

## Circular Pedagógica

### LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

#### I- **Introducción. Algunas consideraciones conceptuales:**

La metodología puede ser entendida como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizadas de manera sistemática e intencional, orientadas a promover el aprendizaje (De Miguel, 2005).

El método es un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción a través de pasos, en función de ciertas metas y objetivos tanto del profesor como de los alumnos, que debe tomar en consideración una diversidad de variables relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, y a las dimensiones sociales y culturales que sobre ellos inciden. Por eso, cada método tiene sus indicaciones y contraindicaciones. Cada método es bueno para determinadas situaciones pero ningún método es bueno para todas.

El programa de una asignatura es un marco que regula o encuadra lo que después se planificará más detalladamente para cada una de las clases. Por lo tanto debemos tener en cuenta que el grado de especificidad en la formulación de la metodología debe ser lo suficientemente amplio como para permitir la necesaria adecuación posterior que el docente, teniendo en cuenta las variables antes mencionadas, deberá realizar en función de los contextos grupales particulares, al momento de decidir las estrategias de enseñanza.

Esto significa que en el programa es necesario comunicar las estrategias didácticas consideradas más adecuadas para la enseñanza de la asignatura ya que de esta forma nos permitirá establecer con claridad:

- ✓ Las líneas generales que caracterizarán el trabajo en esta disciplina.
- ✓ Lo que se les solicitará en términos de actividades a los alumnos en clase y fuera de ella.

Por otro lado es fundamental vigilar la coherencia entre los objetivos que se plantean, la metodología seleccionada y la naturaleza de los contenidos. En relación a estos últimos, es fundamental que el docente nunca pierda de vista la perspectiva epistemológica de dichos contenidos, ya que cada disciplina posee su estructura, lenguaje, método, terminología y sobre todo una forma particular de construirse e investigarse que hace que, en consecuencia, su enseñanza también deba diferenciarse.

De este modo surge la idea de que el docente, en función de responder de la mejor forma a todos estos aspectos, y dentro del marco que le ofrece el programa, deberá tomar ciertas decisiones que le permitirán elaborar uno o más escenarios posibles aceptando la variabilidad de toda experiencia educativa. De aquí que hablemos de

**Estrategias metodológicas**, entendidas como la combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática que se conviertan en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. De esta manera se organizará secuenciadamente un conjunto de procedimientos que operará a modo de orientación y andamiaje posibilitador de aprendizajes.

Estas elecciones necesariamente conllevan intenciones – algunas implícitas y otras explícitas - acerca de qué y cómo queremos que los alumnos aprendan determinados contenidos de la disciplina.

En este sentido Camilloni (1998) plantea que:

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a los alumnos, en el trabajo intelectual que estos realizan, en los hábitos de trabajo, en los valores que se ponen en juego en la situación de clase, en el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. (p. 186)”

El uso exclusivo de una única metodología es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar, y el conjunto de variables que acabamos de señalar condicionan la pertinencia de una determinada metodología. La elección también depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de enseñanza.

El profesor elegirá la metodología que juzgue más adecuada a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos.

Existen diversas maneras de clasificar los métodos de enseñanza y diferentes autores incluso equiparan los métodos a las técnicas. A los fines de este trabajo diremos que las técnicas son más acotadas en tanto se trata simplemente de herramientas más instrumentales que se seleccionan y combinan en pos de decisiones estratégicas; en cambio, los métodos son más complejos, implican sucesiones de pasos fundamentados desde alguna concepción más de tipo filosófico.

De todos modos nos importa tomar en cuenta algunas consideraciones acerca de ciertas características que nos permiten fundamentar nuestras decisiones.

Así podríamos pensar que la elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno. Entre estos polos cabe establecer un continuo de combinaciones con participación diferencial de los extremos.

Con respecto al tipo de aprendizaje que se promueve, la elección se encontraría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, profundo, por comprensión y por investigación o descubrimiento.

Si bien, como dijimos, no existe un método “mejor” que otro de forma absoluta, sí debemos tener en cuenta que para los objetivos que involucran habilidades cognitivas de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. En cambio, para los objetivos que involucran habilidades cognitivas superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos, que promueven un aprendizaje significativo, son más adecuados y eficaces.

Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende fuertemente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

“Tradicionalmente se ha considerado a la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida en que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías. Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos ya que no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes o que hacer que los estudiantes hablen entre ellos. De igual modo tampoco es igual mostrar cómo deben actuar que hacer que pongan en práctica lo aprendido. Para cada tipo de propósito utilizaremos lógicamente una modalidad distinta. Lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando con todas”. (de Miguel Diaz 2005 p.22)

Los diferentes métodos de enseñanza pueden ser situados en un continuo. Brown y Atkins (1988) realizan una especie de catalogación en la que clasifican los diferentes métodos de enseñanza siguiendo este criterio. En un extremo se ubican las lecciones magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante son mínimos. En el otro extremo, se ubicaría el estudio autónomo en el cual la participación y control del profesor son usualmente mínimos. Entre los extremos del continuo pueden estar la enseñanza en grupos pequeños, el trabajo en el laboratorio, y la investigación individual o supervisión de proyectos (Fernandez Mach ,2006).

Otra categorización posible sería en términos del tipo de razonamiento que debe poner en juego el alumno para abordar el conocimiento. Así existen aquellos métodos o técnicas de corte deductivo, como son, por ejemplo, las expositivas, en donde se parte de generalizaciones teóricas y se llega a la práctica como espacio de ejemplificación y/o aplicación. Se trata de un razonamiento de tipo analítico. En el otro extremo se encuentran las de corte inductivo, que proponen al alumno partir de lo particular, de un caso por ejemplo, y desde allí inferir, a partir de hipótesis o aproximaciones sucesivas, conceptualizaciones más generales o explicativas de la

realidad que se está considerando. En este caso, se trata de un tipo de razonamiento sintético o analógico.

## II- Sugerencias didácticas

A continuación y sin el objetivo de ser exhaustivos ni tener la intención de que se transforme en un recetario, presentamos algunos ejemplos que corresponden a métodos, otros a técnicas y algunos en términos de actividades, que consideramos pueden adaptarse fácilmente a la modalidad y estilo de trabajo docente de nuestra Institución, teniendo en cuenta que, en la medida que se trate de decisiones adecuadamente fundamentadas, todos ellos se transformarán en verdaderas herramientas didácticas.

### II- A- Estrategias centradas en el docente

#### ➤ Exposición dialogada:

En su artículo “La enseñanza reflexiva en educación superior” (Medina Moya, J.L.et all, 2010) los autores nos invitan a reflexionar acerca de una de las prácticas más frecuentes en el ámbito universitario, para ayudarnos a pensar alternativas superadoras tendientes a favorecer un tipo de aprendizaje reflexivo.

En este sentido, consideran que al referirnos a las “Clases magistrales” o “Clases expositivas” no deberíamos pensar necesariamente en una situación en la que el docente este hablando constantemente y los estudiantes en actitud de recepción más o menos pasiva. Aún en estos casos en los que predomina la exposición, debemos prestar atención a la comunicación, al intercambio, al monitoreo de la comprensión. Si se toman en cuenta algunas estrategias el contenido de una clase expositiva se puede presentar de manera que se generen procesos de reflexión altamente individualizados en cada miembro del grupo, facilitando al estudiante tomar su pensamiento como objeto de análisis e indagación.

Para ello, nos sugieren algunas estrategias que permiten básicamente transformar una **clase expositiva** en una **exposición dialogada** y con ello favorecer la práctica reflexiva:

Tipos de preguntas:

- Retórica: formulada sin intención de obtener una respuesta de parte del alumno. Esconde en sí misma una afirmación. Sirve como forma de reafirmar ciertos enunciados o para llamar la atención sobre lo que se está por decir. En sí mismas no buscan establecer un espacio de intercambio con el alumno.
- De respuesta corta: exigen respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido activando procesos memorísticos. Puede servir para recuperar estudiantes que han perdido el hilo o para comprobar la existencia de determinados conocimientos respecto a un tema.

- Con fines constructivos: requieren respuestas que partan de la construcción e interpretación de los estudiantes. Generan inquietud cognoscitiva y exigen análisis y expresión del propio pensamiento reflexivo en torno al contenido. Este tipo de preguntas, sin dudas, puede hacer un aporte cualitativo importante en relación a la participación activa y significativa del alumno.
  
- ✓ El **diálogo reflexivo**: el docente no solo se enfoca en la transmisión de contenidos sino que hace explícito el procedimiento con el que está trabajando y la justificación de las decisiones que orientan su intervención. Si el docente explicita en el aula qué sentido tienen para él los distintos temas y conceptos abordados y cómo se relacionan entre sí, qué es lo que el alumno ha de aprender y hacer con los contenidos, está facilitando que el alumno tome conciencia de las “claves” que le facilitarán enormemente la asimilación significativa de los contenidos. Al manifestar el proceso que desarrolla en sí mismo como docente para lograr que un contenido sea comprensible, refuerza la posibilidad de que el alumno participe de la práctica reflexiva y comience a hacer conscientes los mecanismos y estrategias que está utilizando para aprenderlo.
  
- ✓ La **Traducción dialógica**: Una de las finalidades de la enseñanza universitaria es que el alumnado «comprenda» aquellos aspectos de los ámbitos disciplinares que el docente trata de vehicular. El proceso de comprensión es similar a la interpretación de un texto. Cuando el alumnado trata de comprender algunos de los aspectos tratados en el aula, se aproxima a ellos con una serie de significados, creencias y expectativas previas, que interaccionan con el significado que el docente intenta comunicar, de manera que este contenido le resulte más comprensible o significativo. Este proceso de interpretación se da cuando profesores y alumnos no coinciden en el significado que otorgan a las palabras. De esta divergencia se deriva otro elemento constitutivo: la negociación de significado, que se desarrolla necesariamente en la interacción comunicativa entre los participantes.  
Cuando un profesor y un estudiante se comunican, activan sus marcos de referencia o de interpretación. A partir de aquí, el profesor, partiendo de las intervenciones de los alumnos, trata de “traducir” las líneas de argumentación de los alumnos a otras más cercanas a los aprendizajes que se vayan a desarrollar.

## II-B- Estrategias centradas en el alumno

➤ **Modelo de indagación / La interrogación didáctica:** La pregunta es un medio a través del cual el docente puede hacer partícipe al alumno en el proceso de construcción del conocimiento. El modo concreto en el que se plantea la pregunta determina el grado de autonomía del alumno para indagar en sus conocimientos previos, para aventurarse a realizar hipótesis o conjeturas o para realizar construcciones de conocimiento que le permitan relacionar diferentes conceptos o aspectos de un mismo concepto.

➤ **Estudio de casos: (o Método de casos)**

Un caso representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis. Constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real, por ejemplo: observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y participación en procesos grupales orientados a la colaboración.

Dentro de esta modalidad podríamos incluir el análisis de videos, películas o fragmentos de películas, así como los artículos de diarios o revistas que presenten información relativa a casos de la vida cotidiana, toda vez que se constituyan en una situación problemática que exija resolución y sean planteados al inicio como problema a resolver.

➤ **ABP (Aprendizaje basado en problemas):**

El ABP es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986). Fundamentalmente rompe con la lógica de entender a la práctica como aplicación de la teoría.

En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso. El profesor diseña buenos problemas, los secuencia con intencionalidad lógica y dinamiza la operatoria de resolución de problemas (representación mental del estado inicial o punto de partida del problema, representación del punto de llegada, identificación de pasos o procedimientos para alcanzar la resolución, detección de información faltante, etc.) y conduce el proceso de resolución.

➤ Existe un conjunto de estrategias y/o métodos que se encuadran dentro de lo que se denomina **Estrategias de aprendizaje colaborativo**, en las que el foco está puesto en la posibilidad de constituir un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

De acuerdo con Johnson (1998), éste va desarrollando en cada uno de los miembros el compromiso con el aprendizaje de los demás mediante el empleo de métodos de trabajo grupal que crean una interdependencia que no implica competencia entre ellos. Se comparte la autoridad y se acepta la responsabilidad,

respetando el punto de vista del otro para generar nuevo conocimiento en conjunto.

Se caracterizan por un proceso de crecimiento del individuo mediante el intercambio de conocimientos, experiencias, posturas, reflexiones, iniciativas, al reexaminar ideas propias junto con las de los demás, dándose un desequilibrio que motivará la construcción de nuevos conocimientos.

El aprendizaje colaborativo resulta ideal para alcanzar objetivos a corto plazo, al permitir en cada uno de ellos nuevos aprendizajes. Propicia un clima socio-psicológico a través de la articulación y la necesidad de explicarle al grupo las ideas propias de forma concreta y precisa. Del Valle (2008) observa que los estudiantes participan exponiendo inquietudes, puntos de vista y reflexiones diversas.

Casamayor (2010) manifiesta que el aprendizaje colaborativo propicia el desarrollo de competencias transversales necesarias para el desempeño profesional como: planificación del tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, fomento de la capacidad innovadora y creativa, y potenciar mayor profundidad en el aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que —a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes— se genera la construcción de conocimientos; de acuerdo a Guitert (2000), facilita la reciprocidad entre un amplio conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que elaboren procesos de generación de conocimiento” (Galindo Gonzalez y Valenzuela González, 2012).

Existe un conjunto de técnicas, que si bien no son en sí mismas estrategias para promover el aprendizaje colaborativo propiamente dicho, por su naturaleza, contribuyen en este sentido. Las individualizamos como:

#### **Actividades que promueven el intercambio y la discusión:**

Este conjunto de técnicas tiende a favorecer el desarrollo de competencias referidas a la oralidad de los alumnos. Son un buen medio para encadenar los conocimientos a la práctica. Permiten fomentar el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos, consiguiendo su participación de forma respetuosa, exponiendo sus ideas y escuchando las de los demás. Promueven un ambiente de interés y de estudio, poniendo de relieve distintas alternativas posibles en torno a un problema que se somete a discusión para poder estudiarlas posteriormente. Permiten a los alumnos posicionarse como co – creadores de conocimiento en la medida que desarrollan habilidades de síntesis y de integración, desarrollando la capacidad de descubrir y proponer soluciones luego de extraer sus propias conclusiones.

Destacando que difieren en el grado de estructuración y de formalización de la participación de los alumnos, podemos citar:

#### INFORMALES

- ✓ **Cuchicheo**
- ✓ **Coloquio**
- ✓ **Discusión dirigida**
- ✓ **Foro**



✓ **Phillips 66**

FORMALES

- ✓ **Paneles:** Pequeño grupo de expertos que dialoga con la audiencia sobre un tema
- ✓ **Mesa redonda:** presentación de distintos puntos de vista por diversos especialistas
- ✓ **Simposio:** es una sucesión organizada de otras técnicas (mesas redondas, paneles, etc.)
- ✓ **Asamblea:** reunión de todos los miembros para discutir un tema
- ✓ **Debate:** diálogo más o menos estructurado, argumentativo, donde se plantean dos puntos de vista antagónicos
- ✓ **Role Playing:** Algunos miembros del grupo representan ante los restantes una determinada situación, hecho o problema, que entre todos pretenden estudiar. Permite vivenciar y visualizar aspectos observacionales y ligados al desempeño en una situación determinada. A posteriori amerita instancias de intercambio y análisis de lo observado.

**Otras propuestas destinadas al logro de aprendizajes significativos:**

➤ **Trabajo por Proyectos:**

Galindo Gonzalez y Valenzuela González (2012) afirman que el alumno investiga por su cuenta, formula hipótesis, resuelve contingencias, regula su propia actividad, otorga significados a las estructuras cognitivas que construye. Los proyectos comprenden una variedad de actividades educacionales, involucran la solución de problemas y ofrecen la posibilidad de tratar áreas interdisciplinarias.

A continuación se detalla la propuesta del Buck Institute for Education (Hewitt, 2007) como guía en el uso de esta técnica:

- ✓ Antes de planear el proyecto, deben considerarse:  
Duración, complejidad, tecnología disponible, alcance, orientación, definición de metas y objetivos;
- ✓ Delimitación de resultados esperados, identificación de preguntas guía, generadoras del conocimiento y actividades potenciales;
- ✓ Definición de productos esperados;
- ✓ Exposición de actividades de aprendizaje;
- ✓ Preparación del ambiente;
- ✓ Identificación de recursos, y
- ✓ Determinación del proceso de evaluación



## Trabajos Prácticos

Por último, haremos alguna reflexión sobre los trabajos prácticos, en la medida en que ellos también se constituyen en la materialización, en un momento determinado de la clase o fuera de ella, de las actividades que resultan de las decisiones estratégicas formuladas por el docente:

La realización de Trabajos Prácticos es una formulación genérica de un momento en el que el docente abandona su lugar de “transmisor” del conocimiento, permitiendo que los alumnos se vinculen más directamente con éste de manera más interactiva.

La primera distinción que podemos hacer es si el TP será individual o en grupos. Al respecto se debe tener en cuenta que la formulación de las consignas deberá ser diferente en ambos casos para responder a las capacidades y habilidades que cada modalidad permite poner en juego.

- **Trabajo mediatizado por Guías:** los TP pueden ser solicitados a los alumnos para poner en juego los conocimientos ya adquiridos en la resolución de diferentes consignas o situaciones problemáticas, o para que indague sobre algunos aspectos relativos a las diferentes temáticas. (Por ej. **Cuestionarios, guías de abordaje bibliográfico; Guías que orienten trabajos de investigación o búsqueda de documentación**, etc.).
- **Presentaciones a cargo de alumnos:** La modalidad de **elaboración de presentaciones multimedia con exposición oral** podría acompañar como corolario a cualquier Trabajo Práctico, ya sea individual o en grupos. El objetivo es que los alumnos comiencen a familiarizarse con los diferentes recursos tecnológicos a su alcance para transformarlos en verdaderos instrumentos y herramientas al servicio del desarrollo óptimo de sus competencias profesionales y no solo como “soporte creativo” de sus ideas.

### **A modo de cierre:**

En síntesis, la metodología, en su definición, “comporta la toma de conciencia de las bases teóricas que la justifican y legitiman, la concreción de la intencionalidad o meta, la secuenciación de acciones a realizar de forma adaptativa, la determinación de roles o funciones de los agentes implicados, la contextualización del proceso y la consecución total o parcial de logros”. (De la Torre & Violant, 2005 p.90)

La reflexión crítica en torno a las decisiones estratégicas que suponen la elaboración de un programa, se verá reflejada en la formulación de lineamientos claros que sirvan como guía para la acción docente en la planificación de cada una de las clases. La metodología, en consecuencia deberá reflejar la selección de aquellas estrategias metodológicas que mejor respondan a dichos lineamientos.

**Bibliografía:**

- ✓ Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación
- ✓ De la Torre, S. y Violant, V. (2005). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona: s/ed
- ✓ Díaz, M. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior*. En Cuadernos de Integración Europea N°2, de <http://www.cuadernosie.info>
- ✓ Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia: Educatio siglo XXI
- ✓ Galindo Gonzalez, L. y Valenzuela González, E. (2012). *Estrategias del aprendizaje colaborativo*, de <http://www.educacion y cultura.Az.concepto15editores.com>
- ✓ Medina Moya, J., Jarauta Borrasca, B. e Imbernon Muñoz, F.(2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro