar ideas</p> <p>Plantear dudas</p> <p>Contrastar la información.</p>
	<p>Después de la clase :</p> <p>Evaluación del desarrollo de la clase</p> <p>Pensar en futuras mejoras.</p> <p>Evaluar el aprendizaje del alumno.</p> <p>Reforzar el aprendizaje mediante tutorías o seminarios.</p>	<p>Después de la clase:</p> <p>Contrastar la información</p> <p>Completar la información</p> <p>Organizar e integrar el conocimiento</p>

FUENTE: Elaboración propia (2012).

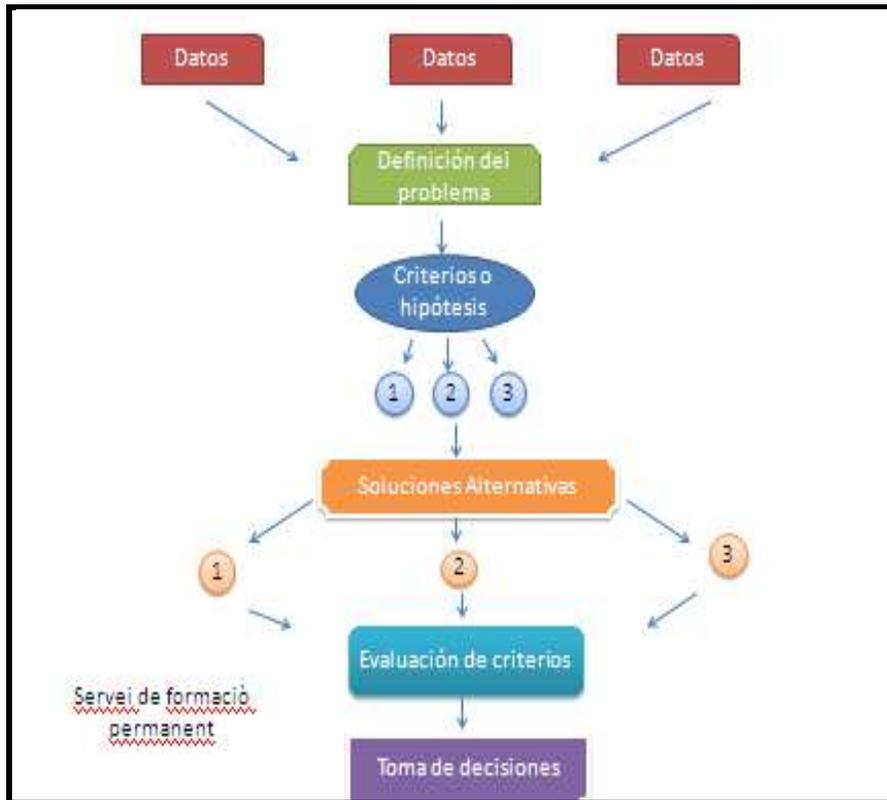
Problemática novedosa: introducción de conceptos y definiciones. Es útil hacer analogías, presentar ejemplos, etc. A partir de este nuevo conocimiento, volver a la pregunta o problemática inicial con el fin de dejar claras las ideas.

Introducción de nuevas ideas: se incluyen nuevos conceptos o demostraciones del tema, ideas relevantes.

Resumen y conclusiones: se realiza un bosquejo de los temas que se han tratado en la clase, tratando de hilar ejemplos y definiciones que permitan encontrar los conceptos e ideas claves.

Figura 1.

Esquema para la preparación de una lección magistral



5. Fases de la estrategia *lección magistral*.

Las características que en general se deben considerar para la estructuración de la clase magistral son las siguientes:

Según Isabel Zurita (2010):

1. Preparación anticipada de los contenidos a trabajar en clase a través de interrogantes a las que se les dará respuesta.
2. Considerar como objetivo fundamental, la síntesis de conocimientos, clarificación de cuestiones controversiales y profundización de las más relevantes.
3. Iniciar con una recapitulación de conocimientos adquiridos anteriormente para relacionarlos con los que se abordarán en la clase que inicia.
4. Exposición sistemática y ordenada.
5. Uso de diferentes matices en la voz para evitar un tono monótono.
6. Fomentar la participación del alumno.

Por su parte, de la Cruz (1998) extiende el concepto y menciona que una clase será magistral si promueve el conocimiento por comprensión; si crea la necesidad de seguir aprendiendo; si crea un ambiente de trabajo personal y colaborativo entre los alumnos; si provoca que el alumno asuma la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje y partiendo de estas ideas, presenta un modelo al que denomina “Clase Magistral Participativa”, la cual debe reunir las siguientes condiciones:

- a. Estar bien preparada.
- b. Estar bien estructurada.
- c. Ser impartida con claridad, expresividad y entusiasmo.
- d. Dar oportunidad a los estudiantes de intervenir.

- e. Manejo eficaz de las intervenciones.
- f. Despertar la necesidad de seguir aprendiendo.
- g. Fomente el aprendizaje cooperativo y significativo.

Además recomienda las siguientes acciones para evitar que la clase magistral tenga un carácter de conferencia, el cual tiende a ser un método más bien expositivo.

1. No dar demasiada información.
2. Evitar una velocidad excesiva en la exposición de la información.
3. Dar por supuestos demasiados conocimientos.
4. No hacer resúmenes durante la exposición y al final de ella.
5. No destacar las ideas principales.
6. No temporalizar los contenidos.
7. No relacionar los temas.
8. Evitar el uso de un lenguaje demasiado técnico (sic).
9. Hacer una identificación entre las acciones de exposición y de enseñanza, así como entre la enseñanza y el aprendizaje.

Propone además la siguiente estructuración:

1. Estructuración del contenido.
 - a). Elaborar previamente un esquema del contenido.
 - b). Confeccionar mapas conceptuales de los temas.
 - c). Identificar el contenido con títulos y subtítulos.
 - d). Presentar en el pizarrón el esquema preparado.
 - e). Indicar claramente cuando se pasa de un tema a otro.

- f). Presentar de entrada una visión general del contenido.
 - g). Contextualizar el contenido dentro del plan general de la asignatura.
 - h). Hacer resúmenes parciales y finales.
2. Claridad.
 3. Mantener el interés y la atención.
 4. Facilitar la participación a través de preguntas que:
 - a). Requieren recordar conocimientos previos.
 - b). Requieren relación de conocimientos.
 - c). Requieren aplicación (soluciones).
 - d). Que fomenten el análisis.
 - e). Que exijan síntesis.
 - f). Que demanden evaluación.

Todo lo anterior manteniendo el uso adecuado del tiempo.

6. Desarrollo de la estrategia práctica.

La *lección magistral* no se reduce a una exposición teórica de una materia, sino debe propiciar que la mente del estudiante se expanda. Pretende promover en el alumno: el razonamiento, la reflexión crítica y la capacidad de síntesis.

Para desarrollar una clase con esta estrategia, se utiliza una presentación en PPT (Power Point o herramientas similares), que será útil para sintetizar las ideas. El uso de imágenes u objetos con texto, permiten al alumno tener un apoyo visual de las ideas, lo que a su vez propicia que resalte el significado de los conceptos y con ello su asimilación. Para el desarrollo de la estrategia se deben utilizar los siguientes puntos:

- ¿Qué es lo que se hará en la lección? Esquema.
- Preguntas iniciales.
- Explicar el tema (tratar de que el estudiante comprenda).
- Recordar que la atención del estudiante es limitada.
- Utilizar analogías, anécdotas y situaciones reales.
- Plantear preguntas o situaciones, pedir a los alumnos que pongan ejemplos.
- Tomar en cuenta que por lo general las últimas ideas son las que se recuerdan, debido a esto es recomendable hacer un resumen de lo visto, a fin de encontrar las ideas fundamentales de la temática tratada.

7. Caso práctico.

APLICACIONES PRÁCTICAS EN CONTEXTO DE TRABAJO.

EJERCICIO

CLASE:

INICIACIÓN AL CANTO,

1ª. CLASE DE LA CARRERA DE CANTO.

OBJETIVO GENERAL

En esta primera clase, el alumno obtendrá un panorama general de los temas a desarrollar en el curso y en su desempeño profesional.

Al finalizar la clase, se habrá provocado el interés del alumno por la salud vocal y por la importancia de su formación académica, valiéndose de la técnica del canto, para la interpretación tanto del canto operístico como de distintos géneros musicales.

CONTENIDO

1. La voz.
2. Anatomía.
3. Técnicas del canto.
4. Tesituras.
5. El éxito profesional.

TEMÁTICA

1. LA VOZ

1.1 La voz hablada.

- Salud vocal, cómo saber si mi voz es sana.
- Hablamos todo el tiempo, cómo no lastimarnos.
- El daño es irremediable, las refacciones son caras.

1.2 La voz cantada.

- Si puedes hablar, puedes cantar.
- Y si hablo mal, debo primero a aprender a hablar, antes que a cantar.

2.- ANATOMÍA

2.1 Sistema respiratorio.

- Tipos de respiración.
- El apoyo.

Ejercicio:

Todos los alumnos identificarán la ubicación y funcionamiento de su diafragma.

2.2 Sistema fonatorio.

- Las cuerdas vocales.

Ejemplos visuales.

2.3 Sistema óseo.

- Resonación baja,
- Resonación nasal.
- Resonación frontal.
- Resonación en la máscara.

Ejemplos prácticos.

3. TÉCNICAS.

3.1 Técnicas italiana, rusa y alemana del bel canto.

3.2 Pasos de la técnica del canto.

- Respiración.
- Apoyo.
- Canto.
- Resonación.

Ejemplo práctico.

4. TESITURAS.

4.1 Voces blancas y voces oscuras.

4.2 Clasificación de las voces en 7 tesituras.

- Soprano.
- Mezzosoprano.
- Contralto.
- Contratenor.

- Tenor.
- Barítono.
- Bajo.

4.3 El timbre y el color.

Ejercicio:

Mostrar unos fragmentos de videos de cantantes y los alumnos discutirán qué tesituras son cada uno de ellos.

Freddy Mercury – Tenor (es confuso pues tiene más de 4 octavas de tesitura).

Elvis Presley – Barítono.

Mariah Carey – Soprano.

Barbara Straisand – Soprano (se confunde con mezzo por la tesitura de la pieza).

Camila – Tenores (se confunde con contratenores por el falsete).

5.- CONCLUSIÓN

- La voz es única, hay que descubrirla y aprender a convivir con ella.
- Para cantar hay que tener una salud vocal cualquiera que sea el género.
- Ejemplos prácticos.
- ¿Qué me da el éxito profesional en el canto?
 - Talento.
 - Disciplina.
 - Carisma.

Ejercicio: Provocar la discusión de los alumnos acerca de los porcentajes que debería tener el cantante profesional acerca de esto último.

Para el desarrollo de la presente *lección magistral*, además de la exposición de la información, se intercalan ejemplos prácticos y audiovisuales que permitan al alumno la mejor comprensión del tema. De tal manera que la clase se equilibra con el 50% de teoría y 50% de práctica.

Conclusiones

No obstante que la *lección magistral* es en esencia un recurso didáctico fundamental en el desempeño del docente, particularmente en el ámbito universitario, su aplicación se ve afectada por factores relacionados con los conocimientos y habilidades de los profesores, que pueden hacer de ella una técnica eficaz o tremendamente desmotivadora e improductiva.

El éxito o fracaso de este recurso didáctico depende principalmente del enfoque dinámico que se le dé a la relación maestro-alumno. Se considera que los riesgos de fracaso se deben a que esta relación esté determinada por la actitud de transmisor incuestionable del docente, así como a la actitud de receptor pasivo por parte del alumno.

Las características de personalidad del profesor, sus habilidades de elocuencia y el dominio de la materia que imparte, son aspectos que influyen notablemente en el buen funcionamiento de la clase magistral, sobre todo si estos aspectos confluyen en el interés de promover la participación del alumno a través de la reflexión crítica, así como el propósito de desarrollar la capacidad de razonamiento y las aptitudes de sistematización en los alumnos.

Podemos concluir que una lección que está en función de hacer una presentación simplificada de la realidad que nos permite analizarla, evaluarla y modificarla, será magistral si alcanza los objetivos que pretende.

Referencias bibliográficas

RUIZ Ruiz José María y Campos Ríos Guillermo (2011) *Estrategias Metodológicas prácticas para la Evaluación de las Competencias Profesionales* (Curso). Escuela complutense latinoamericano.

RUIZ Ruiz, J. (2011) Lección magistral, Lecturing del curso estrategias metodológicas prácticas para la evaluación de las competencias profesionales. México: Escuela Complutense Latinoamericana.

SÁNCHEZ, Ma. P. (2010)Coord. Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior. Madrid: Narcea.

DIAZ Mario de Miguel (2006) Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.publiocaciones.ub.es/revistas/edusfarm0/news/mario_de_miguel.pdf.

BUGHMAN, Eileen. La lección Magistral. Disponible en :[http://whqlibdoc.who.int/php/WHO_PHP_52_\(part2\)_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/php/WHO_PHP_52_(part2)_spa.pdf). Acceso 26 de septiembre de 2011.

Servei de formaciópermanet. Lección magistral. Disponible en: <http://www.uv.es/sfp/open/recursos/gleccion.pdf>. Acceso 27-sept-2011.

ZURITA, Isabel “La lección Magistral”. En Sánchez González, Ma. Paz (Coord.(2010) Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior. Madrid, España:Ed NARCEA.

FERNÁNDEZ March, Amparo. Instituto de ciencias de la Educación, Universidad politécnica de Valencia. Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf. Acceso 28 septiembre de 2011.

CAPÍTULO 5. LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DE LA LICENCIATURA EN
ETNOCOREOLOGÍA DE LA ESCUELA DE ARTES DE LA BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.

ISABEL GALICIA LÓPEZ²⁰, GEORGINA GALÁN OLAVARRÍA²¹,
JOSÉ JUAN GARCÍA CELESTINO²² Y EUGENIO TEUTLE TOXQUI²³

Resumen

El presente trabajo es una muestra de las actividades que se realizan en la Licenciatura en Etnocoreología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dentro de las actividades de las asignaturas: Fundamentos para la Escenificación de la Etnodanza I y II. En éstas se pretende que los estudiantes integren los conocimientos previamente adquiridos mediante cursos anteriores y los articulen para lograr la realización de un montaje escénico que incluya danza, música y dramaturgia y en el cual desarrollen mediante este ejercicio las competencias profesionales básicas de la Etnocoreología aplicada al hecho dancístico escénico. Dichas actividades son resueltas por los estudiantes mediante la aplicación de la

²⁰ Maestra en Estética y Arte por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Coordinadora de la Lic. en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Acreditada con el Reconocimiento al Perfil Deseable, por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Correo electrónico: mtraisa@hotmail.com y maestragalicia@gmail.com

²¹ Profesora de Medio Tiempo en la Lic. en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Correo electrónico: caracolinda@live.com.mx

²² Maestro en Historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Acreditado con el Reconocimiento al Perfil Deseable, por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Correo electrónico: celestino.51@hotmail.com

²³ Profesor Hora-Clase en la Lic. en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Correo electrónico: euge-75@hotmail.com.mx

estrategia metodológica llamada ABP, en la que se hace evidente la adquisición de competencias artísticas, coreográficas, de interpretación y ejecución dancística en torno a un tema que permita incrementar las posibilidades de integración social mediante el desarrollo de la identidad cultural.

Palabras clave: investigación, etnodanza, trabajo colaborativo.

Introducción

El quehacer primordial de la educación es procurar el desarrollo continuo y armónico del ser humano y en función de este proceso, alcanzar la realización de los propósitos de convivencia pacífica, respeto mutuo entre individuos y sociedades, libertad, equilibrio y justicia social. En particular, los fines de la educación superior son los de impartir educación de tipo profesional o académico a través del ejercicio de la docencia, en el que se pueden identificar las actividades de investigación en las diferentes áreas del conocimiento, así como las labores de extensión por medio de las cuales se hace partícipe a la sociedad de la generación e innovación del conocimiento que se logran en este nivel.

Dada la importancia de los procesos educativos en todos sus niveles, éstos están sujetos a una continua acción de revisar y repensar los procedimientos que los conforman; en ese sentido, actualmente las tendencias educativas apuntan hacia el *desarrollo de competencias*, como una propuesta basada inicialmente en criterios sustentados en la economía y la administración, con la finalidad de propiciar e incrementar, mediante la acción educativa, las capacidades productivas de los individuos.

Algunas de las capacidades que se pretenden incrementar son las que competen al uso y manejo de las diferentes modalidades comunicativas que se han desarrollado en las

últimas décadas, así como el trabajo en equipo y en general se pretende acrecentar y estimular las habilidades para construir nuevas competencias a partir de las ya logradas, como lo señala Argudín “Es sobre todo, imprescindible el desarrollo de las habilidades para construir competencias, esto significa ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear o desempeñar algo de manera eficaz y eficiente.”²⁴

De acuerdo con la propuesta didáctica de estimular el desarrollo de competencias, cobran relevancia los principios propuestos por la UNESCO en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que propone que la educación debe promover en el educando la capacidad de aprovechar toda oportunidad que se le presente para actualizar y enriquecer sus conocimientos, para adaptarse a un mundo en permanente cambio y en ese sentido toda acción educativa debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*, a los que posteriormente se les agregó el *aprender a aprender*.²⁵

En el ámbito de la educación superior, la dinámica de integración de competencias adquiere especial importancia porque es el espacio donde se desarrollarán las habilidades y capacidades específicas que implican el adecuado desempeño de las diferentes profesiones que comprende el conocimiento humano.

Es importante también señalar que las estrategias que apunten al incremento del desarrollo de competencias, no se restrinjan a las de tipo tecnológico y científico, ya que la

²⁴ ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Trillas. México Reimpresión 2006. Pág. 7

²⁵ DELORS, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. España. 1996. Págs. 95-99

integralidad de la educación demanda atender la capacitación para el desarrollo de las habilidades para la convivencia y desarrollo social, para la autorrealización, la autovaloración y para la creación artística; que permitan el desenvolvimiento de individuos propositivos, críticos y creativos, capaces de mejorar la sociedad en las que estén inmersos.

En este sentido, hay que enfatizar que en la aplicación de las competencias y sus recursos didácticos en el ámbito de la educación superior, no pueden ser considerados una panacea, pues cada programa educativo, tanto en sus contenidos, objetivos y formación de sus alumnos, obedece a la naturaleza y corrientes disciplinares propias. Asimismo, es necesario seleccionar el tipo de competencias que son acordes al perfil curricular de cada disciplina universitaria.

En el programa educativo de la Licenciatura en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que se especializa en el registro, el análisis y la interpretación de los fenómenos dancísticos de carácter identitario que producen las culturas populares e indígenas de nuestro país, se realizan trabajos que consisten en el planteamiento de problemas propios de las asignaturas disciplinares que los estudiantes deben solucionar, para lograr realizar montajes escénicos con temáticas de danza y dramaturgia, basándose en conocimientos previamente adquiridos en el desarrollo del programa educativo, que deben poner en juego para resolver diferentes desafíos y proponer contextos creativos nuevos. Estos procedimientos se corresponden con las actividades propuestas por la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), mediante las que se dirigen las actividades de los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades necesarias para la resolución de problemáticas relacionadas con la vida real.

1. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se considera un enfoque pedagógico que transforma el proceso enseñanza-aprendizaje, superando enfoques tradicionales y aportando un protagonismo por parte de los estudiantes, pues éstos desarrollan sus habilidades en situaciones y problemas vinculados a la vida real.

El ABP puede desarrollarse como una estrategia, técnica o recurso puntual; asimismo, se puede enfocar como sistema didáctico integrado en el diseño del currículo, que precisa que los alumnos participen de forma activa como auténticos protagonistas en su proceso de aprendizaje, resolviendo los problemas planteados. El investigador Barrows, H.S.²⁶, define el aprendizaje basado en problemas como, “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida en la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”²⁷. En esta tesitura, el autor antes mencionado identifica los aspectos clave del ABP, los cuales son:

- Los problemas mal estructurados se presentan como no resueltos, por lo que los estudiantes no sólo generan múltiples reflexiones sobre la causa del problema, también generan múltiples reflexiones de la manera de resolverlo.
- Un enfoque centrado en el estudiante, en el que éste determina lo que necesita para aprender. Corresponde a los alumnos captar las claves de los problemas que enfrentan, superando las lagunas de conocimiento y buscar los conocimientos que faltan.

²⁶ BARROWS, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL?. Distance Education. Págs. 119-122. Citado en *Curso Estrategias Metodológicas Prácticas para la Evaluación de las Competencias Profesionales* (2011). Escuela Complutense Latinoamericana, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, México. Pág. 21.

²⁷ *Ibidem*.

- Los profesores actúan como facilitadores y tutores, interrogando a los estudiantes acerca de situaciones meta-cognitivas, que desean que los estudiantes se cuestionen a sí mismos. En sesiones posteriores, la guía del profesor va desapareciendo.

2. Descripción del Método Aprendizaje Basado en Problemas.

En esta estrategia se parte de un problema y los alumnos construyen su propio conocimiento trabajando en torno a diversas competencias y destrezas, como el razonamiento y habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de expresión oral y escrita, trabajo colaborativo, toma de decisiones y resolución de problemas. En definitiva, el alumno es protagonista a través de una intensa actividad en su proceso de aprendizaje.

De gran importancia para el docente es el plantear el problema, el cual debe estar vinculado a la práctica real, incluso puede ser un problema real que debe resolver. También es importante que resulte interesante y práctico; cuando se plantea el problema, se debe enfocar como un supuesto con el desarrollo de sus diversos aspectos enfocados a generar una solución; también se puede diseñar un problema más abierto con pocos datos y en el que se pueden proyectar múltiples y divergentes alternativas de solución.

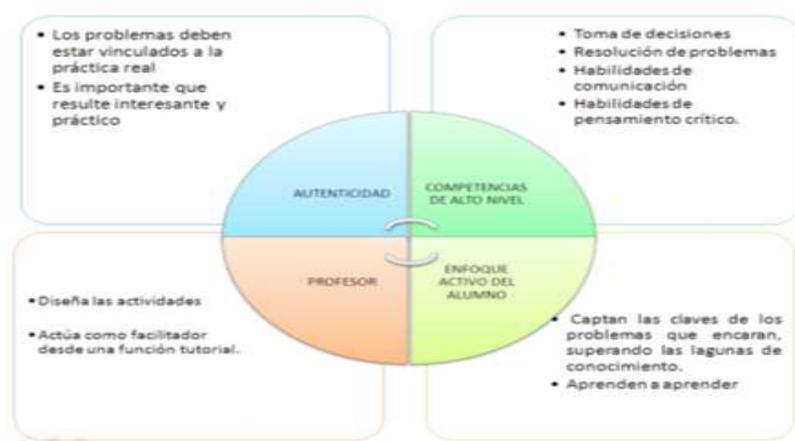
El aprendizaje basado en problemas está claramente relacionado con el aprendizaje colaborativo o la enseñanza en pequeños grupos. Puesto que la estructura organizativa de la clase es grupal, lo ideal es trabajar con equipos reducidos de 4, 5 ó 6 alumnos, tratando de que participen todos en las tareas y adecuando el tamaño del grupo a la complejidad y naturaleza de la actividad diseñada; dentro del grupo se establecen responsabilidades, por ejemplo: mientras un alumno expone las ideas del grupo en forma oral, otro registra la información, etcétera.

Se puede recurrir a técnicas como la lluvia de ideas; cuando la actividad demande aportaciones de los alumnos, el profesor debe cuidar que los estudiantes no fragmenten las tareas con el afán de ahorrar esfuerzos, o no mantengan una óptima comunicación, lo que limitaría percibir la solución global del problema. El proceso termina con una sesión en la que se valoran las conclusiones de todos los grupos y sus aportaciones al problema planteado.

El profesor tiene una función de moderador, facilitador, guía y dinamizador, que facilita el trabajo a los alumnos, sin aportar datos ni ayuda relativa al problema, el cual debe ser resuelto por los alumnos. Al mismo tiempo que el docente orienta a los estudiantes, procede a una valoración y evaluación a cada uno de los integrantes de los grupos. En la sesión en la que se exponen las conclusiones por parte de todos los grupos, el docente debe comentar los errores, resolver dudas y añadir soluciones o enfoques que no se han tenido en cuenta.

Imagen 3.

Elementos para aplicar el ABP



FUENTE: Estrategias Metodológicas prácticas para la Evaluación de las Competencias Profesionales (2011)

Algunos de los inconvenientes que puede plantear el aprendizaje basado en problemas, tienen que ver con la gran cantidad de tiempo y esfuerzo invertidos por el profesor para diseñar las actividades, pues se deben preparar los materiales con los que el alumno trabaja y se deben plantear los problemas de forma equilibrada, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y sus circunstancias. Sin embargo, la flexibilidad de esta metodología permite la superación de las dificultades mencionadas; por otra parte, las ventajas son numerosas, derivadas de su carácter versátil, que permite trabajar en distintos niveles, así como el desarrollo de diferentes competencias.

Las ventajas del aprendizaje basado en problemas son las siguientes:

- Superación de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrolla habilidades del pensamiento complejo.
- Favorece la comprensión de los contenidos a largo plazo.
- Se refuerzan las ventajas colaborativas; se desarrollan habilidades y destrezas, formando profesionales competentes.
- Beneficia los aspectos de satisfacción personal, motivación y responsabilidad.
- Vincula la teoría con la práctica y la solución de problemas.

Los inconvenientes del aprendizaje basado en problemas son las siguientes:

- Exige a los docentes una gran cantidad de tiempo y dedicación.
- Surgen dificultades debido a la personalidad de los alumnos (timidez o protagonismo)
- Se suscitan posibles problemas al fragmentar las tareas, omitiendo una verdadera interacción grupal.
- Exige el desarrollo de competencias de alto nivel de discernimiento en los alumnos.

3. Generalidades del caso.

El programa educativo de Etnocoreología tiene como finalidad proporcionar formación teórica y práctica, basada en la investigación, en las áreas, etnomusicales, etnodancísticas, escénicas, psicopedagógicas, humanísticas y sociales, a los estudiantes interesados en capacitarse para abordar profesionalmente los fenómenos dancísticos tradicionales con su referente musical y trasladarlos al espacio escénico, sin menoscabo de sus características y valores culturales, para transmitirlos a las nuevas generaciones.

En el transcurso de este programa de estudios, se forman profesionales que promoverán el desarrollo de la investigación básica y aplicada, enfocada al estudio de la danza tradicional, que puedan incorporarse al campo laboral educativo en el ámbito artístico, ya sea ejerciendo la enseñanza de la misma o mediante la creación de obras basadas en la tradición etnodancística y etnomusical de México. Su trabajo se fundamentará en la investigación etnocoreológica, y fomentará el compromiso social, el desarrollo y la difusión de la cultura; la convivencia en la diversidad; el crecimiento individual y comunitario, promoviendo la equidad y un mayor equilibrio social de los sectores que integran la sociedad, fortaleciendo además la identidad nacional.

4. La aplicación de la estrategia ABP en la asignatura “Fundamentos para la Escenificación de la Etnodanza”.

En la asignatura “Fundamentos para la Escenificación de la Etnodanza” del programa educativo de la Licenciatura en Etnocoreología²⁸, los alumnos experimentan vivencialmente las actividades proyectadas en su perfil de egreso, abordando de manera

²⁸ Programa Educativo de la Licenciatura en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, 2009.

práctica y en la realidad, las labores más relevantes inherentes al quehacer profesional, resolviendo problemas reales para la correcta realización del montaje escénico. Dicha asignatura está bajo la supervisión y guía de un profesor de la Academia de Etnocoreología, perteneciente al área de escenología, quien recurre a diversas herramientas de enseñanza, fundamentalmente a la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP)

El desarrollo de la propuesta escénica tiene dos fases; en la primera, los alumnos plantean un problema relativo a la escenificación de un hecho dancístico tradicional y sus referentes musicales, coreológicos, simbólicos, históricos, geográficos y socioeconómicos. De esta primera fase se deriva un proyecto de investigación que los alumnos desarrollan y cuyos resultados se concretan en un documento que sustenta la primera parte de la resolución del problema planteado.

En la segunda fase y con base en la investigación realizada, se resuelven otros problemas inherentes a la escenificación y vinculados con la propuesta de transducción escénica del fenómeno dancístico investigado, para solventar los aspectos: coreológicos, escenológicos, de producción escénica, de producción musical, así como la promoción y difusión artística.

Caso práctico: investigación del fenómeno etnodancístico de la cumbia morra de Monterrey y su transducción para montaje escénico.

Planteamiento del problema.

¿Qué manifestaciones dancísticas identitarias urbanas de origen latino desarrollan propuestas kinéticas articuladas con el modo de vida y visión de los jóvenes marginados del noreste de México?

OBJETIVOS GENERALES

- Desarrollar mediante un trabajo colaborativo, participativo y grupal, una investigación que permita el reconocimiento de las aportaciones dancísticas, musicales y plásticas que aportan los sectores marginados del noreste de México.
- Desarrollar, mediante la transducción dancística, un montaje escénico que proyecte la problemática económica y social de los jóvenes que habitan en las áreas suburbanas de las principales ciudades industriales del noreste de México y su respuesta cultural ante el sistema neoliberal globalizado.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

A NIVEL COGNITIVO

- Razonamiento y habilidades del pensamiento crítico.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para acceder a fuentes de información y documentación.
- Capacidad para generar nuevas ideas.
- Capacidad de *aprender a aprender*.
- Desarrollar un aprendizaje autónomo.
- Toma de decisiones y resolución de problemas.
- Capacidad de expresión oral y escrita.
- Conocimiento de culturas y costumbres diversas.

A NIVEL PROCEDIMENTAL

- Planificación y gestión del tiempo.
- Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Trabajo colaborativo.
- Habilidades para el uso de las TIC.

A NIVEL ACTITUDINAL

- Apreciación de la diversidad multicultural de México
- Liderazgo.
- Capacidad para empatizar y ponerse en el lugar del otro.
- Capacidad para reconocer errores.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Compromiso ético.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS

Primera etapa. El proceso investigación.

El fenómeno etnodancístico de *La Cumbia Morra de Monterrey, México*.

1. Leer y analizar el escenario del problema.

Los alumnos elaboran mediante un trabajo colaborativo, participativo y grupal, el planteamiento de un problema y con base en él, un proyecto de investigación, que permita el reconocimiento de las aportaciones dancísticas, musicales y plásticas que aportan los sectores marginados del noreste de México.

2. La lluvia de ideas.

Los estudiantes, mediante la técnica de lluvias de ideas, realizarán una serie de propuestas, con el objetivo de realizar el montaje escénico que proyecte la problemática socioeconómica de los jóvenes que habitan en las áreas suburbanas de las principales ciudades industriales del noreste de México y sus diversas respuestas socioculturales ante el sistema neoliberal globalizado.

3. Hacer una lista con aquello que se conoce.

Posteriormente, los estudiantes identifican y sociabilizan en forma grupal sus conocimientos sobre las manifestaciones dancísticas y musicales urbanas de la ciudad de Monterrey; asimismo, agruparán sus conocimientos de los aspectos teóricos, metodológicos de investigación etnodancística y musical.

4. Hacer una lista con aquello que no se conoce.

Los estudiantes investigan para conocer los aspectos históricos, socioeconómicos, geopolíticos y culturales de la ciudad Monterrey, como el ámbito en donde se desarrollan diversas manifestaciones artísticas urbanas. Reconocerán los códigos gestuales y corporales que utilizan los sectores marginados como forma de comunicación que sustentan fuertes rasgos identitarios.

5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema.

Por ejemplo: planificación y gestión del tiempo para resolver las diversas etapas del proceso de investigación. Capacidad de aplicar los conocimientos teórico-metodológicos en la investigación del fenómeno investigado. Diseño, gestión y desarrollo de proyectos. Capacidad de realizar trabajo colaborativo. Habilidades para el uso de las TIC.

6. Definir el problema.

¿Qué manifestaciones dancísticas identitarias urbanas de origen latino, desarrollan propuestas kinéticas articuladas con el modo de vida y visión de los jóvenes marginados del noreste de México?

7. Obtener información.

En esta fase, los alumnos harán uso de las diversas metodologías de investigación etnocienológica para obtener información del fenómeno dancístico; mediante la indagación bibliográfica, etnomusical, fonográfica, la investigación de campo; así como el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación Social (TICS), para la recopilación de datos históricos, socioeconómicos, geopolíticos y culturales.

8. Presentar resultados.

En esta fase, los estudiantes integrarán en un documento, los resultados del proceso de investigación, con toda la información recopilada, así como el planteamiento de la propuesta de un montaje dancístico y su transducción escénica.

Segunda Etapa. El proceso de escenificación a través del Aprendizaje Basado en Problemas

(ABP)

1. Plantear y analizar el escenario del problema.

En esta segunda etapa, los estudiantes se plantearán el problema que implica ¿Cómo realizar, mediante la transducción dancística, un montaje escénico que proyecte la problemática económica y social de los jóvenes que habitan en las áreas suburbanas de las principales ciudades industriales del noreste de México y su respuesta cultural ante el sistema neoliberal globalizado?

2. Mediante la dinámica de lluvia de ideas.

El grupo seleccionará los aspectos más relevantes de la realidad socioeconómica y cultural de las diferentes manifestaciones dancísticas y musicales, para contextualizar el montaje escénico, así como: la creación de personajes, la elaboración del guión, la elaboración de recursos escénicos, la escenificación, los ensayos y las presentaciones del montaje.

3. Hacer una lista con aquello que se conoce.

Los alumnos identificarán en forma grupal, sus conocimientos sobre las manifestaciones dancísticas y musicales urbanas de la ciudad de Monterrey. Asimismo, aplicarán los conocimientos adquiridos en el desarrollo del programa educativo tales como: elementos técnicos de la danza escénica, taller de expresión corporal, prácticas de investigación de campo, práctica y montaje escénico, teorías y métodos de investigación etnocietológica, análisis del movimiento corporal etnodancístico y fundamentos para la escenificación de la etnodanza.

4. Hacer una lista con aquello que no se conoce.

Los estudiantes ubicarán las diversas manifestaciones dancístico-musicales urbanas de la ciudad de Monterrey; analizarán el proceso de transculturación de la cumbia colombiana y su arraigo en los sectores marginados de la ciudad de Monterrey. Asimismo, elaborarán un trabajo de análisis del movimiento, que les permita establecer las secuencias kinéticas que son interpretadas por los jóvenes de los grupos marginados de la ciudad de Monterrey y sus alrededores, para definir cuáles son sus significados.

5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema.

A partir de este análisis, los estudiantes podrán determinar qué secuencias kinéticas podrán usar en su propuesta coreográfica. Además, los equipos planificarán el tiempo que implica la realización de los contenidos propuestos para la escenificación, mediante la organización de equipos de trabajo con asignación de tareas concretas como: guionistas, directores de escena, coreógrafos, músicos, vestuaristas, maquillaje, ensayadores, escenógrafos, utileros, iluminadores, promoción y difusión.

6. Definir el problema.

Cada equipo de trabajo tendrá que plantear, definir y proponer los aspectos más relevantes de cada área que contribuyan al desarrollo del proceso de transducción y escenificación del fenómeno dancístico denominado, *La cumbia morra de Monterrey*.

7. Aplicar la información.

En esta fase, los alumnos se remitirán al documento que integraron en la primera etapa, en donde se ubica el soporte teórico-metodológico para el desarrollo del montaje escénico: *La cumbia morra de Monterrey*.

8. Presentación de resultados y evaluación.

Para finalizar el proceso de aprendizaje, los estudiantes realizarán la presentación de su producción artística denominada *La Cumbia Morra de Monterrey*, en un espacio escénico que les permita la aplicación de todos los elementos escenológicos desarrollados en la producción. Este ejercicio les permitirá a su vez, nuevos aprendizajes y experiencias valiosas para su formación artística. Posteriormente y a modo de retroalimentación, se

analiza el proceso en el que se vieron inmersos y se invita a los estudiantes a realizar un ejercicio de autoevaluación sobre los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos para resolver el problema planteado y la manera cómo se procedió a su solución.

El profesor procede a resaltar los aspectos que operaron de manera exitosa y conduce a los alumnos a reflexionar sobre las causas que entorpecieron el proceso, ya que es de vital importancia hacer notar a los estudiantes, mediante la evaluación, la trascendencia de la reflexión sobre los resultados obtenidos en cada acción emprendida, como lo refiere Díaz Barriga: “El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación del proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, y que rebase la parcialidad de atender sólo algunos resultados del aprendizaje.”²⁹ Si es posible, se programan presentaciones posteriores, en las que los alumnos evalúan el impacto que tiene esta obra artística en los diversos públicos de la sociedad.

Recomendaciones sobre la aplicación de la estrategia o metodología.

La integración de las competencias en el desarrollo de los programas de estudios en el ámbito de la educación superior, es un proceso que implica, en primera instancia, realizar un análisis sobre los diversos tipos de competencias a desarrollar, incluyendo sus alcances, limitaciones, la asertividad de su aplicación de acuerdo a cada campo disciplinar; entre otros aspectos. Asimismo, se deberá reflexionar sobre las características del ámbito universitario; la naturaleza académica y especificidad de los diversos planes de estudio; el

²⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y currículum. 2ª reimpresión. Paidós. México. 2007. Pág. 164

contexto de las políticas educativas, etcétera, evitando así su aplicación mecánica o pragmática.

La aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la Licenciatura en Etnocoreología, es una estrategia de gran importancia, ya que promueve muchas ventajas para lograr los aprendizajes de los procesos de investigación y su aplicación en el trabajo artístico.

Desarrollando además los siguientes aspectos:

- Superación de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la coparticipación activa en el planteamiento y resolución de problemas por parte de alumnos y docentes. En el caso específico de la Licenciatura en Etnocoreología, disciplina que se especializa en el registro, el análisis y la interpretación de los fenómenos dancísticos de carácter identitario que realizan las culturas populares e indígenas de México, se evidencia la eficacia de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de algunas de las asignaturas del programa educativo, siendo más idóneas las materias correspondientes a las aéreas de: Etnodanza, Etnomusica y Etnocoreología.
- Desarrolla habilidades del pensamiento complejo, ya que los alumnos se plantean una serie de problemas y aportan alternativas de solución mediante la reflexión, la discusión, el análisis y la concreción de resultados. A lo largo del ejemplo expuesto en el presente artículo, se constata la pertinencia de este aspecto, pues en cada fase, los alumnos conjuntamente con el profesor, intervienen activamente en el desarrollo del proyecto.

- Favorece la comprensión de los contenidos a largo plazo, superándose así los usuales procesos de enseñanza, pues la participación de los alumnos como actores del proceso del conocimiento, enfatiza la comprensión y aplicación de los contenidos de los fenómenos investigados. La experiencia que obtienen los alumnos en el desarrollo de los múltiples proyectos de la Licenciatura en Etnocoreología, es de gran importancia, ya que además de ser los receptores fundamentales de los conocimientos derivados, su participación va desde la investigación, análisis e interpretación simbólica de los temas abordados, así como, la producción de vestuarios, indumentarias y parafernalia, hasta la escenificación de las danzas colectivas y de pareja junto con la ejecución e interpretación de su referente musical instrumental y vocal.
- Se refuerzan las ventajas colaborativas, se desarrollan habilidades y destrezas, formando profesionales competentes. Acciones que inciden en el transcurso de este programa de estudios, el cual tiene el compromiso de formar profesionales que promoverán el desarrollo de la investigación básica y aplicada enfocada al estudio de la danza tradicional, que puedan incorporarse al campo laboral educativo en el ámbito artístico, ejerciendo la enseñanza de la misma o mediante la creación de obras basadas en la tradición etnodancística y etnomusical de México.
- Beneficia los aspectos de satisfacción personal, motivación y responsabilidad. Situación que se logró desarrollar en los integrantes de los equipos involucrados en la realización del montaje escénico antes expuesto.

- Vincula la teoría con la práctica y la solución de problemas. Aspecto que se evidencia en las dos fases del fenómeno dancístico: el proceso de investigación y el desarrollo de las etapas de transducción y escenificación.

Referencia bibliográfica

ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Trillas. México Reimpresión 2006.

BARROWS, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL?.DistanceEducation. Págs. 119-122. Citado en *Curso Estrategias Metodológicas Prácticas para la Evaluación de las Competencias Profesionales* (2011). Escuela Complutense Latinoamericana, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, México.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y currículum. 2ª reimpresión. Paidós. México. 2007.

DELORS, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. España. 1996. Págs. 95-99

SCHAUB y Zenke. Diccionario Akal de Pedagogía. Akal Ediciones. España 2001.

Programa Educativo de la Licenciatura en Etnocoreología de la Escuela de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, 2009.

II. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA
EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

CAPÍTULO 6. LAS APORTACIONES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) AL DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.

JOSÉ MANUEL SÁEZ LÓPEZ³⁰

1. Impacto relativo de las TIC en competencias

Las constantes demandas de la sociedad actual, orientadas a la formación de individuos autónomos y dinámicos, refuerzan la importancia del concepto de competencia, que supone un giro importante en el modo de enseñar y el modo de aprender.

A través de un acceso inmediato a la información, contamos con una cantidad inmensa de conocimientos que se renuevan constantemente, por lo que no es posible asimilar la diversidad y multitud de saberes existentes en el mundo científico. En definitiva, el proceso de enseñanza debe estar encaminado a proporcionar el desarrollo de competencias que propicien el desarrollo de unos conocimientos, destrezas orientadas al análisis de información, resolver problemas y potenciar unas actitudes y valores para que desarrollen su personalidad con autonomía en la sociedad actual. A partir de un aprendizaje por competencias y estrategias metodológicas adecuadas, se trata de que el alumno sea capaz de desenvolverse en cualquier contexto de un modo dinámico, y responsable.

³⁰ Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), profesor asociado en la Universidad de Castilla-La Mancha y maestro de educación primaria en el C.R.A Laguna de Pétrola (Albacete- España). Correo electrónico: Joshhe1977@yahoo.es

En lo que respecta a la importancia de desarrollarse en contextos laborales y profesionales, el proyecto Tuning hace referencia a los mensajes de los graduados y empleadores que guardan un alto grado de correlación. Estos grupos creen que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo y la capacidad para organizar y planificar.

En el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, el hecho de no saber desarrollar las tareas o herramientas del siglo XXI, puede dar lugar a un analfabetismo digital, influenciado directamente por la brecha digital. En este contexto el papel del docente se vincula a prácticas activas, como mediador y facilitador, no tanto como emisor de conocimiento. La responsabilidad como docentes es formar a los ciudadanos del siglo XXI, para que puedan desarrollarse como individuos, posibilitando un acceso a la información y transformar esta gran cantidad de información en conocimiento, lo que no es una tarea fácil, pues se necesitan unas habilidades de pensamiento y análisis crítico (*criticalthinkingskills*).

Cuban (2001) afirma que no se ha aprovechado la presente inversión en Tecnologías por la lenta asimilación de éstas al mundo educativo, fenómeno que él llama *SlowRevolution*, pues las tecnologías se han integrado fácilmente en diversos contextos, como el mundo de los negocios; sin embargo, se mantiene una integración lenta en las aulas, con grandes dificultades para aplicar modelos orientados a prácticas pedagógicas relativas a la tecnología educativa. A partir de las evidencias relativas a la gran dificultad de aplicación de las tecnologías en contextos educativos, y los escenarios en los que se pueden

aplicar, se puede ser consciente de la importancia del rol del docente para el éxito en una práctica pedagógica de las TIC.

En el análisis de las barreras y obstáculos presentes en la práctica pedagógica, un estudio desarrollado en Estados Unidos por Zhao et al. (2002), trató de dar respuesta a la falta de innovación de los maestros en sus prácticas docentes, a pesar de que disponen de ordenadores. Trataron de identificar las condiciones que facilitan la innovación educativa utilizando las TIC, concluyendo con una identificación de 11 factores.

Algunos estudios, como BECTA (2007), aseguran que los docentes utilizan las tecnologías para planificar su enseñanza, para programar las distintas áreas, utilizando procesadores de texto, presentaciones de Power Point; buscando información y actividades por Internet, e incluso intercambiando información con compañeros por medio de correo electrónico. No obstante, los docentes no son tan activos a la hora de desarrollar actividades con las tecnologías en la práctica del aula, por la dificultad que plantean y los obstáculos que ya hemos citado. Marchesi y Martín (2003) mantienen que el modelo de enseñanza a la hora de utilizar las TIC en el aula es de carácter expositivo o transmisor de la información, que no da lugar a una innovación o cambio de los modelos tradicionales que utilizan los docentes normalmente.

Se deben tener en cuenta las aportaciones de estudios tan importantes como SITES 2006. Law, N. et al (2008) quienes aseguran, en el citado estudio, que el acceso al ordenador es una condición necesaria pero no suficiente para el uso de las TIC en el aprendizaje y en la enseñanza; en definitiva, es necesario un cambio en el modo de plantear la metodología didáctica, utilizando enfoques activos, participativos y colaborativos que propicien una actividad y protagonismo del alumno por encima de enfoques tradicionales centrados en la instrucción directa y masiva por parte del profesor.

Aseguran, por tanto, que el hecho de aumentar el nivel de acceso a los ordenadores, en sí mismo no conduce a más experiencias de aprendizaje que lleven a resultados con las TIC para los estudiantes. En este estudio se asegura, asimismo, que la adopción de las TIC de por sí no determinan la orientación pedagógica, como lo demuestra la observación de que en algunos sistemas que utilizan prácticas TIC, exhibieron una mayor orientación profesional.

El hecho de contar con tecnologías en el aula es beneficioso pero claramente insuficiente, pues se deben tener en cuenta los aspectos pedagógicos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje. Área, M. (2007) afirma que no sólo es importante emplear didácticamente ordenadores y demás artilugios digitales para las tareas docentes y de aprendizaje, sino que el tipo de prácticas debieran responder a ciertos principios y criterios de calidad pedagógica. En definitiva, se trata de integrar las tecnologías con enfoques metodológicos adecuados.

En resumen, el reto educativo en la integración de las tecnologías en el aula no es la dotación de recursos, sino la necesidad de una aplicación de estas herramientas con una metodología activa.

2. La importancia de la metodología: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo (AC).

El cambio metodológico está fundamentado en el “cómo” se pueden aprender los contenidos, teniendo en cuenta que la información es fácilmente accesible. Se requieren nuevos marcos de trabajo, colegiados, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas: Cano (2008).

Una vez que se define la importancia de los enfoques metodológicos al utilizar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe tener en cuenta el rol del docente.

Cano (2008) considera que la atención se focaliza en el aprendizaje, más que en la enseñanza con un rol activo por parte del alumno que debe:

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los alumnos, como en el “cómo” creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el “para qué”).
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas, para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

Es necesario un enfoque metodológico orientado a la utilización de una serie de estrategias y técnicas que posibilitan una intensa actividad por parte del alumno y que le mantienen trabajando de un modo autónomo y responsable a lo largo del curso. Las estrategias y técnicas adecuadas hacen referencia al aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje colaborativo, la técnica puzzle, trabajar por proyectos, casos, autoaprendizaje y el uso de las TIC.

2.1 El aprendizaje colaborativo.

Las demandas de la sociedad de la información influyen en el mundo laboral que exige trabajar de forma colaborativa tratando de beneficiar al grupo, compartiendo aportaciones y conocimiento. Desde la perspectiva pedagógica, se debe enseñar a los alumnos a trabajar

de forma colaborativa, pues se requiere una preparación que posibilite el desarrollo de profesionales competentes.

Los sujetos deben aprender conocimientos y habilidades para una aplicación eficiente, saber comunicarse, compartir y discutir decisiones. A través del aprendizaje colaborativo aprenden estas destrezas, aportando autonomía, iniciativa y espíritu emprendedor que se comparte con el grupo. Es importante valorar los distintos puntos de vista y perspectivas, valorando ideas de otros compañeros, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y toma de decisión.

El aprendizaje colaborativo propicia una superación de los enfoques tradicionales centrados en el profesor como única fuente que transmite la información. Por otra parte, su aplicación aporta una motivación, implicación y autonomía por parte del alumnado, que aprende a colaborar y colabora para aprender. Johnson y Johnson (1986) citan los ambientes en los que se puede dar un aprendizaje colaborativo:

- Entorno competitivo: En el que el alumno alcanza sus objetivos si y solo si el resto de los alumnos no consiguen alcanzar sus objetivos.
- Entorno individualista: En el que el hecho de que un alumno logra sus objetivos no influye en que el resto de los alumnos alcancen sus objetivos.
- Entorno cooperativo: Se logran los objetivos si y sólo si todos los miembros del grupo alcanzan sus objetivos.

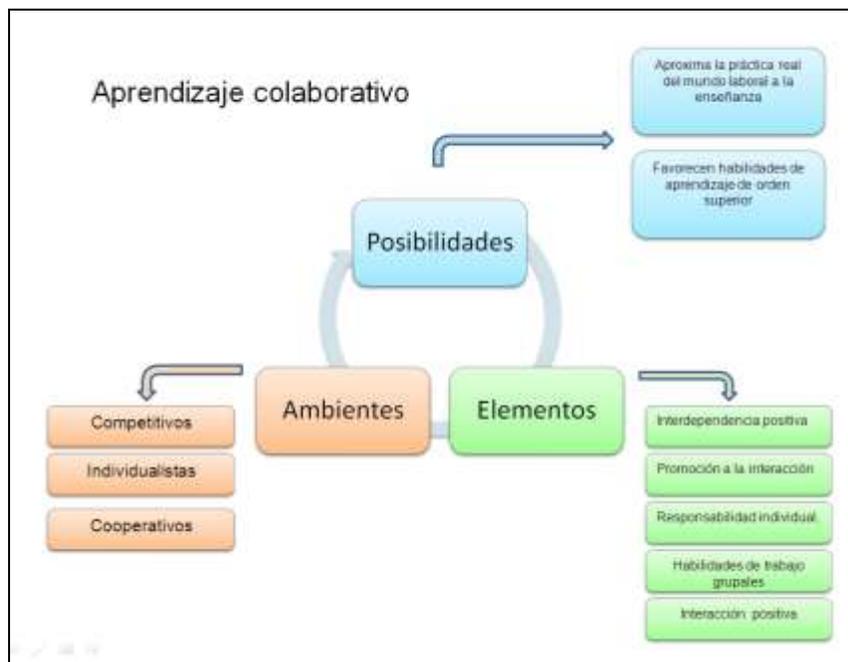
Cabe mencionar especialmente la técnica puzle (jigsaw), de las teorías de Aronson (1978), en la que se dan grupos de 3 a 6 miembros. Cada alumno se convierte en un experto en su rol o sección. Los expertos de cada sección de diferentes grupos se reúnen, comparten conocimientos, aportaciones e ideas y vuelven a su grupo original con los principales puntos para instruir a los miembros de sus grupos. Los miembros del grupo son

responsables a la hora de aprender el contenido unos de otros. Hall (2003) vincula esta técnica con el aprendizaje por pares o *peer-mediated instruction*.

La aplicación de un enfoque metodológico colaborativo, aporta una interacción entre el alumnado, desarrollando destrezas de comunicación y trabajo en grupo tan importantes en la sociedad actual. El aprendizaje colaborativo se da en un contexto a partir de un currículo con unas actividades en las que los alumnos comparten experiencias y opiniones a través de la participación de todos, respetan las ideas que se aportan e interaccionan positivamente evitando situaciones competitivas.

Figura 2

Elementos del aprendizaje colaborativo



FUENTE: Elaboración propia. Sáez (2011)

Existen tres formas de poner en práctica el aprendizaje colaborativo según Tudge (1994):

- La interacción de pares: Que integra a los participantes en distintos niveles de habilidad para que colaboren entre ellos. El rol del docente es de mediador y facilitador.
- El tutorio de pares: Implica a los alumnos con distintos niveles. Los alumnos con más destrezas apoyan y ayudan a los alumnos que poseen un nivel inferior. Esta práctica mejora el nivel de los estudiantes con problemas y consolida el aprendizaje de los alumnos con mayores habilidades.
- Los grupos colaborativos: El grupo es más numeroso que en los dos casos anteriormente citados. Cuentan con alumnos de distintos niveles de conocimiento. Colaboran, se coordinan e interactúan, pues se valora el éxito colectivo.

2.2 *Aprendizaje basado en Problemas (ABP).*

En lo que respecta al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se trata de un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida en la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, transformando en proceso de enseñanza aprendizaje.

El ABP puede enfocarse simplemente como una estrategia, técnica o recurso puntual, o se puede enfocar como sistema didáctico integrado en el diseño del currículo que precisa que los alumnos participen de forma activa como auténticos protagonistas en su proceso de aprendizaje, resolviendo los problemas planteados. Barrows (1986) define ABP como método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida en la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

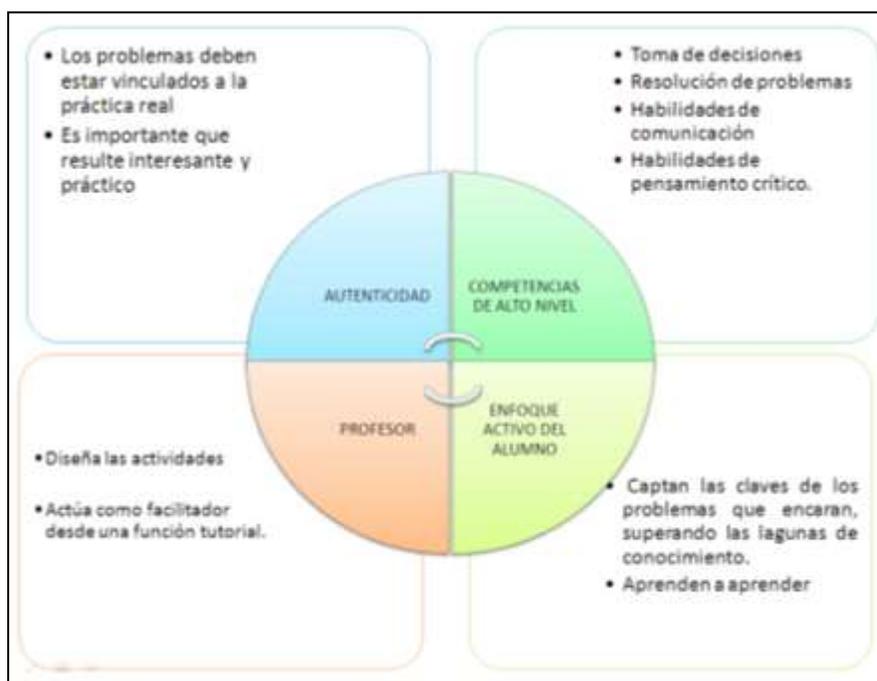
Es un enfoque centrado en el estudiante, que capta las claves de los problemas que encara. Los profesores actúan como facilitadores y tutores, y la autenticidad es la base de

la selección de problemas para que estén vinculados a la práctica del mundo profesional y al mundo real.

Como ventajas, destaca que el ABP vincula teoría con práctica con una resolución de problemas o desarrollo de proyectos; es eficaz para aprender a aplicar el conocimiento; aporta mejores resultados en los que respecta a habilidades y destrezas; retiene los contenidos a largo plazo; motiva a los estudiantes y profesores, aportando una satisfacción personal al proceso y es más efectivo para formar profesionales competentes.

Figura 3

Elementos para aplicar el ABP.



FUENTE: Elaboración propia. Sáez (2011)

Algunos inconvenientes son la demanda de tiempo y esfuerzo para los docentes en el diseño de estas actividades; la dificultad de trabajar con competencias de alto nivel de cognición, las cuales requieren una autonomía y diversas capacidades por parte del alumno,

la necesidad de cambios culturales que difieren de los enfoques tradicionales y cambios organizativos con ratios bajas para posibilitar el trabajo grupal, evitar un reparto de tareas para economizar esfuerzos y una fragmentación de la tarea, y evitar alguna dificultad añadida vinculada a la personalidad de los estudiantes al trabajar en grupos. En la siguiente figura se esquematizan los elementos que deben considerarse en la aplicación de un proceso de ABP.

3. Modelos de Integración de las TIC a través de las propuestas metodológicas.

La integración de las tecnologías propicia unas opciones y posibilidades para introducir una práctica innovadora con un rol activo por parte del alumno.

Se proponen una serie de programas que apoyan y fomentan prácticas orientadas a un aprendizaje colaborativo y, desde la perspectiva del ABP, como un enfoque activo en el que el alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje. Las TIC son herramientas que aportan diversas opciones interesantes, activas y dinámicas.

En este documento, se proponen y plantean varias opciones como la técnica lecto-grabador-verificador, el puzle, los entornos virtuales; entre otros, que a continuación se describirán de forma general para diferenciar unos de otros.

a. Audacity en la técnica lecto-grabador-verificador.

Definición: Este software gratuito aporta ventajas como herramienta de comunicación y edición, pues permite grabar la voz a través del micrófono y aprovechar la edición de archivos de sonido.

Descripción	En esta técnica cada miembro del grupo adopta un papel diferente: uno lee la actividad, otro toma nota, el tercero verifica que los contenidos han sido entendidos. Se puede reforzar la retroalimentación grabando el sonido en un portátil con el programa gratuito “Audacity”, para facilitar el proceso y la evaluación de la actividad.
Utilidad pedagógica	La grabación de comentarios o reflexiones posibilitan diversidad de actividades didácticas y posibilidades respecto a la evaluación
Limitaciones	El software es de muy fácil acceso y gratuito. Con un micrófono ya se puede trabajar. Pocas limitaciones y muchas facilidades

Mayor información en el link siguiente: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>.

b. Puzzle usando videoconferencia.

Definición: La técnica puzzle o jigsaw es una técnica de aprendizaje colaborativo en la que se organizan los grupos a través de expertos. La videoconferencia aporta unas posibilidades comunicativas vinculadas a la citada técnica.

Descripción	Se dan grupos de 3 a 6 miembros. Cada alumno se convierte en un experto en su rol o sección. Los expertos de cada sección de diferentes grupos se reúnen, comparten conocimientos, aportaciones e ideas y vuelven a su grupo original con los principales puntos para instruir a los miembros de sus grupos.
Utilidad pedagógica	Los miembros del grupo son responsables a la hora de aprender el contenido unos de otros. Por lo que hay aprendizaje por pares e interacción. El uso de herramientas como: <ul style="list-style-type: none"> ➤ SKYPE (http://www.skype.com/intl/es/home), ➤ VOKLE (http://www.vokle.com/), ➤ Anymeeting (http://www.anymeeting.com/) y otras aplicaciones enfocadas a “Webinars”, pueden ser utilizados alternativamente para que los sujetos de los grupos mantengan un intercambio de información tan importante en este tipo de actividades en sus diferentes fases.
Limitaciones	Pueden darse problemas de alumnos que no participan o liderazgos excesivos.

c. División de tareas en la técnica puzzle.

Definición: La técnica puzzle aporta diversas posibilidades para trabajar de un modo dinámico utilizando las TIC

Descripción	Dependiendo del tipo de contenido que se quiera desarrollar, se pueden dar responsabilidades a los miembros del grupo ligadas al uso de herramientas o aplicaciones informáticas.
Utilidad pedagógica	Un alumno puede ser el escritor, otro el que busca información en Google o Wikipedia (liderazgo y competencias). Otro alumno puede grabar el proceso y editar un video montándolo y editándolo con contenidos pedagógicos de TED talks o videos académicos en Youtube o Teachertube. En definitiva los roles pueden ir orientados a tareas relativas al uso de las TIC, que enriquecen significativamente el proceso.
Limitaciones	Es necesario que los alumnos dominen la edición de imagen o video y tener cierta autonomía.

d. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Definición: Estas plataformas son espacios diseñados para que los usuarios que acceden a él, desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes, mediante sistemas telemáticos

Descripción	Los trabajos se añaden en el entorno o campo virtual, Moodle ³¹ o WebCT ³² de acceso público a todos los alumnos y a los equipos cooperativos o grupos de ABP
Utilidad pedagógica	Se pueden crear grupos virtuales para compartir todo tipo de archivos e información síncrona y asíncrona.

³¹El Moodle es un Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos de distribución libre que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LMS (Learning Management System). Definición obtenida de Wikipedia.

³²El WebCT es un sistema comercial de aprendizaje virtual online, el cual es usado principalmente por instituciones educativas para el aprendizaje a través de Internet. Definición obtenida de Wikipedia.

Limitaciones	Se puede limitar a subir los apuntes y no aprovechar las ventajas comunicativas
--------------	---------------------------------------------------------------------------------

e. Wikis.

Definición: se trata de una página web que puede ser modificada o editada por varios alumnos, trabajando contenidos colaborativamente en red.

Descripción	Las wikis son páginas web que pueden ser editadas por los usuarios añadiendo contenido de todo tipo.
Utilidad pedagógica	Es un recurso interesante por la riqueza y la diversidad de fuentes. Como recurso en el enfoque colaborativo o ABP es realmente interesante.
Limitaciones	A veces se critica que carecen de precisión científica y fiabilidad en lo que respecta a los contenidos trabajados.

f. Herramientas síncronas y asíncronas.

Definición: Las herramientas síncronas hacen referencias a las aplicaciones que mantienen una comunicación simultánea que coincide en el tiempo por parte de los usuarios. Por ejemplo, la videoconferencia o un chat son síncronas porque los usuarios coinciden. Por el contrario, al utilizar herramientas asíncronas, los usuarios no coinciden en el tiempo. Por ejemplo, el correo electrónico o los foros de debate.

Descripción	Para un correcto funcionamiento del grupo (si trabajan fuera del aula) se necesita un intercambio de información e interacción constantes.
Utilidad pedagógica	Resulta útil contar con herramientas asíncronas como el correo electrónico, y síncronas, como la videoconferencia o chat. También se pueden aprovechar los foros de debate.
Limitaciones	Necesario conocer el uso básico de las herramientas.

g. Blogs para desarrollar actividades de aprendizaje.

Definición: Un blog es un espacio personal en la Web donde se pueden publicar fácilmente diversos contenidos hipermedia y multimedia. El blog organiza las entradas en orden cronológico, mostrando en la parte superior la última entrada. Dado su carácter versátil y facilidad en su diseño, se le pueden dar diversos enfoques en función de las necesidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Descripción	El uso pedagógico de los blogs tiene numerosas y valiosas posibilidades educativas desde diversos enfoques en general y con un enfoque colaborativo en particular.
Utilidad pedagógica	<p>La opción más sencilla para los alumnos es contar con un blog en el aula diseñado por el profesor, en el que los alumnos simplemente colaboran y hacen aportaciones en las entradas</p> <p>Otro enfoque que requiere más competencias por parte de los alumnos, es el de crear un blog, ya sea crear un blog por grupo, o un blog en el grupo aula. Con este enfoque son los alumnos los que crean los contenidos y los suben al Blog con las herramientas web gratuitas como Blogger (www.google.com/Blogger) o Wordpress (http://es.wordpress.com). Los alumnos crean sus entradas insertando imágenes y videos, cambiando el diseño e integrando elementos de otras fuentes; por ejemplo, pegando videos de Youtube, mediante el código (embed o etiqueta).</p> <p>A través del proceso descrito y diseñando sus entradas, los alumnos pueden describir sus actividades, plasmar su proceso de aprendizaje en el blog. Esto es el llamado portafolio digital.</p>
Limitaciones	Puede ser difícil para ciertos usuarios, pues es necesario una edición de recursos multimedia e integrar los contenidos (embed).

h. Trabajo colaborativo o solución del problema a través de PDI o póster.

Definición: La Pizarra Digital Interactiva (PDI) es un dispositivo que permite la interacción del sujeto con los elementos del ordenador a través de una proyección en un tablero táctil.

Un póster se utiliza desde una perspectiva académica en congresos para difundir los contenidos de un proyecto.

Descripción	El alumno puede proponer la solución encontrada al problema, y sus aportaciones a través de una exposición oral en la pizarra digital o se puede plantear el diseño de un póster que sintetiza la solución al problema planteado.
Utilidad pedagógica	Dulac, J. (2006) indaga en las valoraciones de docentes y discentes relativas al uso de la PDI, y concluye que la pizarra digital es una herramienta aceptada por la generalidad del profesorado por 3 razones: porque es de fácil uso, mejora rápidamente la enseñanza y el aprendizaje y potencia la creatividad. Estas características son esenciales en la técnica citada. Las herramientas para su diseño son Power Point o Glogster ³³ en caso de un enfoque dinámico multimedia. Por supuesto, se trata de proyectar el contenido en un proyector o PDI.
Limitaciones	Disponer de una pizarra digital puede ser difícil en determinados contextos, pues son herramientas caras. El software de pizarra digital requiere de formación específica.

i. Uso de presentaciones con Power Point o Prezi.

Definición: Estos programas están diseñados para hacer presentaciones con texto esquematizado, imágenes y animaciones, propiciando unas exposiciones que aprovechan los elementos multimedia.

Descripción	El alumno puede apoyarse en las tradicionales diapositivas utilizando el “Power Point” o programas similares.
Utilidad pedagógica	Se puede utilizar la aplicación Web Prezzi que aporta un entorno más dinámico, posibilitando incluso presentaciones en línea entre varios

³³ El glogsteres una herramienta web 2. 0 que nos permite crear murales digitales multimedia. Mayor información en www.glogster.com.

	docentes. Los alumnos desarrollan sus capacidades de expresión cuando exponen sus presentaciones.
Limitaciones	Prezi es dinámico y novedoso, pero es complicado diseñar diapositivas.

- j. Posibilidad de usar Blogs para un portafolio digital o portafolio electrónico (E-portafolio)

Definición: El portafolio es un instrumento de evaluación que posibilita un registro y una reflexión en el proceso de aprendizaje y su reflexión. Un blog es un espacio personal en la Web donde se pueden publicar fácilmente los contenidos del portafolio.

Descripción	<p>En el proceso de valoración que desarrolla la evaluación docente, debe existir una coherencia con la metodología que se está planteando. Se puede plantear una evaluación a través de varias técnicas o combinando distintos enfoques.</p> <p>El instrumento más coherente con el aprendizaje colaborativo y los enfoques de aprender por competencias es el portafolio digital, pues aporta información relativa a la evaluación formativa o continua.</p> <p>El Portafolio facilita una integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una reflexión continuada.</p>
Utilidad pedagógica	<p>Se puede enfocar el uso del portafolio digital a través de una Web, plataforma o un Blog, con todos los elementos y circunstancias presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En la técnica puzzle, los sujetos pueden describir sus actividades, plasmar el proceso en el portafolio y subirlo a un Blog con la herramienta web gratuita Blogger o Wordpress.</p> <p>Además este recurso aporta la posibilidad de que docentes o alumnos hagan comentarios a cada entrada. Cada miembro del grupo puede ir aportando las valoraciones al portafolio digital colectivo. Incluso se pueden hacer distintos Blogs o portafolios en función de la especialidad o funciones en los distintos grupos.</p>

Limitaciones	A pesar de la dificultad de que requiere tiempo y esfuerzo por parte del alumno y del profesor para su corrección, es la herramienta de evaluación con mayor potencial para describir el proceso de aprendizaje del alumno, y valorar en consecuencia.
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Reflexiones finales.

Los enfoques educativos están experimentando cambios orientados a satisfacer las demandas de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. En este sentido, el concepto de competencia posibilita el desarrollo individuos autónomos y dinámicos a través de un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En pleno siglo XXI, contamos con acceso inmediato a una gran cantidad y variedad de información, que puede llegar incluso a una sobreabundancia de datos que hace imprescindible una selección y habilidades de pensamiento crítico para contrastar los saberes en el mundo científico.

Las tecnologías aportan unas herramientas con grandes posibilidades desde diferentes perspectivas, y constituyen herramientas esenciales para un desarrollo profesional en cualquier campo, e incluso en actividades cotidianas.

Para un aprendizaje por competencias, es imprescindible que el alumno adquiera un papel protagonista en su proceso de aprendizaje, y que el docente diseñe y desarrolle una práctica educativa en la que el alumno sea capaz de resolver problemas, tomar decisiones y tiene un papel activo y autónomo.

Además, la evaluación debe plantearse desde una perspectiva continua y formativa en la que se valore el proceso y progreso del alumno con instrumentos como el portafolio.

No obstante, debemos ser cautelosos en el sentido de que las TIC no deben quedarse en aplicar desde un paradigma tecnocrático, en el que se adaptan las tecnologías a prácticas tradicionales existentes.

Las tecnologías deben aportar un impulso orientado al aprendizaje por competencias con actividades innovadoras, en las que el alumno desarrolla una práctica colaborativa, activa y autónoma.

A través de un aprendizaje por competencias, utilizando unas estrategias metodológicas adecuadas y posibilitando el uso de las TIC, el alumno cuenta con las herramientas y destrezas necesarias para desenvolverse de un modo activo en la exigente sociedad actual.

Bibliografía

- AREA, M. (2008) Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela* nº 64, 5-18
- ARONSON, E., Blaney, N., SthepinSikes, J., y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, California: Sage Publishing Company.
- BECTA (2007): Harnessing Technology Review 2007: Progress and impact of technology. http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/harnessing_tecnology_eview07.pdf
- BARROWS, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *DistanceEducation*, 23(1), 119-122.
- CANO, Mº E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 (2008)383
- CUBAN L. (2001): *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge MA: Harvard Universitypress, London
- DULAC, J. (2006): *La Pizarra Digital, ¿Una nueva metodología en el aula?*. <http://www.dulac.es/investigaciones/pizarra/Informe%20final.%20Web.pdf>
- GONZÁLEZ, J. y R. Wagenaar, Eds (2003). *Tuning Educational Structures in europe*. Informe Final. Fase uno. Bilbao (España), Universidad de Deusto y Universidad de Groningen
- JOHNSON, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children* (24), 31-32

- LAW, N., Pelgrum, W.J. &Plomp, T. (eds.) (2008). Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study. Hong Kong: CERC-Springer
- MARCHESI, A Y Martín, E. (2003): Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid: Editorial SM.
- SÁEZ López, J.M. (2011). Ponencia. *Estrategias Metodológicas prácticas para la Evaluación de las Competencias Profesionales*. Puebla. México. Septiembre de 2011
- TUDGE (1994): Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula. Cambridge, Universidad de Cambridge
- ZHAO, Y., Pugh, K., Sheldon, S., Y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations: Executive summary. *TeachersCollege Record*, 104 (3) 482-515

CAPÍTULO 7. EL WIKI COMO HERRAMIENTAS TECNOLÓGICA PARA EL
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL CONTEXTO DE LA LICENCIATURA EN
ADMINISTRACIÓN.

VERÓNICA NAVA MOZO³⁴, ELSA PONCE DE LEÓN³⁵,
MARTHA PATRICIA IBARRA OLGUÍN³⁶, ROSA MARÍA GONZÁLEZ LÓPEZ³⁷
E ISABEL CRISTINA FLORES HERNÁNDEZ³⁸

Resumen

En la actualidad, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no sólo es competencia obligada para el individuo en el ámbito laboral, sino que ha traspasado ya los ámbitos sociales y académicos. Esta situación, aunada a la adopción del enfoque de competencias para el proceso de formación profesional en las universidades de México, plantea la necesidad de aplicar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el papel del docente cambia al permitirle al alumno ser el centro de su propio

³⁴ Doctora en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala, A.C.; Posdoctorante en el Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la BUAP. correo electrónico: veronica_navam@hotmail.com.

³⁵ Maestra en Administración Educativa por la Universidad La Salle y en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones por UPAEP. Docente en educación básica, media y superior y colaborador del Departamento de Evaluación Institucional de la UPAEP; correo electrónico: elsa.poncedeleon@upaep.mx

³⁶ Maestra en Administración de Pymes por la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, profesor de tiempo completo en la misma facultad, correo electrónico: paty_ibarra@yahoo.com.mx

³⁷ Maestra en Administración de Pymes por la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, profesor de tiempo completo en la misma facultad, correo electrónico: rossyadmon@hotmail.com

³⁸ Doctora en Dirección Escénica, docente de actuación y dirección en la Licenciatura en Arte Dramático con perfil PROMEP y Directora de la Compañía Universitaria de Teatro. Correo electrónico: crisfloresh@hotmail.com

aprendizaje, por lo que debe complementar su conocimiento técnico con nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas, que lleven los procesos de enseñanza-aprendizaje a espacios y tiempos más allá del aula. En este sentido, el presente documento aborda el aprendizaje colaborativo como una de las principales estrategias para la formación profesional basada en competencias, que apoyada en las TIC, cumple un triple objetivo: a) la generación del conocimiento técnico, b) el desarrollo de habilidades tecnológica, y c) de competencias profesionales, específicamente en el contexto de la Licenciatura en Administración.

Palabras clave: TIC's, aprendizaje colaborativo, wiki.

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en México para la formación de profesionistas en administración, han seguido durante varias décadas una dinámica de estudio, reflexión e incluso memorización de textos básicos. La columna vertebral de la formación se basa en el aprendizaje de qué es la “administración”, dejando de lado, o tocándolo en menor medida, el aprendizaje de las herramientas necesarias para su aplicación en los diversos ambientes organizacionales³⁹. El papel del docente en esta dinámica es la de transmisor de conocimientos previamente estudiados y seleccionados para el alumno.

Por un lado, en cuanto al aprendizaje de qué es administración, la mayoría de los libros utilizados como textos didácticos son de autores norteamericanos⁴⁰ y en menor

³⁹ Gran parte de la enseñanza de la administración se ha enfocado a la práctica industrial, dejando de lado ámbitos como el público, el educativo, los servicios, etc. Que han sido retomados por otras carreras universitarias como ciencias políticas, mercadotecnia, etc.

⁴⁰Stoner, Hampton, Koontz, O'Donnell

medida de autores latinoamericanos, de los que sobresale Agustín Reyes Ponce⁴¹ con varias de sus obras. Dichos textos han mantenido en común una estructura casi homogénea que aborda cinco temas básicos: el primero enfocado a mostrar la *evolución del pensamiento administrativo* (escuelas y teorías administrativas) y los cuatro restantes a explicar cada una de las *funciones administrativas* (planeación, organización, dirección y control). Es dentro de cada una de estas etapas que se tocan de forma muy superflua las herramientas que pudiesen ser aplicadas, como: cronograma, lluvia de ideas, gráficas, listas de chequeo, entrevista de selección, elaboración de contratos, planeación de cursos, toma de decisiones, etc. Finalmente, el alumno “tiene una idea” de lo que debe hacer, pero nunca lo ha hecho. Esto hace que la brecha que existe entre el alumno de recién ingreso y el profesionista descrito en el perfil de egreso de la carrera en administración, se estreche sólo un poco, quedando el vacío de la práctica.

Por el otro lado, la formación descrita anteriormente ha sido complementada con conocimientos como: estadística, matemáticas financieras, macro y microeconomía, entre otras. Muchas de ellas abordadas a nivel básico y siguiendo, también, un texto guía que en algunos casos presenta casos prácticos sólo del ámbito empresarial-industrial. Además, en ocasiones, el estudio de estas materias complementarias se da de forma independiente o ajena al ámbito de lo aprendido en las materias de administración y de los distintos ámbitos

⁴¹**Julio Agustín Miguel Reyes Ponce**, (12 de abril de 1916 en Puebla – 22 de octubre de 1988 en Ciudad de México); Fue el primer tratadista de administración de empresas hispanoamericano. Se le considera como la figura más importante en América Latina del ámbito teórico-práctico empresarial. Contribuyó de manera decisiva a la creación de diversas licenciaturas económico-administrativas en varios países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. Fue Director y profesor fundador - huésped en diversas universidades de México, Perú, Colombia y Venezuela.

organizacionales, generando en los estudiantes un conocimiento desarticulado que poco ayuda a su formación profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de administración se cierra con una serie de variables valorativas como asistencia, puntualidad, entrega de trabajos y exámenes; a través de las cuales, el docente podrá definir “*objetivamente*” si el alumno es acreditado, o no, en la materia. En otras palabras, lo que importa es si el alumno cumplió con los requisitos de acreditación, dejando de lado el objetivo primordial del proceso, ¿el alumno aprendió?

A partir de esta realidad, las distintas instituciones de educación superior (IES) que forman administradores, se encuentran con el reto de transitar hacia un nuevo modelo educativo basado en competencias, donde se establezcan relaciones entre el conocimiento y el hacer cotidiano, por lo que lleva a reevaluar algunas prácticas pedagógicas basadas en la memorización y la repetición, que no necesariamente generan un conocimiento.

Actualmente, en el nivel superior, los programas educativos enfatizan la utilización del enfoque de competencias para expresar mejor las capacidades que van a manifestar los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual permite que se logre el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y su incorporación a la vida laboral para desempeñarse con niveles de calidad, eficiencia y eficacia.

Sin embargo, el empleo de las competencias es un desafío para la docencia universitaria, ya que implica que el docente esté consciente del rol que va a ejercer, y del tiempo que deberá emplear para prepararse a realizar un análisis proyectivo de la demanda de los diversos sectores sociales y productivos en los que se insertará el nuevo profesionalista al momento de su egreso; para ello, es precisamente el docente el que deberá

formarse en competencias profesionales y educativas. Por lo anterior, es un desafío para el docente el producir un cambio en la función actual del mismo, en donde el eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el principal gestor de su propio aprendizaje.

Adicionalmente, este enfoque se ve favorecido con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), porque implica trasladar el foco de la “información” al “conocimiento”; su construcción, integración y aplicación. Así, los nuevos espacios virtuales en la enseñanza universitaria, exigen a los docentes el dominio de las herramientas tecnológicas y los recursos disponibles, por lo que deben desarrollar sus propias competencias informáticas y de comunicación, además de estar predispuesto a la innovación de su práctica educativa, aplicando los medios electrónicos de manera didáctica, debido a que las nuevas generaciones están asimilando en forma acelerada y natural un nuevo estilo de vida y por lo tanto una nueva cultura informativa. Hoy por hoy, el docente universitario que no maneje las TIC, se encuentra en desventaja y pierde la oportunidad de dotar a los estudiantes de competencias profesionales que más adelante les servirán para desempeñarse eficazmente en el campo laboral.

De acuerdo a Perrenoud (2004), “formar en las nuevas tecnologías, es formar la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación”. Hay que reconocer que el uso de las nuevas tecnologías permite romper las barreras del tiempo y del espacio, innovando el aprendizaje. El trabajar en equipo de forma virtual, por ejemplo, enriquece los entornos de aprendizaje, logrando

que los estudiantes diseñen y pongan en marcha estrategias que proporcionen y fomenten la adquisición de competencias genéricas en TIC. Esto se convierte en el principal objetivo a seguir.

A partir de lo anterior y considerando que la naturaleza misma del ser humano ha hecho necesario que su vida sea en sociedad; hemos centrado este documento en el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo ha sido una actividad innata en el individuo pero de forma empírica. Sin embargo, en el contexto actual, cada ente social debe generar las habilidades, conocimientos y actitudes que su ámbito de acción requiere. La cuestión trasladada al ámbito de la educación universitaria es, ¿cómo hacerlo? La respuesta puede ser muy variada, pero dentro del marco del actual enfoque de EBC, el “aprendizaje colaborativo” es una estrategia de gran utilidad para cumplir este cometido y que además puede ser apoyada por las TIC. A continuación damos un ejemplo práctico de cómo realizarlo con el apoyo del wiki.

1. El aprendizaje colaborativo en el enfoque de competencias.

La Educación Basada en Competencias (EBC) tiene como finalidad generar en el alumno competencias; es decir, *un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales* (ANUIES). Algunos lo sintetizan diciendo que el alumno debe “saber hacer”. Sin embargo, como lo menciona Posada (), “el *saber hacer*, lejos de entenderse como *hacer* a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el *desempeño*, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico”.

Como en toda propuesta, hay críticos que mencionan que la EBC maneja conceptos erróneos, entre ellos, el enfocarse en *“la adquisición individual de habilidades técnicas, sin considerar las organizacionales y el trabajo en equipo, indispensables para la producción autoadministrada, la constitución de equipos multifuncionales, la cultura empresarial, la estructura, los sistemas operativos y los procesos de producción que caracterizan a las organizaciones de vanguardia”* (Capper,2001: 212-213). Esta aseveración nos invitó a abordar el aprendizaje colaborativo y valorar si, como estrategia de la EBC, tiene las características necesarias para propiciar un ambiente de cooperación y sinergia entre los alumnos.

Así, el aprendizaje colaborativo puede ser definido como el proceso a través del cual, *“los alumnos aprenden en un proceso en el que se proponen y comparten ideas para resolver una tarea, favoreciéndose con el diálogo, la reflexión sobre las propuestas propias y las de los compañeros”* (Barros y Verdejos,2001: 39). De forma complementaria, el docente adquiere un nuevo rol, el de facilitador o tutor, cuya responsabilidad es *“encontrar un modelo que englobe los diferentes participantes, las tareas a realizar, y los modos de colaboración”* (Barros y Verdejos, 2001: 39) por lo que, en un primer momento, el proceso debe ser planificado por él para hacer de dicha estrategia, un proceso guiado.

En la práctica, el aprendizaje colaborativo o cooperativo, hace referencia al aprendizaje que resulta del trabajo de un conjunto de participantes que forman parte de un *grupo formal* o predeterminado, como compañeros de una clase; o de un *grupo no formal*, como los grupos de colegas, miembros de una lista de distribución de información, o investigadores. En el proceso de trabajo, cada uno de los participantes está comprometido con la búsqueda de información y su contribución al grupo no es competitiva, sino que genera una interdependencia positiva. El logro de un resultado es más importante que las

contribuciones individuales de cada uno. Dicho resultado puede ser netamente práctico o incluso, una exploración tendiente a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación. A estos grupos de trabajo o aprendizaje colaborativo, también suelen denominarse “comunidades de aprendizaje” o “comunidades de práctica” (Wegner, 1998)

Por su parte, Driscoll y Vergara (1997) mencionan cinco elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

1. Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
3. Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
4. Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

2. El papel de las TIC´s en el enfoque de competencias.

El aprendizaje colaborativo puede ser aplicado a través de métodos de trabajo grupal dentro del aula, permitiendo compartir entre los miembros del grupo, tanto la autoridad como la responsabilidad. Sin embargo, esta estrategia puede apoyarse también en la tecnología, propiciando un nuevo ambiente didáctico en donde también se estimule la obtención de

competencias colaterales, como el manejo de las TIC y la mejora en la comunicación escrita.

Como mencionan Barros y Verdejos (2001), *el papel de la tecnología en este caso es facilitar la comunicación pero también puede jugar el papel de gestor y organizador para dar un soporte al trabajo de un grupo de personas en tareas de aprendizaje. Además, en la medida en que se proporciona la posibilidad de registrar los procesos de trabajo, se puede también establecer modelos que permiten analizarlos, monitorizarlos y, si procede, intervenir para mejorarlos.*

Para ejemplificar lo anterior, se ha seleccionado el Wiki como herramienta tecnológica a aplicar para generar aprendizaje colaborativo. En el siguiente apartado se clarificará en qué consiste la herramienta.

3. Generalidades del wiki.

El wiki forma parte de un conjunto de aplicaciones tecnológicas que se denomina *web2.0* y que han permitido que la perspectiva de los usuarios reales y potenciales de la internet dejen de considerarla como *un gran fondo de recursos ostensivos (multimedia, escritos, gráficos, etc.) listos para ser empleados por el profesorado y el alumnado* (Villaroel,2007:2), para ahora considerarla una nueva herramienta de interacción para la generación de aprendizaje.

El término wiki es una palabra en hawaiana que significa “rápido”, que trasladada al ámbito de la internet, como lo menciona Villarroel (2007), hace referencia a *una publicación online caracterizada por la rapidez de puesta en marcha, de edición, de rectificación y, que en muchos casos, resulta ser gratuita.* Pero su efectividad no queda en la sola publicación de un autor, el wiki permite que sobre el mismo documento puedan

trabajar los alumnos que se desee, con las posibilidades de que aporten al documento: editando, modificando, agregando, eliminando de forma sincrónica o asincrónica.

La elaboración de un wiki debe ser planeada y controlada para evitar que se convierta en un caos. Es aquí donde el tutor o facilitador entra en su papel. A decir de Flor Salaiza, *el profesor universitario ha dejado de ser el "actor" principal en la impartición de una clase, para convertirse en el "director" que coordina y dirige todo lo que acontece en un medio de aprendizaje virtual*". Si a lo anterior se añaden definiciones de facilitador que hacen alusión a sus responsabilidades y forma de actuación, la comprensión de éste nuevo rol se clarifica:

"El trabajo del facilitador es apoyar los mejores pensamientos y prácticas en todos los participantes de un grupo. Para lograr esto el facilitador promueve la máxima participación, el entendimiento mutuo y cultiva las responsabilidades compartidas. Mediante incitar a todos a compartir sus más logrados pensamientos, un facilitador permite a los miembros de un grupo buscar soluciones inclusivas y a construir acuerdos sustentables" (Kaner et al,2007:32)

"Alguien quien contribuye con estructura y proceso a las interacciones para que de esta forma los grupos puedan ser capaces de funcionar efectivamente y tomar decisiones de calidad. Un ayudante cuyo logro es brindar soporte para que otros logren performances excepcionales." (Bens, 2000)

Para aportar más al perfil de un facilitador, a continuación se mencionan las características que, a decir de Torosyan and Ortquist-Ahrens (en Bens, 2000), requiere un facilitador exitoso: flexibilidad; tolerancia a la ambigüedad; ser mediador; pensamiento creativo; entusiasmo por aprender; respeto a la diversidad humana; apertura a la innovación

y nuevas ideas y; un interés permanente en los temas de la comunidad académica. A continuación se presenta el caso práctico a través de la herramienta tecnológica wiki, y de cómo el facilitador, de mantener su papel de coordinador de la actividad, logra un resultado de aprendizaje en el grupo de participantes (alumnos).

4. Uso del wiki para el aprendizaje colaborativo en administración.

Dentro de las diversas herramientas tecnológicas que pueden ser usadas en la metodología de aprendizaje colaborativo, se seleccionó el wiki. El término wiki tiene un origen hawaiano que significa rápido, que hace alusión a la velocidad en que puede editarse el contenido de un documento. En el ámbito virtual, el wiki surgió en 1995 en un intento de generar una base de datos interactiva⁴² y ha tenido un gran uso en la generación y actualización de enciclopedias electrónicas como la wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>)⁴³.

La wiki es una más de las herramientas de la web 2.0, las cuales son generadoras de verdaderas comunidades de aprendizaje, porque pueden adaptarse para desarrollar y facilitar competencias. Han generado un cambio cultural en cuanto los tipos de comunicación, conocimiento y aprendizaje; pues contienen un gran potencial didáctico, ya que un wiki hace las veces del módulo de integración del entorno del aprendizaje.

⁴² Cotidianamente, es una colección de información organizada de forma que un programa de ordenador pueda seleccionar rápidamente los fragmentos de datos que necesite. La característica *interactiva* hace referencia a que permite que sea construida y manipulada vía internet por otros usuarios.

⁴³ No son los únicos usos que actualmente se le dan a la wiki, actualmente se están trabajando proyectos como: wikidiccionario, wikilibros, wikisource, wikiquote, wikinoticias, metawiki, wikimediacommons, wikiespecies y wikiversidad. Información obtenida en documento electrónico consultado el 10 de octubre de 2011 en: http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/wiki/archivos/t1_wiki.pdf.

La adquisición de las competencias genéricas a partir del desarrollo de un proyecto virtual colaborativo asíncrono, es el objetivo del uso de la web 2.0 a través del uso mediado de un wiki.

Para nuestro caso práctico, haremos uso de wikispace (<http://www.wikispaces.com/>), que es una página electrónica en la cual pueden crearse páginas sobre un tema en particular.

Wikispace ofrece tres tipos de espacios:

- Público (public), el cual puede ser visto y editado por todo el mundo;
- Protegidos (protected), el cual puede ser visto por todo el mundo, pero sólo editado por los miembros del espacio y;
- Privados (private), el cual sólo puede ser visto y editado por los miembros del espacio.

4.1 La planeación.

El facilitador debe, de acuerdo a las competencias que requiere desarrollar en sus participantes, realizar una labor previa de planeación de lo que será el uso de la wiki en el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Dicho proceso de planeación requiere de al menos los siguientes puntos.

- Definición del *tema*, el cual debe tomar en cuenta tanto los intereses y expectativas de los participantes como la posibilidad de integrar diferentes áreas temáticas del mapa curricular.
- Establecer *objetivos de aprendizaje*, los cuales deben ser claros, explícitos y posibles de cumplir.

- Determinar el *número de participantes* de acuerdo al tema, objetivos e instrumentos con los que se trabajará.
- Definir las *actividades* que se desarrollarán, que al igual que los objetivos, deben ser claras, pero principalmente motivadores para que los participantes mantengan un ritmo dinámico de participación.
- Establecer un *cronograma* que defina los tiempos de desarrollo de las actividades y del proyecto en general.
- Pre-definir algunas *pautas de acción* como reglas, consignas, acuerdos, etc.; las cuales pueden ser afinadas al inicio de la actividad en consenso con los participantes.
- Identificar algunas *herramientas de ayuda* para el desarrollo del proyecto que sirvan como guía o auxilio para los participantes.
- Definir los *recursos* que se requerirán, éstos incluyen recursos humanos, recursos técnicos y recursos didácticos.
- Iniciar *la interacción con el medio informático* (wiki); es necesario iniciar la página en wikispace previo al inicio del proyecto para evitar retrasos que desmotiven o frenen el desarrollo del mismo.
- Definir cómo se presentarán los *resultados esperados*, una opción es generar una base de datos o documentos base donde los integrantes del proyecto puedan ingresar, almacenar y modificar la información. De tal forma, que al momento en que alguien tenga acceso a la información, obtenga la versión más actualizada de la misma.

- Establecer un proceso de *evaluación permanente*, el mismo wiki permite tener un proceso de evaluación automático al registrar las aportaciones de los participantes en cierta actividad, quedando dicho registro como evidencia en un portafolio virtual, al cual el coordinador del proyecto (facilitador) tiene acceso en cualquier momento.

4.2 El caso práctico.

Tema: plan de negocios.

Objetivo general:

Integrar un plan de negocios para una pequeña empresa artesanal de botanas deshidratadas a base de frutas orgánicas.

Objetivos específicos:

1. Elaborar estudio de mercado.
2. Elaborar estudio técnico.
3. Elaborar estudio de inversión.
4. Elaborar estudio de ingresos y egresos.
5. Elaborar estudio financiero.

Participantes:

25 alumnos de octavo semestre de la licenciatura en administración.

Actividades a desarrollar.

1. Indagar ¿qué es y cómo se conforma un plan de negocios?
2. Integrar equipos de expertos⁴⁴ para investigación documental por cada una de las etapas del plan de negocios.
3. Elaborar cada equipo de expertos un plan de trabajo para según el estudio que le corresponde.
4. Integrar a través de trabajo colaborativo el “plan de negocios” entre los diversos participantes y/o grupos de expertos.
5. Mantener interacción sincrónica en foro al menos por un par de horas cada quince días en horario previamente establecido por los participantes.

Cronograma

El cronograma es de utilidad para el facilitador para dar un seguimiento puntual a las actividades previamente definidas y abarcar el tiempo que dura en el plan de estudios la materia: trimestre, cuatrimestre o semestre. El formato es libre.

Pautas de acción

- Tu aportación debe mejorar el plan de negocio y/o el estudio del cual tú eres experto.
- Puedes usar ideas, frases, párrafos e información de otros documentos pero sin olvidar colocar las referencias correspondientes.

44

- Para citar y sumar a las referencias bibliográficas debes seguir los lineamientos editoriales establecidos por la APA.
- Cuida que la redacción de tu aportación sea clara y la ortografía correcta.
- No divulgues datos personales, ni propios ni ajenos.
- No utilices los comentarios del wiki para publicar tus dudas, para ello está el foro.
- Utiliza los comentarios para pedir nuevas secciones en el artículo o para sugerir cambios importantes en la redacción del mismo.
- Si detectas actos de vandalismo o irregularidades, ponte en contacto con un moderador.
- Si tienes dudas o necesitas que se cree una nueva categoría, ponte en contacto con un moderador.
- Los comentarios del wiki deben utilizarse para redactar, discutir y organizar el contenido y la redacción de los artículos.

Herramientas de ayuda

Normas APA:

<http://www.ces.edu.co/Boletines/apa1.pdf>

Manual de wiki: http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/wiki/archivos/t1_wiki.pdf

Recursos

Humanos

- Coordinador: nombre del docente responsable.
- Asistencia técnica: nombre de docente de apoyo.

Técnicos

- Foro: link⁴⁵ directo.
- E-mail: link directo.

Didácticos

Diccionario:

- Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>
- Glosario de negocios de A.D. Miles:
<http://www.foreignword.com/dictionary/business/defaultes.htm>

Enciclopedia:

- Enciclon, La enciclopedia de negocios:
[http://enciclopedia.rodinias.com/index.php?option=com_content&view=frontpage
&Itemid=76](http://enciclopedia.rodinias.com/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=76)

Libros o artículos electrónicos:

- E-books sobre emprendurismo gratuitos:
<http://www.mujeresdeempresa.com/ebooks/>
- Libros digitales en biblioteca de negocios INCAE:
<http://www.incae.com/ES/biblioteca/recursos-servicios/libros-en-linea/index.php>
- Boletín electrónico guía del emprendedor:
http://www.guiadelemprendedor.com.ar/Boletin_GDE6.htm

⁴⁵Un link es una conexión con otro documento web por medio de la dirección URL; por lo general **aparecen en el texto de un documento web** en forma de texto subrayado y de distinto color. Se accesa a él dando un click.

- Blog sobre administración y liderazgo:

<http://administracionyliderazgo.blogspot.com/2011/11/descarga-gratis-libros-electronicos.html>

Resultados esperados

Un plan de negocios que nos diga si la empresa que se desea emprender, es factible o no.

Didácticamente:

- Los participantes conocerán de forma general qué es y cómo se desarrolla un plan de negocios para una pequeña empresa.
- Los participantes tendrán la competencia para (sabrán) hacer uno de los estudios que conforma un plan de negocios para una pequeña empresa.

Evaluación

A partir del contenido de su portafolio de evidencia, cada uno de los participantes será evaluado en cuanto a su desempeño y nivel de competencia. Se hará uso, si la actividad lo permite, de una escala de evaluación. Al finalizar, el alumno obtendrá una calificación ponderada y objetiva.

Interacción con el medio informático - wiki

En cuanto al papel del facilitador, éste tiene la responsabilidad de la creación y administración del wiki en wikispaces y para hacerlo cuenta con las siguientes guías dentro de la misma página:

- [Alta y creación del wiki.](#)

- ****Apariencia del wiki.****
- ****Creación de la página de inicio.****
- ****Creación de una página nueva.****
- ****Inserción de video.****
- ****Inserción de audio.****
- ****Inserción de presentación.****
- ****Inserción de otros archivos.****
- ****Un poco del administración del wiki.****
- ****Revertir una página a una versión anterior.****
- ****Invitar usuarios a nuestro wiki.****

Adicionalmente, se recomiendan los siguientes links:

- [Crear una wiki](#): recopilación de ayudas y tutoriales en español, online e imprimibles.
- [Usos educativos de las wikis](#): relación de wikis educativas clasificadas por su uso.
- Tutorial en pdf listo para imprimir: [tu wiki en wikispaces](#).
- El tutorial de este taller con los ejercicios resueltos. [tutorial.pdf](#).

Una vez creadas las condiciones técnicas para la interacción, se llevan a cabo las siguientes actividades en un entorno virtual WIKI:

1. Los estudiantes se inician en el tema del proyecto, se conocen e interactúan, permitiendo integrar grupos de trabajo. Desarrollan un estilo de comunicación virtual; es decir, se internan en el conocimiento de la herramienta con la mediación de su facilitador (profesor).

2. La propuesta del tema para el proyecto final es a partir del contenido de la asignatura; al mismo tiempo, comunican la disponibilidad de tiempo e intereses de estudio. Esta fase ayuda a favorecer la creación del grupo.
3. Se define el grupo de trabajo, se concreta el tema a trabajar, los criterios de búsqueda de información, el índice del proyecto virtual y la autoevaluación del funcionamiento del grupo.
4. Para el tratamiento y elaboración del proyecto, el grupo de trabajo deberá elaborar un documento de texto basado en la búsqueda de información en Internet. En esta fase, se desarrollarán las habilidades para iniciar, desarrollar y gestionar un proyecto grupal en red, así como para analizar, tratar e interpretar información digital, datos numéricos, etc.

De gran importancia será, por parte de los estudiantes, revisar y reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo de manera cooperativa a través de la autoevaluación del trabajo individual y la evaluación del trabajo en grupo, focalizándose en la experiencia educativa en un grupo virtual y en la adquisición de las competencias a partir de la creación de un proyecto virtual de manera cooperativa.

5. El informe final será a través de la elaboración y estructuración de la información digital. Entrega del proyecto cumpliendo con los requisitos estipulados por el profesor.
6. La evaluación del proyecto es a través de rúbricas individuales y por equipo dadas a conocer al inicio del trabajo en el entorno virtual.

Reflexiones finales

El proyecto Tuning propone un listado de competencias que debe adquirir un estudiante a lo largo de su formación universitaria, ubicadas en dos grandes bloques: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son una herramienta con mayor valor en el largo plazo y están vinculadas al uso de las TIC y el trabajo en equipo; ofrecen flexibilidad para lidiar con el cambio, recurso muy valioso en un mundo que va cambiando con rapidez. Los profesionistas con competencias genéricas sólidas, pueden adaptarse mejor a campos de ocupación distintos y están mejor situados para aprender en el trabajo las competencias específicas.

La importancia que se da al trabajo en equipo se refleja básicamente de dos formas: fomenta que el estudiante lleve a cabo procesos de trabajo activo y participativo y, por otro, porque el trabajo en equipo es actualmente una de las competencias más valoradas en entornos profesionales.

La propuesta didáctica presentada en este artículo facilita la adquisición gradual de las competencias genéricas en TIC y las propias del trabajo en equipo en un entorno virtual. Herramientas como el WIKI facilitan el aprendizaje a partir del uso de las nuevas tecnologías, permitiendo romper las barreras del tiempo y del espacio para capacitar digitalmente a los estudiantes para que puedan trabajar con efectividad y eficiencia. Integrar el trabajo en grupo en el proceso de aprendizaje, fomenta la resolución de problemas de forma cooperativa y asíncrona, posibilitando la adquisición de las competencias básicas para trabajar y estudiar en red a partir de la elaboración de un proyecto virtual en equipo.

La finalidad principal es *poner en práctica estrategias de aprendizaje y de trabajo, en un entorno virtual, a partir de la adquisición de habilidades expresadas en términos de*

competencias genéricas en TIC en un escenario de trabajo cooperativo que trasciende más allá de la tarea individual. Por lo tanto, el proceso de EBC en el ámbito universitario requiere de un docente con un nuevo rol. El nuevo docente es un facilitador del aprendizaje, un pedagogo que va a un encuentro en el aula, y más allá de ella; abierto a aprender y renovarse. Sabe de su responsabilidad para propiciar las condiciones necesarias para generar actitudes, aptitudes y conocimientos en los participantes (alumnos), aportando protagonismo activo al alumno e integrado a un conjunto de personas que desarrollan tareas hacia un fin común en la construcción de una totalidad.

En conclusión, el aprendizaje colaborativo es una estrategia metodológica de gran utilidad para la formación profesional en competencias del Licenciado en Administración, que implica la posibilidad de adquirir habilidades de orden preeminente, coherentes con el aprendizaje por competencias: *pensamiento crítico, metacognición, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo de conjunto.* Además, se mejora la habilidad de la comunicación; la interacción y solidaridad entre los miembros de un grupo o comunidad; la motivación y; se propicia una mayor autonomía del estudiante. Se basa en enfoques vinculados al constructivismo, elementos de sensibilización y apreciación artística, por lo que ayuda a superar la competitividad entre los alumnos por la idea de ser parte integrante del todo. Permite además, que las competencias profesionales adquiridas sean acordes a las demandas del ámbito laboral ya sea industrial, financiero, de servicios, etc.; donde los resultados se obtienen a través del esfuerzo conjunto y no gracias al trabajo de un colaborador “*estrella*”.

Referencias bibliográficas

- AZINIAN, Herminia (2009), *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Manual para organizar proyectos*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- BARRO S, Beatriz y M. Felisa Verdejo (2001), *Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia* en Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, No.12, ISSN: 1137-3601, pp 39-49, [en línea]
<http://erevista.aepia.org/index.php/ia/article/viewFile/295/281>
- BENS, Ingrid (2000); *Facilitating With Ease!: A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*, Jossey-Bass, ISBN 0-7879-5194-3,
- CAPPER, Phillip (2001), *La competencia en contextos laborales complejos* en Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional, primera edición, Editorial Limusa, ISBN:968-18-6219-8, México, pp 197-233.
- DRISCOLL, Marcy P. y Adriana Vergara (1997), *Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro* en Revista Pensamiento Educativo, Vol.20, ISSN: 0717-1013, pp 81-122.
- POSADA Álvarez, Rodolfo (2004), *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante* en Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653, [en línea]
<http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- RITTBERGER, Marc e IngBlees (2009). "Entorno de aprendizaje de la Web 2.0: Concepto, aplicación y evaluación" [Artículo en línea]. eLearning Papers N° 15, Junio 2009, ISSN 1887-1542 [Fecha de consulta: 15/11/11] [en línea]
<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media20164.pdf>

- SALAIZA LIZARRAGA, Flor (Mtra) Beneficios de la educación en línea: el surgimiento de nuevos roles para docentes. Centro de Capacitación y Desarrollo Humano - Universidad Virtual, Sede Edo. de México - http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero_10/articulos/5.htm
- KANER, Sam y Lenny Lind, Catherine Toldi, Sarah Fisk, Duane Berger (2007); *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, Jossey-Bass; ISBN 0-7879-8266-0,
- SHERIDAN, J. (1989) Rethinking andragogy: The case for collaborative learning in continuing higher education, *Journal of Continuing Higher Education* 37(2), 2-6.
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, España.
- VILLARROEL, José Domingo (2007), Usos didácticos del wiki en educación secundaria en Ikastorratza e-Revista de Didáctica 1, ISSN: 1988-5911, 7 pags. [enlínea] http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wiki.pdf
- WENGER, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. London: Cambridge University Press, 1998.

CAPÍTULO 8. LA ESTRATEGIA CONTRACTUAL.
APLICACIÓN PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

ALEJANDRO TORRES GUTIÉRREZ⁴⁶ Y DELSAR ROBERTO GAYÓN⁴⁷

Resumen

Para el desarrollo de competencias se puede hacer uso de diversas estrategias metodológicas, dentro de las cuales se encuentra la denominada contrato de aprendizaje. Dicha estrategia, permite combinar aprendizajes de habilidades y de contenidos adecuados a las necesidades del estudiante. Además, como señala Allidière (2004), promueve el pensamiento crítico y creativo para la planificación y toma de decisiones que propician la autonomía del sujeto, facilitando la individualización del aprendizaje. Este documento presenta un ejercicio aplicado sobre la estrategia metodológica *Proyectos de trabajo colaborativo por medio del contrato (PTCc)*, la cual, para esta ocasión, ha sido pensada desde la línea de investigación en el marco del Programa Universitario de Comunicación Social y Periodismo, de la Fundación Universitaria INPAHU, en Bogotá, Colombia. En él se evidencia cómo esta estrategia metodológica resulta ser significativa para los usuarios (estudiantes y docentes), en la medida en que aporta al desarrollo de la competencia investigativa desde la perspectiva de una formación integral.

PALABRAS CLAVE: contrato de aprendizaje, competencia, investigación.

⁴⁶ Profesional especializado en formación y evaluación docente. Fundación Universitaria INPAHU. Bogotá, Colombia

⁴⁷ Director del Programa Universitario en Comunicación Social y Periodismo. Fundación Universitaria INPAHU. Bogotá, Colombia

Introducción

Quizás uno de los aspectos que se dificultan al momento de tratar el tema de las competencias, corresponde al planteamiento de estrategias prácticas a través de las cuales se promueve su desarrollo, por lo que en ocasiones, resulta más adecuado discutir desde un referente teórico sobre el sentido de las competencias, sobre sus concepciones, tipos y alcances, según el contexto en el que sean concebidas. Ello se puede apreciar en el marco de un escenario académico, en donde se ha elaborado gran cantidad de información en torno a esta temática, definiendo diversas posturas sobre la razón de ser de las competencias, sus significados, y desde luego sobre sus beneficios, principalmente para los campos de desempeño laboral y productivo.

No obstante en el campo educativo, principalmente en lo que corresponde a la formación de los futuros profesionales en las diversas áreas o saberes, el asunto de las competencias sigue siendo un tema de discusión y de reflexión permanente, pues ésta propuesta de formación en competencias, corresponde más a una necesidad del sector productivo que del mismo contexto educativo; el cual, desde luego debe cumplir en parte con este requerimiento, pero sin descuidar su esencia, que no siempre sale avante por tratar de responder a cuestiones ajenas. El aporte del sector educativo, además de animar a la discusión pedagógica sobre la pertinencia o no de este modelo de formación, y de sus efectos positivos o negativos sobre el desarrollo armónico de las personas, estaría enfocado en tratar de definir o diseñar estrategias de aprendizaje para la adquisición de dichas competencias, de tal manera que éstas puedan ser vivenciadas por los aprendices bajo la orientación de los docentes, quienes en su momento podrán corregir los errores y resaltar los aciertos.

Proponer entonces estrategias que posibiliten el desarrollo práctico de las competencias es una forma de balancear el aporte teórico existente, de tal manera que se cuenta con la opción de materializar los discursos ideales en propuestas concretas a partir de las vivencias.

Y es que vale la pena reconocer que es a través de la práctica que el discurso tiene sentido, por lo menos en un espacio académico como lo es el universitario, que al ser un escenario versátil, debe responder a múltiples situaciones de orden académico, investigativo, productivo, formativo y social, entre otros.

Ahora bien, los espacios de formación en investigación que se constituyen en las universidades, tienen como propósito afianzar la cultura científica. De hecho desde la política educativa colombiana, la investigación es promocionada como una competencia genérica que debe tener todo egresado de la educación superior, de tal manera que se evidencia así la distinción de quien tiene una formación universitaria y de quien no la tiene. Es decir que en el marco del perfil de un profesional, la competencia investigativa debe ser una cualidad referida a la comprensión que todo profesional debe tener sobre el papel de la ciencia y del conocimiento científico, y sobre la importancia de que sepa tener en cuenta y aprovechar al máximo ese conocimiento.

Para responder con estas finalidades, el trabajo que a continuación presentamos, atañe a una propuesta de trabajo aplicando una de las estrategias que promueve el desarrollo de competencias desde la perspectiva del trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. Se trata de la estrategia contractual, o también conocida como contrato de aprendizaje, la cual, para esta ocasión, ha sido pensada desde la línea de investigación en el

marco del Programa Universitario de Comunicación Social y Periodismo, de la Fundación Universitaria INPAHU, en Bogotá, Colombia.

Inicialmente se presenta una definición de la estrategia contractual, y se realiza una descripción de la misma, de tal manera que se logre comprender el sentido formativo atribuido al desarrollo de la competencia investigativa. Luego, se muestran las generalidades del contexto en donde se propone el desarrollo del caso práctico, para terminar con las recomendaciones sobre la aplicación de la estrategia.

De esta manera, buscamos dar a conocer una forma de uso de una de las estrategias que consideramos resulta siendo significativa para los usuarios (estudiantes y docentes), en la medida en que aporta al desarrollo de la competencia investigativa desde la perspectiva de una formación integral.

1. Definición de la estrategia.

Para el desarrollo de las competencias, desde la perspectiva del aprendizaje social, se hace uso de diversas estrategias metodológicas que promueven un aprendizaje colaborativo, a partir del desempeño de las personas que tienen la capacidad de saber insertarse en grupos de trabajo, *con el fin de poner el propio esfuerzo al servicio de un interés común, lo cual, constituye una habilidad social que puede resultar sumamente útil en el ejercicio profesional.* (Sánchez González, 2010).

Una de estas estrategias es la de los “Proyectos de Trabajo colaborativo por medio del contrato (P.T.C.c)”, entendida como una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales, la cual es vista como un acuerdo o contrato entre el docente y el estudiante

para la consecución de los aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, que se realiza bajo la supervisión por parte del profesor durante un período determinado.

Se trata de un contrato de aprendizaje básico, que inicia con el planteamiento de una situación problemática que conlleva a la adquisición de los aprendizajes mediante un acuerdo formalizado a manera de relación de contraprestación recíproca, mediado por una implicación personal y un marco temporal de ejecución. *El contrato de aprendizaje permite combinar aprendizajes de habilidades y de contenidos adecuados a las necesidades del estudiante. Promueve el pensamiento crítico y creativo y ayuda a planificar y tomar decisiones que propician la autonomía en el sujeto* (Allidière, 2004), facilitando así la individualización del aprendizaje. Ante todo corresponde a una situación de aprendizaje, *caracterizado por un acuerdo negociado, precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales con el fin de alcanzar un objetivo establecido.* (Przesmycki , 2000).

Con esta estrategia se pretende cambiar los parámetros relacionales del discurso, entre el que enseña y el que aprende, de tal manera que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas, pasando de esta manera de un sistema educativo basado en la transmisión de la información, a otro que pretende provocar la autonomía. Por lo tanto, *existe un contrato de aprendizaje cuando de forma explícita el alumno y el profesor intercambian sus opiniones y manifiestan sus necesidades, de igual manera comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.* (García Bacete, 2006).

Un marco de referencia teórica para fundamentar la estrategia contractual, corresponde al aprendizaje autónomo, que como competencia, permite al individuo dirigir

de manera independiente sus procesos de aprendizaje. Esta competencia comprende el desarrollo principalmente en las siguientes tres áreas: la cognitiva, en la cual se manejan los procesos y estrategias; la socio-afectiva, como la expresión de afectos y rasgos de personalidad; y la motora o ejecución de la habilidad. *Con ello se estimula al alumno para que sea autor de su propio desarrollo y construya por sí mismo su conocimiento, dándole importancia a la organización de sus propios recursos cognitivos.* (Delfín, 1999)

El aprendizaje autónomo presenta los siguientes atributos, los cuales guardan correspondencia con las características de la estrategia contractual:

1. Es personal.
2. Depende de la responsabilidad de la persona que aprende, de sus estructuras cognitivas y de sus procesos de pensamiento.
3. Permite un diagnóstico adecuado y realista de las necesidades de estudio, como de la capacidad de evaluar el logro de los aprendizajes.
4. Facilita la identificación de recursos humanos y materiales y del manejo de estrategias eficaces de acuerdo con los objetivos del estudio
5. Permite la autorregulación en el aprendizaje.
6. Proporciona iniciativa y creatividad en el avance de su propio estudio.
7. Está relacionado con una gran motivación intrínseca.

Asimismo, García Bacete, determina que los contratos pueden ser utilizados para las siguientes finalidades educativas:

- Promover la autonomía y la responsabilidad del alumno.

- Incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje (toma de decisiones).
- Estimular la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atender a las características personales de cada alumno/a: responder a las necesidades, intereses, etc., del alumno como individuo.
- Dirigir académicamente el trabajo independiente del alumno.
- Democratizar la educación, promoviendo procesos de negociación y participación del alumno en el proceso de la docencia: desde el establecimiento de los objetivos y contenidos a la evaluación.
- Promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno/a. Especialmente se estimula la capacidad de autoreflexión sobre el propio aprendizaje.

Como puede notarse en estas dos proposiciones, hay similitudes en torno al sentido formativo y al desarrollo de capacidades tendientes a la promoción de la autonomía y la responsabilidad. Asimismo, se valora el sentido del cumplimiento y el respeto a los acuerdos fijados. De igual manera, se plantea la importancia de la auto-regulación y de la auto-evaluación del estudiante, y el desarrollo del pensamiento creativo y propositivo.

Ante todo es importante aclarar que a través de la estrategia contractual, son los estudiantes quienes identifican sus propias necesidades de aprendizaje, por lo que para ellos las actividades que se proponen adquieren sentido y son significativas. Por lo tanto, esta estrategia corresponde a una metodología de enseñanza-aprendizaje que se manifiesta de forma personalizada, que permite dirigir el trabajo independiente del alumno, promoviendo su capacidad para aprender a aprender.

2. Descripción de la estrategia.

Como ya se indicó, la estrategia contractual es una forma de promover la personalización del aprendizaje, por lo que su descripción corresponde a un acuerdo formal escrito entre el profesor y el estudiante, quienes de manera conjunta ponen de manifiesto sus expectativas. A pesar de ello, es indispensable que se dé una aceptación mutua entre estudiante y docente, sobre el sentido que tiene la elaboración y uso de un contrato. De esta manera se fijan las bases de un compromiso recíproco de cumplimiento entre el docente y el alumno.

Por otra parte, en el contrato que se elabore a manera de documento, deben quedar definidos mínimamente los siguientes aspectos:

1. La intencionalidad de los aprendizajes, planteando así objetivos en términos de competencias que deben alcanzar los estudiantes al realizar la tarea o actividad que se propone. Ésta no debe fijarse sólo para el desarrollo cognitivo del estudiante, pues durante el desarrollo del contrato, también se potencian habilidades y destrezas comunicativas, interpersonales, y de organización, entre otras, como también actitudes y valores para el desarrollo profesional y el compromiso personal.
2. El trazado de estrategias para el logro de los aprendizajes dispuestos en el contrato, o de las formas prácticas y metódicas que deben ser aplicadas por el estudiante para alcanzar los objetivos definidos. Al ser el contrato una propuesta de trabajo conjunto, se requiere precisar las estrategias de enseñanza y las tareas que le corresponden al profesor, como también las propias de aprendizaje y de actividades que le incumben al estudiante.

3. Definición del período de ejecución del contrato, y el planteamiento del cronograma de tareas con la temporalidad o tiempos límites acordados. Aquí se especifican también los productos que debe hacer y presentar el estudiante, y los medios que debe emplear.
4. Las estrategias para el seguimiento del desarrollo del contrato y el cumplimiento de las actividades y tareas allí acordadas. Un asunto que le corresponde al docente como líder y tutor del proceso y como garante del desarrollo del contrato
5. Los criterios de evaluación para verificar las evidencias de aprendizaje presentadas por el estudiante, recurriendo a los siguientes momentos: 1) la auto-evaluación, desde el inicio de la ejecución del contrato, de tal manera que el estudiante contraste permanentemente el aprendizaje logrado en relación con los objetivos formulados; 2) la co-evaluación, con integrantes de otros equipos de trabajo, quienes desde una perspectiva crítica, ponen en consideración juicios de valor sobre el desempeño de los demás; 3) la hetero-evaluación, a cargo del docente tutor, quien como orientador del proceso, despliega su saber e informa sobre la evolución de sus estudiantes, reconociendo fortalezas, errores más frecuentes, estrategias para ser mejor; en fin, es el docente quien estaría en capacidad de hacer una caracterización de sus estudiantes frente a sus oportunidades de aprendizaje.

Aun cuando con el contrato se busca delimitar las acciones del estudiante y del docente, su efectividad depende de factores adicionales que no siempre se contemplan en este documento. Se trata de las evidencias sobre los encuentros y el desarrollo mismo de las actividades, que desde luego debe conocer el docente, como también lo relacionado con el carácter ético que le imprime el sello de garantía a los compromisos adquiridos. En ese sentido, (Sánchez González, 2010), considera que al momento en que se conformen los

equipos de trabajo, se proponga y acepte un “*código ético*”, en donde *se subraye la necesidad de colaboración, de solidaridad intergrupala, y de equilibrio en la ejecución de las distintas tareas, al tiempo que se afiance el sentido de pertenencia al grupo*. Ello da pie a que este compromiso ético sea el que oriente el trabajo del grupo, y que se configure de igual manera bajo la figura de contrato, que tendería los siguientes componentes:

- Nombre del grupo (modo en que el grupo desea ser designado).
- Nombre de los integrantes del grupo (indicando nombres, apellidos, y dirección de correo electrónico de cada integrante).
- Horario de reuniones para avanzar en el trabajo (indicando el día de la semana y horario para las reuniones del equipo de trabajo).
- Reglas de funcionamiento del grupo (señalando los compromisos, la distribución del trabajo, manera consulta al docente tutor, acciones a tomar ante las discrepancias que se puedan presentar, distribución de la responsabilidad y pautas para la elaboración de las actas de reunión).
- Firmas (implica el compromiso de los miembros del grupo al asumir las obligaciones aquí presentadas).

De esta forma, se define lo que se va a hacer a través del contrato de aprendizaje y se delimitan las acciones para su desarrollo práctico.

3. Generalidades del caso.

La propuesta de trabajo que se va a presentar como ejercicio práctico que da cuenta del uso de la estrategia contractual, tiene como propósito el desarrollo de competencias

investigativas en el nivel universitario. El espacio de trabajo hace parte del programa Universitario en Comunicación Social y Periodismo, ofertado por la Fundación Universitaria INPAHU, en Bogotá, Colombia. Como parte de las generalidades aquí esbozadas, consideramos de gran importancia resaltar el sentido de la investigación en el ámbito universitario.

3.1 La investigación en el ámbito universitario.

La esencia de la universidad debe ser la conformación de comunidades académicas, organizadas en torno al estudio y desarrollo de los campos del saber. Estas comunidades se manifiestan a través de la oferta de programas y proyectos en los ámbitos de la formación y la investigación, involucrando la sistematización, síntesis y transmisión de conocimientos, como también la generación de los nuevos, como resultado de la experimentación y el análisis mediado por una disciplinada práctica científica.

En la universidad la labor académica cobra importancia cuando se promueve el desarrollo de proyectos investigativos y se forma a los futuros profesionales en este campo de acción, recurriendo a dos modalidades: la conformación de semilleros con estudiantes interesados en incursionar en el ámbito investigativo, y el desarrollo de proyectos de investigación bajo la modalidad de tesis o trabajo de grado, exigido como requisito para la obtención de un título profesional.

Ambos son reconocidos como escenarios formativos, de tal manera que el nivel de calidad de la investigación que se espera es un asunto relativo. No obstante, la condición de ser un espacio formativo, no impide que sea igual de exigente a uno real en donde se desarrollan los proyectos de investigación, e incluso puede llegar a ser mayor en la medida

en que tiene un elemento adicional como lo es el componente del aprendizaje. De tal manera que allí difícilmente se puede dar por hecho que todos los participantes posean y dominen con el mismo nivel desempeño el saber investigativo, o que todos cuenten con las competencias, habilidades o capacidades requeridas para desarrollar proyectos de investigación.

El asunto de enseñar a investigar va más allá del estudio y aprendizaje de técnicas o métodos de investigación. Enseñar a investigar es ante todo proporcionar a los aprendices todo lo requerido para ser un buen investigador, para que posteriormente, los estudiantes, además de conocer formas para emprender proyectos investigativos, posean la actitud pretendida para un desempeño exitoso; es decir, que manifiesten el dominio de una competencia investigativa. De ahí que las propuestas de formación que se propongan, tienen que tener un componente cognitivo, referido al saber para investigar; uno práctico, para hacer investigación; y uno formativo que corresponde a la actitud que el investigador debe tener para sentir y vivir la investigación.

Reconocemos entonces que la prioridad de un ambiente universitario, además de la formación de los profesionales de diversas áreas y campos de acción, está orientada a la producción de conocimiento científico fundamentado, que surge como resultado de la implementación de metodologías de investigación y del desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Con ello podríamos afirmar que las estrategias y modelos de enseñanza implementadas por los docentes en los diversos escenarios académicos, inducen al descubrimiento de saberes y a la apropiación de destrezas para la investigación, mediadas por el desarrollo de un aprendizaje autónomo y permanente. De esta manera, el estudiante adquiere la capacidad de participar en proyectos de diverso orden (investigación,

innovación, diseño, etc.), para proponer y crear alternativas de solución relacionadas con los problemas de estudio diverso.

Se concluye entonces que un ambiente de aprendizaje universitario es un referente motivador para que los estudiantes desarrollen las capacidades cognitivas, las habilidades y las actitudes requeridas para poner a prueba sus competencias investigativas.

3.2 Perspectiva investigativa de la Facultad de Comunicación Información y Lenguaje.

Durante buena parte del siglo XX, la comunicación social y el periodismo desarrollaron su hacer investigativo bajo la influencia de las teorías, conceptos y metodologías de las distintas disciplinas de las ciencias sociales, configurando un campo de estudio híbrido, disforme y falto de postulados epistemológicos; limitantes que en su conjunto hicieron dudar de la legitimidad de la comunicación-periodismo como disciplina de estudio.

Para esta vertiente de estudio, el periodismo es un desarrollo histórico y su hacer práctico es oscilatorio entre afición, oficio y profesión. En su acepción más sencilla, se le define como el estudio de la producción, circulación y recepción del acontecer noticioso en el nivel local, nacional y global. El periodismo indaga por la realidad social; se interesa por sus acontecimientos y sucesos y los registra noticiosamente en el tiempo socialmente construido y consensuado.

En contraste, la comunicación es una categoría de estudio propuesta desde la academia norteamericana en los años cuarentas del siglo pasado, y ha incluido diversas orientaciones de estudio. En un primer momento, esta perspectiva transdisciplinar presentó un objeto de estudio complejo y difuso. Al respecto, Armand y Michèle Mattelart (1997),

señalan con sentido y razón que: *Situados en la confluencia de varias disciplinas, los procesos de comunicación han suscitado el interés de ciencias tan diversas como la filosofía, la historia, la geografía, la sicología, la sociología, la etnología, la economía, las ciencias políticas, la biología, la cibernética o las ciencias del conocimiento y añade que existe una (...)pluralidad y fragmentación de este campo de observación científica, que históricamente se ha situado en tensión entre las redes físicas e inmateriales, lo biológico y lo social, la naturaleza y la cultura, los dispositivos técnicos y el discurso, la economía y la cultura, las micro y macroperspectivas, la aldea y el globo, el actor y el sistema, el individuo y la sociedad, el libre albedrío y los determinismos sociales. La historia de las teorías de la comunicación es la de estos fraccionamientos (10)*

Todo ello se refleja evidentemente en la forma de estudiar un objeto tan proteiforme (Wolf, 1997); no obstante, esta falta de consenso alrededor del estatuto de la comunicación social como disciplina, paradójicamente, abrió horizontes de estudio en cuanto permitió pensar los procesos de comunicación más allá de la dimensión mediática, para situarlos en su estructura macro: en la circulación social de los discursos, esto es en la producción social de sentido en las interacciones comunicativas del orden individual, grupal o institucional.

Una segunda vertiente de estudio, surge a partir de la creación de las escuelas de periodismo en Estados Unidos y Europa y de las Facultades de Comunicación Social en América Latina, al conformarse una comunidad académica que logró delimitar un objeto de estudio propio, a partir de una mirada diacrónica (es decir en el tiempo) y que ubica su génesis en el advenimiento de la comunicación moderna en siglo XVI; es decir, con el surgimiento de las instituciones mediáticas y la transformación de las formas de interacción

social que produjo la aparición en la escena pública del libro, la prensa, la radio, la televisión y la internet. Grosso modo, esta vertiente concibe la investigación en comunicación desde cuatro campos de trabajo:

Historizar la comunicación: tradicionalmente se ha tomado como hecho seminal del desarrollo de los medios masivos de comunicación la aparición de la primera imprenta de Johann Gutenberg de Maguncia (Alemania) alrededor de 1440, al lograr perfeccionar un método técnico para la copia y fundición de letras metálicas que le permitió mecanizar largos tipos para disposición de textos extensos; es decir, para la composición de páginas y posteriormente de libros. Este acontecimiento fue de gran relevancia para la reproducción de formas simbólicas en serie, pero por supuesto, el impacto social de este invento, tanto como los que le precedieron y los que le prosiguieron, es mucho más complejo y ha ido en una curva que sigue en ascenso hasta nuestros tiempos.

El campo investigativo de la historia social de los medios, parte de la base que para entender las transformaciones institucionales de las sociedades modernas, se debe conceder un papel central al desarrollo de los medios masivos de comunicación, como instituciones fundamentales en los procesos de racionalización y secularización y que, entre mezcladas con los otros poderes- económicos, políticos, militares-, han logrado modificar las formas de interacción social, primero en occidente y luego a nivel mundial (Thompson, 5). Entonces, historizar la comunicación no significa sólo presentar un panorama cronológico, sino además mostrar cómo la aparición de cada medio de comunicación en la escena social ha tenido una importancia relevante en la configuración de las denominadas ecologías sociales. Por lo mismo, es pertinente problematizar la incidencia de los media en las formas

de almacenamiento de información, en la reproducción en serie de productos simbólicos, así como en las transformaciones de los contextos de espacio–tiempo.

Una historia social de los medios como interés de investigación, debe indagar acerca de cómo el acopio de información (partiendo desde los libros, enciclopedias, periódicos, hasta llegar dispositivos más funcionales y de mayor capacidad como los ordenadores, los CD, los equipos portátiles, entre otros) y la reproducción en serie de materiales simbólicos, han sido textualidades que se han articulado a las formas del ejercicio de poder social por parte de las instituciones en hechos históricos como la Reforma, las confrontaciones bélicas de los últimos cinco siglos y en las diferentes etapas de la economía capitalista. De igual manera, se debe estudiar a las instituciones mediáticas como agentes activos en la construcción de la realidad y como lugares sociales de la memoria que han posibilitado la creación de un nuevo sensorium, en el cual los flujos de información son cada vez más veloces, desespacializados, pero también cada vez más despersonalizados.

Actores sociales y sus prácticas: la investigación en comunicación debe indagar acerca de los actores sociales y sus prácticas. El actor de la comunicación es un sujeto, históricamente situado, capaz de modificar material y simbólicamente el entorno social en que actúa. Además, no se puede obviar que toda práctica social es comunicativa en la medida en que los actores actúan e interactúan mediante códigos expresivos socialmente compartidos. Al respecto, Manuel Martín Serrano (1992) afirma que “el actor social designa indistintamente a quien hace cosas, a quien dice cosas y de quien se dice las cosas que hace o dice”. Por consiguiente, investigar a los actores sociales de la comunicación y sus prácticas, comprende:

- Historizar las prácticas.
- Identificar los territorios del actor y sus prácticas.
- Identificar las formas de autor-representación.
- Identificar las formas de interacción en el espacio social.
- Identificar la forma en que son representados por otros actores.

Producción social de los discursos: Jesús Martín Barbero (2002), en su importante texto *¿Para dónde va nuestra investigación?*, enfatiza en la importancia que tiene investigar “el espesor audiovisual de la época”, refiriéndose a los altos flujos de producción, circulación y apropiación de información que se entretajan a causa de la avasallante expansión informática y tecnológica que afrontan las sociedades contemporáneas.

En tal sentido, la investigación en comunicación debe indagar la producción audiovisual en su sentido primigenio; es decir, como el lugar de enunciación, encuentro y reconocimiento que los actores sociales efectúan a través de producción simbólica. Al respecto, Rossana Reguillo analiza asertivamente esta propuesta cuando propone estudiar la producción, circulación y los productos culturales desde un enfoque holista:

- Investigar la producción audiovisual.
- Hace referencia a la movilización y operación cognitiva, material y simbólica que realizan los actores para significar socialmente.
- Siempre se habla desde un lugar social y culturalmente mediado.
- Desde un tiempo socialmente construido.
- Se enuncia para otro.

Desde la circulación:

- Es el espacio de encuentro entre una actividad de producción y un acto de reconocimiento.
- Espacio de conciliación y/o enfrentamiento de visiones de mundo.
- Espacio de visibilización social de los actores de la comunicación.

Desde la comunicación como un producto socio-cultural:

- El producto de la comunicación es el resultado de la acción de los actores.
- Es una unidad de sentido socio-cultural.
- El sujeto fabrica su producto comunicativo sujeto a mediaciones económicas, políticas, culturales, entre otras.
- El producto cultural es apropiación, creación representación de la realidad.

El área de investigación sustenta su fundamentación en el contexto planteado, por cuanto su prioridad es adentrarse en los enfoques que han investigado a la comunicación, actividad del mundo de la vida para, a partir de allí, reflexionar acerca a su dimensión masivo-tecnológica, en la cual sus contenidos evidencian intencionalidades informativas, de mercado y de poder.

3.3 Características del espacio académico para la aplicación de la estrategia.

El caso que se propone tiene como escenario de aprendizaje las asignaturas: “Anteproyecto de Investigación” y “Desarrollo del Proyecto Profesional”, del programa Universitario en Comunicación Social. Estas dos asignaturas hacen parte de currículo para los semestres 7º y

8° respectivamente. El propósito fijado para estos dos espacios académicos, es que los estudiantes aprendan a investigar, y que a la vez, realicen su proyecto de grado como exigencia para optar al título profesional.

En la Facultad de Comunicación, Información y Lenguaje de INPAHU, están definidos tres campos de formación académica desde donde los estudiantes deben formular sus propuestas de investigación. Éstos son: comunicación, periodismo, y producción de sentido. Por cada campo se obtienen los temas de investigación que serán desarrollados en grupo, cada uno con tres integrantes. El objetivo de las dos asignaturas mencionadas es llevar a cabo un ejercicio investigativo en dos grandes momentos: la formulación de la propuesta o anteproyecto profesional en 7° semestre, y el desarrollo del proyecto profesional en 8°.

Desde la perspectiva de la investigación y los objetivos para las asignaturas mencionadas, se proponen las siguientes competencias:

1. Identificar, formular y ejecutar un proyecto de investigación.
2. Potenciar la creatividad mediante actividades investigativas, conducentes a la innovación, desarrollo y mejoramiento de procesos de carácter social y disciplinar.
3. Aplicar el conocimiento al desarrollo de un proyecto de investigación que contemple situaciones reales del entorno social.
4. Profundizar en el estudio de temas específicos, relacionados con los distintos campos para la investigación.

5. Aprender a trabajar en equipo como condición indispensable del ejercicio investigativo.

Ahora bien, para efectos de la aplicación práctica de la estrategia contractual, proponemos una fase de trabajo previo en el marco de la asignatura denominada “Anteproyecto de Investigación”, en donde debe quedar lista la propuesta de investigación para que durante el siguiente semestre sea ejecutada, en este caso haciendo uso del contrato de aprendizaje, planteado para 16 semanas, tiempo de duración del semestre.

Esta fase inicial o preparatoria, antes de hacer uso del protocolo del contrato, está conformada por las siguientes acciones:

A. Conformación de grupos de trabajo.

Se conformarán grupos de trabajo, cada uno con tres integrantes, con el propósito de elaborar e implementar una propuesta de investigación que parte de la selección del campo de investigación (comunicación, producción de sentido y periodismo), y culmina dos semestres después con la presentación del informe de la investigación realizada.

B. Asignación de tareas a los miembros de cada grupo de trabajo.

Cada uno de los tres integrantes de cada grupo, debe documentarse y volverse experto en las siguientes grandes temáticas:

- ✓ Integrante 1: título, formulación del problema de investigación y justificación de la investigación.
- ✓ Integrante 2: objetivos generales y específicos y marco referencial.

- ✓ Integrante 3: diseño metodológico, recursos de investigación y cronograma de trabajo.

C. Reunión de expertos.

El experto de cada grupo, con la temática previamente asignada, se congregará con los demás expertos de los otros grupos, para identificar elementos comunes y específicos de cada uno de los aspectos para la formulación de una propuesta de investigación.

D. Reunión del grupo original.

Los expertos de cada grupo se reúnen nuevamente en su grupo original para socializar las conclusiones y problemáticas debatidas con sus pares de los otros grupos.

E. Constatación de resultados.

Corresponde al momento en el cual los integrantes del grupo comprueban la pertinencia del diseño de una propuesta de investigación. Además procederán a realizar de manera real su propuesta de investigación, acorde con la temática y el campo de investigación escogido, considerando la siguiente estructura de anteproyecto:

- Título.
- Formulación del problema.
- Justificación.
- Objetivo general.
- Objetivos específicos.
- Marco referencial (teórico, conceptual, histórico, normativo, antecedentes, estado actual de la cuestión, entre otros).
- Diseño metodológico preliminar.

- Recursos disponibles (materiales, institucionales, financieros).
- Cronograma.
- Bibliografía.

4. Caso práctico.

Como se indicó anteriormente, la propuesta de anteproyecto es la base de trabajo para el desarrollo de la asignatura “Desarrollo del Proyecto Profesional”, que corresponde al 8° semestre, para la cual, y como una segunda fase, se fijan las condiciones para llevar a cabo de forma práctica el contrato de aprendizaje bajo la tutoría de un docente experto según el campo de investigación en el que se sustenta la propuesta presentada por los estudiantes.

El producto final para este espacio académico, es un informe final del trabajo de grado, con el que lo estudiantes deben mostrar los resultados de su ejercicio investigativo para su discusión, aprobación y socialización, bajo la siguiente estructura:

- Páginas preliminares (portada y portadilla, dedicatoria, agradecimientos).
- Resumen y abstract (en español e inglés), por separado, entre 100 y 150 palabras, incluyendo palabras claves en ambos idiomas.
- Introducción, en donde se debe dar cuenta del problema de investigación planteado, incluyendo objetivos generales y específicos, además de la justificación del estudio.
- Cuerpo del documento, con los siguientes capítulos:
 1. Marco de referencia: se presentan de manera clara y concisa los conceptos y teorías en los cuales se apoya el desarrollo del ejercicio de investigación. Se recomienda titular y subtitular.

2. Diseño metodológico: en donde se expresa el enfoque y la metodología usada en la investigación, junto a las técnicas de recolección de información, además de otros aspectos relevantes.

3. Resultados: en donde se presentan los hallazgos relevantes del estudio.

- Conclusiones, inferidas desde el desarrollo y los resultados del estudio
- Recomendaciones, como propuestas prácticas sobre la implementación de nuevos procesos, estudios, desarrollos, proyectos, entre otros.
- Bibliografía.
- Anexos, acorde con la norma ICONTEC.
- El informe final no podrá exceder las 80 páginas.

Además de estos parámetros, el documento se hace bajo la norma ICONTEC (Instituto Colombiano de Normas Técnicas), y para el asunto de citas se recurre a las normas APA (American Psychological Association). Las acciones que corresponden a esta fase se inscriben en el siguiente modelo de protocolo del contrato de aprendizaje.

4.1 Protocolo del contrato de aprendizaje:

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA INPAHU Programa Universitario en Comunicación Social y Periodismo	
1.	Nombre del docente: docente 1
2.	Nombre de los estudiantes: alumno 1, alumno 2 y alumno 3
3.	Duración del contrato: 16 semanas (1 semestre académico)
Fecha de inicio: enero 24 de 2012. Fecha de finalización: mayo 20 de 2012.	

<p>4. Denominación del núcleo del aprendizaje:</p> <p>Desarrollo del proyecto profesional</p>
<p>5. Objetivo del contrato: A través del presente contrato, el estudiante va aprender y se va a desempeñar en lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pautas para el desarrollo de un proyecto de investigación. • Aplicación de una metodología de investigación. • Acuerdo de estrategias de trabajo en equipo. • La importancia de asumir el rol como investigador experto de un tema. • Organización de tiempo y actividades mediante la elaboración y ejecución de un cronograma de trabajo. • Planificación de los recursos. • Socialización de los resultados del proyecto de investigación.
<p>6. Estrategias para el logro de los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación y exploración temática. • Sistematización e interpretación de la información compilada. • Construcción de mapas conceptuales. • Planteamiento de puntos de discusión para llegar a un acuerdo. • Intercambio de información, discusión de ideas y formalización de acuerdos grupales. • Acompañamiento virtual y presencial del proceso.
<p>7. Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía especializada (libros, CD's, revistas, artículos de expertos). • Bases de datos relacionados con el tema. • Entrevistas a expertos. • Trabajo en redes electrónicas.
<p>8. Criterios de evaluación y seguimiento</p> <p>La etapa de evaluación es determinante en el proceso de aprendizaje pedagógico toda vez que permite a través de la retroalimentación, establecer el valor de las estrategias propuesta, priorizar los recursos utilizados y las posibles mejoras, por tal motivo es importante la implementación de la evaluación final tanto del proceso como de la consecución de los objetivos. Se concibe la evaluación como un proceso formativo que tiene unos momentos de aplicación, que permite la recolección de información de diversos maneras, y con ello emitir de manera justificada un juicio de valor sobre acciones y desempeños. El resultado emitido</p>

para cada competencia será de eficiente o deficiente, teniendo en cuenta los siguientes niveles de desempeño: alto, medio, bajo. En consecuencia se utilizarán los siguientes recursos e instrumentos:

- Tutorías docentes.
- Informes y presentaciones grupales sobre el desarrollo del proyecto.
- Portafolios con el registro de tutorías e informes de avances.
- Exámenes escritos.
- Sustentación final del proceso y del resultado del trabajo de investigación.

Auto evaluación:

- Inducir a la reflexión permanente del desempeño individual y grupal en torno al desarrollo del contrato.
- Despertar el sentido de la necesidad de la autocrítica en relación con el desempeño de un rol definido, y la manera como se está llevando a cabo el cumplimiento del contrato.
- Identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar que corresponden a las relaciones interpersonales.
- Ser crítico frente al desempeño del equipo.
- Generar procesos de retroalimentación frente al proceso de aprendizajes pactado en el contrato.

9. Cronograma de encuentros para tutorías

Los espacios de encuentro presencial de tutorías con el equipo de trabajo, tienen como objetivo, conocer los avances sobre el desarrollo del proyecto investigativo, y la elaboración del documento final para una sustentación final.

Encuentro 1.

Enero 24 de 2012

Temáticas: Contrato de aprendizaje. Anteproyecto de investigación.

Productos: Contrato de aprendizaje firmado. Documento anteproyecto de investigación elaborado durante el semestre anterior. Presentación del anteproyecto en formato Power Point .

Encuentro 2.

Enero 31 de 2012

Temáticas: Pautas para el desarrollo práctico de un proyecto de investigación. El rol del investigador. Sentido y acuerdos del trabajo en equipo.

Productos: Mapa conceptual con síntesis de la temática estudiada. Código ético acordado y firmado por los integrantes del equipo de trabajo.

Encuentro 3.

Febrero 7 de 2012

Temática: Concepción y diseño de un cronograma de trabajo. Planificación de los recursos.

Producto: Cronograma de trabajo para el desarrollo del proyecto de investigación.

Encuentro 4.

Febrero 21 de 2012

Propósito: Primer entrega con los avances del proyecto de investigación. Realizar las correcciones necesarias para continuar con el desarrollo del proyecto investigativo

Producto: Informe con evidencias de los avances acorde con las acciones programadas en el cronograma de trabajo. Actas de reunión del equipo de trabajo.

Encuentro 5.

Marzo 7 de 2012

Propósito: Segunda entrega con los avances del proyecto de investigativo. Realizar las correcciones necesarias para continuar con el desarrollo del proyecto investigativo

Producto: Informe con evidencias de los avances acorde con las acciones programadas en el cronograma de trabajo. Actas de reunión del equipo de trabajo.

Encuentro 6.

Marzo 14 de 2012

Temática: Normas técnicas para la elaboración de documentos. Lineamientos institucionales para la presentación del documento final de investigación

Producto: Mapa conceptual sobre las normas técnicas

Encuentro 7.

Marzo 28 de 2012

Propósito: Primer revisión de los avances de la elaboración del documento final.

Producto: Primer documento borrador con evidencias de los avances, bajo los parámetros técnicos previamente establecidos. Actas de reunión del equipo de trabajo.

Encuentro 8.

Abril 11 de 2012

Propósito: Segunda revisión de los avances de la elaboración del documento final de investigación, atendiendo a las correcciones solicitadas por el tutor.

Producto: Segundo documento borrador con evidencias de los avances. Actas de reunión del equipo de trabajo.

Encuentro 9.

Abril 18 de 2012

Propósito: Entrega del documento final impreso para lectura del jurado de sustentación

Producto: Documento final.

Encuentro 10.

Mayo 2 de 2012

Propósito: Devolución del documento con las correcciones e indicaciones realizadas por los jurados lectores.

Atención e interpretación de las correcciones realizadas por los lectores del documento

Producto: Documento con correcciones

Encuentro 11.

Mayo 9 de 2012

Propósito: Preparación de la sustentación del trabajo de investigación. Pautas para la elaboración del material de apoyo audiovisual.

Producto: Archivo con la presentación en formato digital

Encuentro 12

Mayo 16 de 2012

Propósito: Realizar una presustentación del proyecto de investigación para coordinar momentos y tiempos de participación de cada uno de los integrantes del equipo.

Producto: Archivo con la presentación en formato digital. Síntesis con los comentarios realizados por el docente-tutor y por los asistentes invitados.

Encuentro 13

Mayo 20 de 2012

Propósito: Sustentación de los resultados del proyecto de investigación ante el jurado asignado por la facultad.

Producto: Archivo con la presentación en formato digital. Documento final del proyecto investigativo.

Certificado con nota final

FIRMAS DE ACEPTACIÓN DEL CONTRATO

Alumno 1

Alumno 2

Alumno 3

Cod. #####

Cod. #####

Cod. #####

Docente-Tutor

Fecha:

Recomendaciones finales.

A partir del abordaje del desarrollo competencias por medio de contratos, se da la posibilidad una nueva modalidad para enseñar y aprender. La estrategia aquí presentada permite generar dinámicas flexibles de aprendizaje, lo que fomenta en los estudiantes el sentido de la autonomía y la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

La estrategia de contrato de aprendizaje fomenta las acciones de compromiso y dedicación sin que se encuentre presente el docente, de tal manera que en gran parte los resultados dependen en su mayoría de lo realizado por los mismos estudiantes, quienes se ven en la necesidad de asumir las acciones propuestas en el contrato con criterio y compromiso, de forma individual y colectiva.

A través del *contrato de aprendizaje*, se conoce la diversidad de los niveles de maduración de los estudiantes, situación que debe tener claro el docente, ya que los compromisos en todo momento no se asumen de la igual manera durante el desarrollo del contrato. De igual manera, se posibilita el aprendizaje de los estudiantes a un ritmo apropiado según sus posibilidades personales. Se fomenta entonces una mejor relación y comunicación entre el docente y los estudiantes, ya que durante el desarrollo de esta estrategia, ambos actores son protagonistas y gozan de la libertad para realizar aportes significativos en pro de un bien común.

En la aplicación de esta estrategia, el docente es un orientador del proceso fijado, y su beneficio se da en la medida en que acompaña la labor de los estudiantes para que éstos sean exitosos y logren adoptar el compromiso asumido como investigadores. Con ello se incentiva, mediante la elaboración de proyectos de investigación, la formación del estudiante en este ámbito profesional.

No obstante, estos beneficios no son posibles de concretar cuando los niveles de aprendizaje autónomo de los estudiantes y de responsabilidad, no son los adecuados ante las exigencias de responder con el contrato y los pactos fijados.

Es importante reconocer que para llevar a cabo de manera adecuada esta estrategia, se requiere de una cierta motivación personal tanto del docente como de los estudiantes.

Adicionalmente y para finalizar, la metodología contractual permite desarrollar también competencias valorativas. Esto es posible de conseguir a partir del trabajo tutorial y dirigido del docente, quien debe ser capaz de detectar algunos asuntos personales y actitudinales de sus estudiantes, a partir de las charlas y los acuerdos plasmados en el contrato.

Así, esta estrategia será efectivamente aplicada sólo con alumnos que entienden el significado de responsabilidad y compromiso consigo mismo y con su propio proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ALLIDIÉRE, N. (2004). El vínculo profesor – alumno. Buenos Aires. Biblio.
- BURKE, Peter (2002). De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación. Barcelona, Tauros.
- DELFIN Insuasty, Luís. (1999). Especialización en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Documento de Apoyo Técnico. UNAD – CAFAM. Bogotá, Colombia.
- GARCÍA Bacete, Francisco J,yForteabagán, Miguel A. (2006). Ficha Metodológica. Coordinada por Universitat Jaume I. Versión 1.
- MARTÍN, Barbero Jesús (2002). Para dónde va nuestra investigación. Guadalajara, ITESO.
- MATTELART, Armand y Michèle (1997). Historia de las teorías de la comunicación, Barcelona Ed Paidós, Barcelona.
- PRZESMYCKI, H (2000). La pedagogía del Contrato. El Contrato Didáctico en la Educación. Barcelona. GRAO.
- REGUILLO, Rosana (1995). En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y uso de la comunicación. Guadalajara, ITESO.
- SÁNCHEZ González, María P. (2010). Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior. Nancea Ediciones. Madrid. España.
- SERRANO, Manuel Martín (1986). La producción social de la comunicación. Alianza Editorial.

THOMPSON, John B. (1999). Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. Barcelona, Paidós.

WOLF, Mauro (1991). La investigación de la comunicación de masas. Ed Piados, Barcelona.

*La evaluación de competencias profesionales. Reflexiones
sobre su aplicación y casos multidisciplinares de acción.*

Guillermo Campos Ríos
José María Ruiz Ruiz
Germán Sánchez Daza
Verónica Nava Mozo
(Coordinadores)

Libro electrónico editado y publicado
en la ciudad de Puebla, México
el 4 de junio de 2012.
por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
4Sur 104, Código Postal 72000, Puebla, Puebla, México

Número de páginas 213.
Tamaño 1.65 MB.
Formato Portable Document File (PDF)
a publicarse en Internet
La edición estuvo a cargo
de Verónica Nava Mozo, Guillermo Campos Ríos y Octavio Nava Cruz.