



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
PROGRAMA DE MAGISTER EN PEDAGOGIA PARA LA EDUCACION SUPERIOR**

**PRAXIS DIDÁCTICA EN LAS ASIGNATURAS DE TRASTORNOS DE LA
CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL
BÍO-BÍO**

**Estudiante
Bárbara Libni Farías Fritz**

**Profesor
Francisco Cisterna Cabrera**

Tesis para optar al Grado Académico de
Magister en Pedagogía para la Educación Superior

MARZO 2014

Agradezco a Dios por la fuerza y ayuda para finalizar este arduo trabajo.

Agradezco a mi esposo y padres por su permanente apoyo e incondicionalidad.

Contenido

CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1 ÁMBITO TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.2.1 Antecedentes del problema	9
1.2.2 Planteamiento del Problema	10
1.2.3 Justificación de la investigación	11
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
1.4 OBJETIVOS	12
1.4.1 Objetivo General	12
1.4.2 Objetivos Específicos	12
1.5 CATEGORÍAS	13
1.5.1 Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en la preparación y organización de la enseñanza	13
1.5.2 Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en el desarrollo de la enseñanza	13
1.6 SUBCATEGORIAS	13
1.6.1- Planificación curricular	13
1.6.2- Planificación didáctica	13
1.6.3- Estrategias metodológicas de enseñanza	14
1.6.4- Interacción pedagógica	14
1.6.5- Recursos didácticos	14
1.6.6- Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje	14
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	15
2.1 INTRODUCCIÓN	16
2.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	17
2.4 EL DOCENTE UNIVERSITARIO IDEAL	20
2.5 EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA ACTUALIDAD	23
2.5.1 Estrategias de cambio centrado en el Estudiante	24
2.5.2 Formación del profesional Fonoaudiólogo	24
2.6 LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	26
2.6.1 EL DIAGNÓSTICO Y LA INVESTIGACIÓN	29
2.7 CONCLUSIONES	31

CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1- Investigación Descriptiva	33
3.2- Unidad y sujetos de estudio	33
3.3- Instrumentos de recolección de información	33
3.3.1- La Entrevista	34
3.3.2- Revisión Documental.....	39
3.4- Procedimientos utilizados para el análisis de la información.....	40
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
4.1. Presentación de resultados	42
4.2 Presentación de Resultados.....	42
4.2.1- Entrevista a Estudiantes	42
4.2.2- Entrevista a Docentes	47
4.2.3. Revisión Documental.....	51
4.3. Triangulación de resultados por estamento.....	53
4.4.- Triangulación Hermenéutica	67
CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ...	70
5.1.- Interpretación y discusión de los Resultados.....	71
5.1.1.- Praxis didáctica.....	71
CAPÍTULO 6: PROPUESTA PEDAGÓGICA	81
6.1. Introducción.....	83
6.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica	85
6.3. Aproximación didáctica en la fase de preparación de la enseñanza.....	86
6.3.1. Concepto de Planificación.....	86
6.3.2 Diseño de Enseñanza y Curriculum	87
6.3.3 Modelos de Planificación Didáctica en la Educación Superior: Modelos clásicos y modelos que surgen desde el Enfoque por Competencias de Aprendizaje.....	92
6.3.4. Didáctica: estrategias, técnicas y actividades	106
6.3.5 Estrategias metodológicas en la Carrera de Fonoaudiología. Ejemplos desde el área de Trastornos de la Voz en un Modelo de Enfoque por competencias.	115
6.3.6 Procedimientos de evaluación diseñado por los docentes.....	185
6.4. Aproximación didáctica en la fase de desarrollo de la enseñanza	209
6.4.1 Implementación del Diseño de Enseñanza.....	209

6.4.2 Ambiente de aprendizaje en el Aula.....	221
6.4.3 Organización del Tiempo y Uso del espacio educativo	239
6.5 Aproximación didáctica en la fase de evaluación de la enseñanza	251
6.5.1 Evaluación de la cobertura curricular alcanzado por los docentes	251
6.5.2 Logros de aprendizaje de los estudiantes	280
BIBLIOGRAFÍA	294
ANEXOS	301

CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ÁMBITO TEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN

El ámbito en el cual se desarrolla esta investigación, corresponde al campo de las ciencias pedagógicas, particularmente a la acción didáctica en las asignaturas de especialidad de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, que se expresa en el tercer nivel de concreción curricular. *“El tercer nivel de concreción curricular se refiere al desarrollo del curriculum en el aula, y corresponde por tanto al momento donde lo prescriptivo se convierte en acción, es decir, el trabajo de los docentes en la sala de clases”* (Cisterna, 2007, p. 27).

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La carrera de Fonoaudiología forma a los estudiantes para insertarse en el mundo laboral y desempeñarse en las diferentes áreas de la comunicación mediante la entrega de conocimientos específicos y aplicados en los diferentes ámbitos de desempeño.

Debido a que la carrera entrega una formación específica y aplicada, se hace necesario que los docentes conozcan las áreas en las que se pueden desempeñar y así prestar un servicio acorde a las expectativas de la institución, por ende todos los docentes que imparten las asignaturas de especialidad son Fonoaudiólogos, lo cual es una ventaja, ya que, los estudiantes reciben información actualizada y a la vanguardia. Sin embargo, la mayoría de éstos docentes no tienen las herramientas pedagógicas que les permitan abordar de una manera disciplinar la labor docente. Lo anterior se evidencia en las diferencias entre los aprendizajes logrados en las asignaturas de especialidad y en la percepción de los estudiantes.

Es por esto que se hace necesario identificar y caracterizar la praxis didáctica desarrollada por los docentes de las asignaturas de especialidad de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío.

1.2.1 Antecedentes del problema

La carrera de Fonoaudiología se ha creado a partir de las demandas, necesidades y alteraciones comunicativas presentes en los individuos de nuestra sociedad, por ello busca formar profesionales de excelencia para insertarse en el mundo laboral. Para dicha meta, la carrera debe entregar a sus estudiantes una formación actual en las áreas de especialidad, de modo que lo estudiantes aprendan exactamente lo que el mundo laboral les exigirá en el corto, mediano y a largo plazo. Este tipo de formación demanda una estrecha relación con los centros de práctica, la cual se obtiene por varios medios entre los que destacan las visitas a los centros de prácticas y la observación de los profesores expertos.

Las visitas a los centros de prácticas consisten en que los estudiantes deberán asistir a dichos centros e incorporarse en el equipo de trabajo en los siguientes ámbitos: evaluación objetiva (uso de equipos tecnológicos) y subjetiva e intervención terapéutica. Los profesores especialistas a cargo de dichos estudiantes son Fonoaudiólogos, que trabajan para la institución universitaria y que se han desempeñado laboralmente en el área de especialidad que el centro demanda. Esto permite obtener una retroalimentación asertiva hacia el estudiante y aumenta la comunicación con la dirección de escuela.

La educación superior, desde el siglo pasado, se ha basado en un modelo de enseñanza centrado en las clases magistrales, un profesor depositante, que atiborra al alumno con un sinnúmero de datos, que luego vomita sin digerir en los exámenes. Romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario, como diría Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos del siglo XX. *“Aún cuando estos nuevos vientos tienen una ya larga tradición pedagógica, apenas si habían dejado sentir su soplo en las aulas, pasillos y despachos universitarios, en los que se comienza a notar la brisa refrescante de una renovación pedagógica que exigirá, en todo caso, cambios muy complejos y profundos en las metodologías y en los escenarios de la universidad convergente”* (Díaz, 2006, p.207).

Las carreras científicas no escapan de este fenómeno pues en ellas persisten los viejos patrones educacionales: enseñar más que educar; teorizar más que trabajar;

decir más que discutir; memorizar más que pensar; repetir más que aprender (González, 2007).

Los profesionales sin formación pedagógica que se integran a la docencia, usualmente replican estos modelos mediante el uso del sentido común, aplicando a sus percepciones empíricas de lo que es la labor docente (Gil, 1991). La docencia además de ser una actividad de conocimientos y estrategias metodológicas, es un aprendizaje del oficio ligado directamente con la acción que sólo existe en la medida que se realiza: el docente aprende a enseñar enseñando pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno universitario y en su rol de profesor (Noriega, 2008).

Todo lo anterior repercute en los estudiantes al no favorecer el logro de objetivos actitudinales, sino solo cognoscitivos y en menor medida procedimentales, además de hacerlos dependientes del docente y forzarlos al aprendizaje intuitivo, que es menos eficiente que uno sistemático pues deben aprender según la metodología de cada profesor en particular con resultados significativos en el rendimiento académico (Molina, 2000).

Por este motivo, se observa que la enseñanza superior requiere de profesores preparados que no solo conozcan las materias, sino que también sepan traspasarlas a los estudiantes (Cáceres, 2003, p.2).

1.2.2 Planteamiento del Problema

La mayoría de los profesionales que ejercen docencia en las asignaturas de especialidad de la carrera de Fonoaudiología no cuentan con una formación pedagógica formal y por tanto carecen de sistematicidad en el uso de estrategias didácticas, además de presentar falencias en dichas prácticas, ya que, sólo incorporan aquellas herramientas didácticas que favorecen las habilidades cognitivas básicas, centrándose en los conocimientos directos, no considerando el factor actitudinal ni procedimental. Lo anterior, es manifestado por los estudiantes que cursan las asignaturas de especialidad.

Por lo anterior, la carrera no cuenta con estándares ni recomendaciones en este sentido y por tanto la didáctica en la sala de clases no está identificada y la dirección de escuela no puede asegurar que dicha praxis sea la óptima o la adecuada para aportar a la formación del perfil profesional de los egresados en su totalidad.

1.2.3 Justificación de la investigación

La carrera de Fonoaudiología necesita potenciar la experiencia y conocimientos de sus docentes, de modo que comuniquen a sus estudiantes las nuevas tecnologías, experiencias y formas de trabajo. Estos dos factores son esenciales para lograr el objetivo propuesto por la carrera.

Indiscutiblemente todos los docentes de la carrera de Fonoaudiología cuentan con lo primero, pero lo segundo no está determinado y la dirección de escuela no tiene evidencia de que los docentes lo posean. Por el contrario, existe evidencia empírica de que en varios casos dicha capacidad no existe, o a lo menos, es discutible, teniendo en cuenta resultados propios de la materia y percepciones de los estudiantes. Esto no es extraño puesto que no existe en la carrera un documento de referencia con recomendaciones y sugerencias ni tampoco un ejemplo a seguir.

Una carrera como Fonoaudiología debe impartir una práctica aplicada que prepare a los estudiantes para prevenir, evaluar, intervenir, manejar y hacer estudios científicos de los trastornos de la comunicación humana (American Speech-Language-Hearing Association, 2010). Las clases expositivas donde los estudiantes sólo escuchan al profesor no forman habilidades en ellos. Para producir el perfil de profesional que nuestro país requiere, el docente deberá utilizar estrategias que hagan trabajar a los estudiantes aplicando sus conocimientos a casos reales de forma continua, y para ello es necesario que la didáctica de aula sea planificada en esta dirección (Área, 2000).

No cabe duda que la formación entregada por la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío- Bío le permite a sus egresados tener altas posibilidades de encontrar trabajo al poco tiempo de egresados, lo que determina que varias de las estrategias didácticas de los docentes dan buenos resultados, pero dichas estrategias

no están definidas ni se replican en otras asignaturas. Además, al ser creada la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío solamente hace seis años, cuenta con docentes en las asignaturas de especialidad muy jóvenes y con poca experiencia en el ámbito docente, lo que dificulta aún más el óptimo traspaso de la información.

Por lo tanto, se hace necesario determinar y caracterizar las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes que dan buenos y malos resultados, para replicar y potenciar aquellas buenas estrategias e ir eliminando paulatinamente las malas.

De este modo, la investigación de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío es necesaria cómo el primer paso para lograr una mejora en la formación de habilidades de los estudiantes y así obtener profesionales que sean de aporte en todas las áreas de desempeño.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características de la praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica desarrolladas en las asignaturas de trastornos de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío?.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Describir los aspectos generales de la praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en las asignaturas de trastornos de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar la praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en la preparación y organización de la enseñanza que utilizan los docentes para impartir las clases en las asignaturas de trastornos.

2. Caracterizar la praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en el desarrollo de la enseñanza que utilizan los docentes para impartir las clases en las asignaturas de trastornos.

1.5 CATEGORÍAS

1.5.1 Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en la preparación y organización de la enseñanza.

Se entenderá cómo la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educado, a través, de la elección del curriculum, el diseño y elaboración de estrategias adecuadas a cada situación formativa (Mallart, 2000; Barrientos, 2008)

1.5.2 Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica en el desarrollo de la enseñanza.

Se entenderá cómo la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educado, durante la entrega asertiva, segura, rápida y eficaz de la información al alumnado (Mallart, 2000).

1.6 SUBCATEGORIAS

1.6.1- Planificación curricular

La planificación curricular se entiende como el diseño y la elaboración del currículo en su globalidad. El cuál se debe poner en acción, es decir, establece los requisitos para llegar al objetivo de la manera más eficiente y eficaz posible (Kaufman, 1973, p. 1 citado en Anahua, 2004).

1.6.2- Planificación didáctica

Se entenderá como el conjunto de ideas, destrezas, capacidades y competencias generalizadas que se estiman deseables para desempeñar con éxito la tarea de enseñanza (Picardo, 2005).

1.6.3- Estrategias metodológicas de enseñanza

Se entenderá cómo la fusión asertiva de todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos propuestos, con más seguridad, rapidez y eficacia (Aguilera, 2008).

1.6.4- Interacción pedagógica

Se entenderá cómo la interacción en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase.

1.6.5- Recursos didácticos

Se entenderá como los recursos de todo tipo disponibles para conducir el aprendizaje de los estudiantes.

1.6.6- Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje

Se entenderá cómo la gestión de los espacios físicos y temporales disponibles para generar el ambiente pedagógico.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 INTRODUCCIÓN

La actividad del docente universitario es compleja, ya que incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos. Su tarea primordial es el acto educativo dentro de su disciplina, por ello tiene exigencias en el bagaje de conocimientos disciplinares y en lo pedagógico, o sea, es cómo encontrar formas interventivas que permitan enseñar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deben aprender los próximos profesional. También deben buscar cómo van a ser aprehendidos estos contenidos, en los contextos en que profesionales y estudiantes interactúan y construyen una dinámica particular.

A lo largo del tiempo se ha sostenido que la educación es un bien superior reconocido en América Latina como el mejor medio para alcanzar el bienestar individual y colectivo (Rueda y Luna, 2008). De igual modo, la Universidad es reconocida como una de las institución más antiguas donde se imparte la educación en su más elevada jerarquía (Agudo de Córscico, 2004). Sin embargo, el elevado concepto que muestra la universidad ante la comunidad, se sustenta en la calidad de su docencia, más precisamente, en la calidad de sus docentes (Martínez y otros, 2006). Aunque no puede obviarse la influencia de otros factores institucionales que se encuentran fuera del alcance del docente (Zabalza, 2003).

La docencia universitaria se desarrolla en un contexto de academia y en un entramado de relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas, etc. La misma universidad es el reflejo de la sociedad, de sus actividades y de sus transformaciones.

Existen variados modelos propuestos para optimizar la enseñanza en las aulas universitarias, pensando en los diversos factores que en ella confluyen, tales como: el tipo de estudiante joven adulto, la profundidad de las materias impartidas y el perfil deseable del docente entre otros, sin embargo, es la labor docente el eje estructural que actúa en el currículum universitario (Ojeda y Alcalá, 2004) y por ello su perfil merece atención. Según Agudo y Córscico (2004), el profesor universitario debería dominar al menos dos aspectos generales: diseño de cursos y aspectos del aprendizaje humano.

En relación al primer aspecto, el docente universitario debería ser competente en la elaboración del diseño de un curso, lo cual supone un dominio actualizado de la disciplina que impartirá y una organización secuencial lógica del saber disciplinar (Díaz, (1999). Este es por sí mismo un aspecto complejo pues requiere elaborar una planificación secuencial progresiva de las materias que debe respetar el proceso de aprendizaje del estudiante, para lo cual el profesor debe conocer el contexto de la asignatura dentro del plan de estudiado de la carrera, coordinarse y articularse con los profesores de otras asignaturas y empatizar con el estudiante. Para esto será necesario un conjunto de conocimientos referentes a aspectos filosóficos, sociales, históricos, políticos, económicos, psicológicos, tecnológicos y pedagógicos, entre otros, que le permitan presentar sus materias de forma amigable al estudiante, sin dejar vacíos debido a factores personales de los profesores nuevos que no son tratados por las instituciones educacionales (Peña, 2003).

En cuanto al segundo aspecto, se debe tener algún conocimiento del aprendizaje humano, deber ser un saber disponible al momento de diseñar el curso. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son mutuamente dependientes y el profesor universitario debe saber distinguirlos y trabajarlos adecuadamente para alcanzar el logro de los objetivos de la asignatura, tanto los cognitivos como aquellos referidos a habilidades y actitudes.

Ahora bien, entender el aprendizaje humano requiere el dominio de un conjunto no menor de conceptos psicológicos y filosóficos, que no todas las formaciones de pre y post grado entregan a sus estudiantes, y que van más allá de lo dictado por el sentido común o de las conclusiones a las que puede llegarse empíricamente. Estas nociones y no los contenidos deberían interactuar para constituir el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Estrategia según el diccionario de la Real Academia Española (2010) significa: “Proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”.

Una ampliación del significado de estrategia hacia el campo educativo que nos ofrece Faüre (1974) y Ana de Anquín (1986), en Laura María (2004), analizan en su trabajo sobre las estrategias didácticas tres dimensiones convergentes:

- 1) La combinación coherente de un conjunto de elementos pertenecientes al contexto ambiental, a la sociedad y a la cultura, al currículo, a la institución, al grupo, al proceso de aprendizaje individual y a la actividad del docente en el espacio pedagógico. Esta última, la práctica del docente en el espacio pedagógico comprende a su vez: propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios y procesos de evaluación y acreditación, situados en determinadas coordenadas de tiempo y espacio.
- 2) Otro aspecto de la estrategia didáctica es la que toma en cuenta, o tendría que tener muy en cuenta, la imprevisibilidad de la conducta humana, en tanto va dirigida a una situación inter-activa supone la espontaneidad y la generación de respuestas creativas y múltiples en el intercambio. El docente es alguien que actúa en situaciones complejas y cambiantes, por lo tanto su estrategia debe adecuarse manantemente a esta realidad, incorporando el azar como una posibilidad cierta y que puede reportarle beneficios.
- 3) En relación a la incertidumbre que la consideración del azar despierta, se hace presente otra dimensión característica de la estrategia, la voluntad de hacer frente al azar y a la adversidad, no con afán de controlar y dominar, sino como actitud receptiva y flexible, susceptible de adaptarse a los nuevos y valiosos aspectos de los sucesos imprevistos. En la actualidad nos inclinamos a asociar las estrategias en cuestión con la disciplina de la cual forma parte: la didáctica, pero también la concepción de didáctica ha variado con los años y por las contribuciones interdisciplinarias. Desde un comienzo normativo, donde lo didáctico era sinónimo de un proceso de inculcación social y cultural, ha cambiado en su forma y cometido en relación a necesidades económicas y políticas, también se ha visto influida por los desarrollos de la ciencia y la tecnología.

A comienzos de siglo, el auge de la psicología produjo un efecto de dominación sobre el pensamiento didáctico, más recientemente es la sociología la que impone su mirada crítica. En ambos casos, se impusieron miradas parciales que es necesario integrar para el estudio de la compleja pluridimensionalidad de las y contextos de la enseñanza.

Cuando mencionamos Didáctica, pensamos en una reflexión sistemática sobre la enseñanza, entendiendo a la enseñanza según Davini, M. (1995). Por lo tanto, el concepto de estrategia didáctica que tratamos de definir engloba la actividad de enseñanza del profesor en sus tres ámbitos (Jackson, 1991). Sin embargo se centraliza en la acción concreta dentro del espacio pedagógico (Barco, 1988), en un sentido amplio, para desde allí proponer variadas actividades que sean constantemente reflexionadas. Esta manera de pensar la estrategia didáctica sirve para una comprensión global del proceso de enseñanza y el de aprendizaje desde la dimensión humana que lo caracteriza. La enumeración de los componentes que supone el diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia, puede clasificarse en función del control, de la capacidad de cambio y a la posibilidad de participar en la toma de decisiones que, sobre ellos, tenga el docente. Podemos distinguir en consecuencia dos grupos: estructurantes y situacionales, de acuerdo a sus cualidades de flexibilidad y capacidad de cambio.

En general, los situacionales corresponden en forma directa a la actividad del docente en el espacio pedagógico y, en forma indirecta o limitada, al grupo al proceso de aprendizaje individual. Son componentes situacionales: propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios o recursos y proceso de evaluación y acreditación y, hasta cierto punto, también el tiempo y el espacio.

Los componentes situaciones arriba mencionados son los aspectos más dinámicos de una estrategia didáctica, pero ésta arranca de factores estructurantes, es decir aspectos ya dados y que están fuera de control del docente, como ser: el contexto ambiental, la sociedad y la cultura, el currículo, la institución, el grupo de estudiantes, el tiempo y el espacio institucionales y /o curriculares.

Por lo tanto, el concepto de estrategia didáctica engloba la actividad de enseñanza del profesor en sus tres ámbitos: pre-activo; inter-activo y pos-activo (Jackson, 1991). Sin embargo, se centraliza en la acción concreta dentro del espacio pedagógico (Barco, 1988), en un sentido amplio, para desde allí proponer variadas actividades que sean

constantemente reflexionadas. Esta manera de repensar la estrategia didáctica sirve para una comprensión global del proceso de enseñanza y el de aprendizaje desde la dimensión humana que lo caracteriza.

2.4 EL DOCENTE UNIVERSITARIO IDEAL

En la década de 1980 a 1990 se reconoció en América Latina que la función docente universitaria implica, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula de clases, un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, la definición de concepciones curriculares, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la selección de los estudiantes, la evaluación y supervisión de los aprendizajes y del proceso educativo en su conjunto y por supuesto el perfeccionamiento y actualización de los docentes (Barrientos, 2008).

En Chile quienes ejercen docencia en educación pre básica, básica y media deben poseer formación pedagógica, con algunas excepciones principalmente en la educación media técnico profesional. Sin embargo, la ley deja la docencia en educación superior al criterio personal de quienes ejerzan. Al no existir un marco regulatorio, se permite realizar docencia a profesionales sin formación pedagógica que se esfuerzan en su labor aplicando sus conocimientos disciplinares, recomendaciones o el sentido común. No obstante, se han hecho estudios que definen perfiles para el docente de educación superior. Martínez y otros (2006), señalan que no es posible definir un único perfil del docente universitario, sin embargo, pueden mencionarse algunas competencias deseables para su reflexión sobre aspectos de la docencia universitaria Agudo de Córscico (2004):

1. Liderar las discusiones grupales y llevarlas a una participación activa de cada uno de los participantes.
2. Liderar clases activas que combinan discusión grupal con entrega organizada de conocimientos.

3. Dictar clases magistrales cuando sea pertinente, observando que cada técnica de clase se ajusta a determinadas materias y momentos y por tanto deben ser alternadas con otras técnicas y recursos educativos.
4. Promover el aprendizaje por descubrimiento, donde el estudiante transita por un enriquecedor recorrido intelectual que favorece la comprensión y retención.
5. Ejercer funciones tutoriales valiéndose de los medios actualmente disponibles para la educación a distancia.
6. Evaluar las actividades desarrolladas por el estudiante.

Además de los aspectos técnicos mencionados, la misma autora considera que el profesor universitario moderno debe poseer también algunos aspectos personales emitidos desde el punto de vista de los profesionales de la educación, de los cuales destacan:

- a) Debe ser un buen comunicador con una actitud positiva hacia los estudiantes.
- b) Debe facilitar el proceso de aprendizaje mediante la organización de las materias, ubicando a los estudiantes en el centro del proceso y conduciéndolos gradualmente al auto aprendizaje.
- c) Debe poder cooperar con sus colegas y colaborar para el mejoramiento del plan de estudios.
- d) Debe estar dispuesto a ser un aprendiz permanente y nunca dejar de retroalimentarse para mejorar.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, la acción comunicativa representa un papel de suma importancia para todo docente, cabe enfatizar en que, aunque el docente cumple muchas otras funciones dentro de alguna institución educativa, no debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo humano de las nuevas generaciones, su misión es importante porque gracias a su función es posible la evolución de la especie humana.

Existen estudios que avalan lo antes mencionado, estos estudios destacan que los estudiantes buscaban en el profesor aspectos más de un tipo social que técnico-disciplinar deseaban a un profesor justo, paciente, claro con buen onda y que se interese por los estudiantes. El saber disciplinar es dado por el hecho y por lo tanto no

es considerado por los estudiantes como un criterio relevante. Por otro lado, los estudiantes manifestaron que no desean que el profesor “sepa mucho y que no sepa explicar”, ni que sea “soberbio” (Martínez y otros (2006), Cataldi y Iago (2004)).

Cabe destacar que ambos estudios muestran que los estudiantes modernos requieren que el profesor posea atributos personales más que disciplinares, que sean cálidos y cercanos, que sean de trato agradable, en general, que sean buenas personas y buenos comunicadores.

Estas prácticas, actitudes y aspectos de carácter percibidas como adecuadas para la docencia universitaria se enmarcan y confirman las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje que se desprenden de las teorías de la enseñanza desarrollada durante del siglo XX, en las cuales la praxis pedagógica se aleja del dogmatismo y el aprendizaje memorístico centrado en el profesor y los contenidos (Martínez, 2003) y se dirige hacia el estudiante como centro del proceso, reconociéndolo y conduciendo sus potencialidades en un marco de aceptación, reconocimiento y mutuo respeto en la relación profesor- estudiante (González, 2000).

Desde un punto de vista filosófico educativo: *“el ser humano se diferencia de los animales por una serie de características esenciales, entre las que destaca su particular forma de aprender. El ser humano depende de sus padres durante mucho más tiempo que el resto de los animales, y su educación resulta prolongada, al ocupar gran parte de su tiempo en aprender a desarrollar sus múltiples facultades naturales. Sin embargo esto se debe a que el ser humano posee una capacidad ilimitada de aprendizaje y a que el proceso por medio del cual se adquieren conocimientos durante toda su vida”* (Beltrán, 1992)

En efecto, esa capacidad ilimitada de aprendizaje que posee el ser humano es posible si no existiese alguien que desempeñara el rol social de enseñar a las siguientes generaciones: el docente.

La UNESCO (1998) señala que el docente universitario debe reunir como competencias: el conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes, ya que hoy en día se requiere preparar al estudiante para ser un ciudadano activo bien formado, motivado por metas definidas, con sentido crítico y

capaz de analizar problemas, implementar soluciones y asumir responsabilidades, a fin de ayudarles a aprender; el compromiso con el saber en la disciplina en el marco del respeto de las normas profesionales y del conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina (Salazar, 2006, p 33).

En este contexto sociocultural, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción por parte del estudiante, de conocimientos, habilidades y motivaciones que produce en condiciones de interacción social, en un medio socio histórico sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal. Asimismo, la enseñanza es concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que proporciona las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivaciones que le permitan una actuación responsable y creadora (González, 2000).

2.5 EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA ACTUALIDAD

Todo lo anterior podría definirlos distintos aspectos de un praxis docente universitaria ideal. Sin embargo, los profesores que se inician en la educación superior muchas veces no poseen formación pedagógica, lo que les lleva a replicar empíricamente las prácticas que ellos observaron siendo estudiantes, incurriendo en una serie de vicios (Peña, 2003). Los nuevos docentes tienden a evitar aquellas prácticas que ellos sienten que fueron eficientes, y a sobrexplotar recursos clásicos como la clase magistral, sub utilizando los recursos didácticos y tecnológicos actualmente disponible (Villalobos y Melo, 2008). Estos docentes además se constituyen en un modelo para los estudiantes, para quienes el ejemplo es mucho más poderoso que el discurso (Martínez y otros, 2006). El resultado es la perpetuación del modelo clásico de enseñanza que atraviesa sin problemas el pasar de las décadas y los siglos.

2.5.1 Estrategias de cambio centrado en el Estudiante

Actualmente el enfoque de la docencia ha producido un cambio, ya que pasamos de una educación centrada en el docente a una educación centrada en el estudiante y para esto es imprescindible abordar las estrategias centradas en el estudiante.

Las estrategias centradas en los estudiantes se orientan a propiciar el desarrollo de habilidades y recursos personales que permitan a los estudiantes el asumir un nuevo rol más activo en el aprendizaje en la universidad. Para ello se han aplicado hasta ahora procedimientos de capacitación (cursos y talleres), sistemas de tutoría personal y académica, integral y permanente, y materiales de autoaprendizaje en diversos formatos (impresos, audiovisuales, multimediales, telemáticos). Las experiencias que han puesto el acento en los aspectos afectivos y emocionales han buscado reforzar el autoconcepto académico y la seguridad personal del estudiante, desarrollar su asertividad y confianza para ampliar su aprovechamiento académico de las oportunidades de comunicación con los pares y docentes, propiciar la clarificación de intereses y objetivos, desarrollar hábitos de estudio y actitudes adecuadas, etc. Algunas veces los aspectos mencionados y otros han sido enmarcados en el desarrollo explícito de proyectos personales de mediano plazo y de una “autogestión estratégica” del proceso individual y grupal de formación profesional.

En lo que respecta al ámbito cognitivo, las experiencias se han orientado a desarrollar las habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas para un aprendizaje eficaz e independiente, individual y colaborativo. Entre otras se mencionan las habilidades para la lectura veloz y activa, la aplicación de mapas conceptuales, el conocimiento y control de los propios estilos de aprendizaje, planificación y uso del tiempo, etc. (Barrientos, 2008).

2.5.2 Formación del profesional Fonoaudiólogo

De acuerdo con lo anterior, la formación del profesional Fonoaudiólogo juega un rol trascendente en la adquisición de las competencias necesarias para lograr una

inserción laboral según las demandas del medio. Es así como la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 2010) define las siguientes áreas de desempeño del profesional Fonoaudiólogo:

- Suministrar servicios de tamizaje, identificación, evaluación, diagnóstico, tratamiento, intervención (prevención, restauración, atenuación, compensación) y seguimiento para desórdenes del habla; del lenguaje; de la audición; de las funciones oral, faríngea, cervical esofágica y funciones relacionadas; de los aspectos cognoscitivos de la comunicación; y de los aspectos sociales de la comunicación.
- Ofrecer servicios de consultoría y consejería y efectuar remisiones cuando sea apropiado.
- Desarrollar y establecer estrategias y técnicas efectivas de comunicación aumentativa y alternativa, incluyendo la selección, prescripción y distribución de ayudas y dispositivos y el entrenamiento en su uso a individuos, sus familias y otros pares comunicativos.
- Usar tecnología instrumental para diagnosticar y tratar desórdenes de comunicación y deglución (videofluroscopia, nasoendoscopia, ultrasonografía, estroboscopia).
- Colaborar en la evaluación de los desórdenes de procesamiento auditivo central en casos en los cuales haya evidencia de desórdenes del habla, lenguaje y/o cognoscitivos; suministrar intervención para individuos con desórdenes de procesamiento auditivo central.
- Promover la eficiencia del habla y el lenguaje y la efectividad comunicativa, incluyendo, pero no limitado a la reducción de acentos, colaboración con profesores de segunda lengua, y el mejoramiento de la voz, actuación y canto.
- Realizar, difundir y aplicar investigación en ciencias y desórdenes de la comunicación y sus desórdenes.
- Medir los resultados de los tratamientos y efectuar evaluación continua de la efectividad de las prácticas y programas para mejorar y mantener la calidad de los servicios.

En lo que se refiere a los roles, para una prestación integral de servicios especializados menciona:

- Trabajar en todos los niveles (Primario, secundario y terciario en el caso chileno)
- Abordar diversos trastornos (Habla, lenguaje, audición, voz y deglución)
- Colaborar con el diseño de guías
- Proveer servicios culturalmente competentes

2.6 LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Complementando lo anterior, uno de los problemas que afronta los sistemas educativos a nivel mundial es la formación de profesionales capaces de responder a los nuevos desafíos en el campo científico, técnico, tecnológico y educativo para transformar de manera activa y creadora, la realidad en beneficio del propio hombre. En la actualidad son mayores y más complejas las demandas que se le presentan a la universidad en el ámbito pedagógico, vinculadas a la formación de profesionales competentes para hacer frente al obsoleto y vigente paradigma tradicional de enseñanza, que aún mantiene su legado en la mayoría de las instituciones educativas a nivel internacional (Salazar, 2006, p34)

En la actualidad, estos esfuerzos han estado dirigidos en su mayoría a preparar al formador en conocimientos teóricos, tanto de la ciencia particular como pedagógicos, desvinculados en su mayoría de la práctica acerca de cómo el estudiante aprende y cómo instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica profesional, lo que lleva a que una vez egresado el nuevo profesional, realice una labor pedagógica totalmente tradicional, instrumental y enciclopédica. (Mora A., 2000; Mora D., 2002, en Mora A ,2005).

Este problema surge debido a una falencia particularmente de la educación superior, ya que para ser profesor de educación primaria o secundaria se requiere de una formación pedagógica, sin embargo, esto no es así en el ámbito universitario, donde los procesos de selección e ingreso de docentes tienen poco que ver con las competencias necesarias para ejercer adecuadamente la docencias (Román, 2000). Por el contrario, para la selección de docentes, se privilegian otros aspectos tales como

la investigación y la gestión (Reboloso y Pozo, 2000). Fernández (1994) lo ilustra de la siguiente manera: *“El sistema de selección y promoción vigente hasta ahora para los profesores de universidad no valora prácticamente la dimensión pedagógica de su puesto de trabajo, por más que la denominación del mismo sea en cualquiera de las facultades/escuelas y especialidades, la de “profesor de...” de manera que los profesores entienden su desempeño laboral ceñido más bien al contenido de sus mensajes didácticos perfectamente reutilizable en la mayoría de las ramas del saber, aparte de copiable), ignorando olímpica e incomprensiblemente los aspectos del “como”, de ese mensaje: atención hipertrófica (en el sentido de exclusiva, no en si misma, por supuesto) al contenido de la transmisión, por un lado, y descuido e ignorancia supina, , por otro, de la trasmisión que del contenido hay, que hacer”...“los profesores se autoestiman por la temática científica a la que se dedican, o por la profesión que ejercen. Agotan toda su inteligencias (sin duda superior) y toda su moral profesional (que debe concederse, al menos, como normal) en el cuidado de “su” temática, degenerando, a la hora de su intervención profesional como docentes, en anacronismo insostenible que rayan el ridículo tecnológico-social, tal como denuncian los millares de estudiantes encuestados en nuestra investigación”*. Este comentario deja en evidencia una contradicción universitaria ya que, según lo anterior, si el prestigio de la universidad se sustenta en la calidad de su docencia, pues entonces la calidad de esta docencia debería ser objetivo central de atención.

La educación superior, debido a su carácter, requiere docencia en un abanico de disciplinas aplicadas muy específicas par las cuales no existen profesores pedagogos. De este modo, los profesores que se integran a la docencia universitaria usualmente poseen solo la formación disciplinar pero no una formación pedagógica, lo cual repercute en una praxis basada en el empirismo acrítico (Riverosa y Perales, 1998). De hecho, muchas de las plazas docentes universitarias son ocupadas por egresados de doctorados de las mismas universidades que, al momento de egresar, no reparan en su total ausencia de formación pedagógica sino solo en otras capacidades como la de investigación (Gray y Hoy, 1989). De igual modo, los indicadores de desempeño aplicados por las universidades a estos profesores usualmente tienen más que ver con investigación, publicaciones y obtención de recursos, que con la praxis docente propiamente tal (Rebolledo y Pozo, 2000). Lo anterior deja entrever además que tales

profesores nunca han experimentado el rigor para vitalizar los conocimientos teóricos frente a los estudiantes, lo cual solo profundiza el carácter teórico de su praxis.

Aquellos profesores que optan por perfeccionarse, deben hacerlo por sus propios medios, puesto que son pocas las instituciones de educación que ofrecen planes de capacitación para sus profesores nuevos y si esta capacitación se da, es muy escuálida y sin supervisión pedagógica. De este modo, la profesionalización de la docencia universitaria pasa a ser un asunto no institucional, sino personal. Siendo la pedagogía universitaria una profesión muy atractiva y motivadora (González, 2006), son muchos los profesores que deciden perfeccionarse para mejorar su propia praxis por medio de asistencia a congresos, seminarios, lecturas, intercambio de experiencias y la reflexión sobre su propia práctica docente (Mayor, 1997). Sin embargo, lo anterior debería abracar a los docentes en su totalidad.

El problema de la escasa formación pedagógica de los profesores universitarios es conocido pero ha sido ignorado en años anteriores y solo recientemente está siendo objeto de atención en la comunidad internacional (Villalobos, Melo, 2008). El problema se agrava con la masificación que experimenta la enseñanza superior en Chile, cuyas proyecciones alcanzan el 50% de la población joven chilena para 2012 (Minedu, 2007, citado por Villalobos y Melo, 2008). Sin embargo, en Chile existen algunas universidades que han iniciado acciones para subsanar el problema mediante programas integrales de capacitación y formación para nuevos docentes, cómo: La Universidad de Santiago de Chile (USACH) que realizó en 2008 la primera jornada de docencia denominada “Contribuciones a una docencia centrada en el estudiante para su actuación competente”. Además de programas de post grados en el área de la educación tales como Magíster en Pedagogía para la Educación Superior (UBB), en Pedagogía Universitaria (UCSC), en ciencias de la educación (Universidad Central), en educación con menciones Pedagogía y Gestión (UMCE) y Doctorados en Ciencias de la Educación (Universidad del Aconcagua y Universidad Católica de Chile).

Si bien la educación superior sufre la falta de pedagogía en sus profesores, existen otros problemas no menos relevantes que dificultan su praxis docente (Villalobos y Melo, 2008). Algunos de estos problemas son los siguientes:

- a) El sistema universitario favorece más a la investigación que la docencia.
- b) Indicadores de gestión asociados a modelos empresariales y no pedagógicos.
- c) La escasez de recursos en la educación superior que obliga a muchos profesores a ocuparse de conseguir financiamiento para mantenerse y desarrollarse profesionalmente.
- d) El explosivo crecimiento de la matrícula que lleva a cuestionar si la educación mantiene su calidad al ser gestionada para las multitudes.

En resumen, existe una praxis docente universitaria ideal que en la realidad no se logra debido a, entre otros factores, que los profesores no poseen formación pedagógica ni del suficiente apoyo para obtenerla. La universidad no considera la praxis docente como una prioridad y ello repercute en la calidad de la misma y que debería ser el sello distintivo de la educación superior.

2.6.1 EL DIAGNÓSTICO Y LA INVESTIGACIÓN

Varios autores coinciden en que el diagnóstico debe ser el factor de primer orden para el diseño de un modelo de formación docente (Cáceres, (2003), Peña (2003), González y González (2007)). Éste diagnóstico permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer los mejores elementos de corrección.

Las necesidades de formación docente están constituidas por las carencias en el desarrollo de la profesión docente y varían ampliamente con el contexto institucional e individual del profesorado. Por eso, es necesario un diagnóstico que permita orientar la formación a aquellos aspectos que sean más relevantes para mejorar el desempeño docente y así ajustar la oferta de formación a la demanda de los docentes. Por ejemplo, González y González (2007) en un diagnóstico realizado sobre 191 profesores de distintas universidades adscritas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), identifican necesidades de formación en los siguientes aspectos: diseño de asignaturas, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, tutoría, uso de las TIC, organización universitaria, conocimientos psicológicos y autoevaluación de la praxis docente. Cabe mencionar que la necesidad de formación docente se manifiesta tanto en profesores que se inician en docencia como en profesores con experiencia.

El término investigación acción fue propuesto por el psicólogo alemán Kurt Lewin en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social, reconocido por González (2000) quien defiende la Investigación-Acción como el mejor modelo de formación de profesores universitarios. Esto es razonable en atención a la diversidad de necesidades en los distintos países, regiones, universidades, carreras y grupos de estudiantes. Aquella diversidad hace imposible un programa de capacitación rígido que contenga la “receta” de la buena docencia. Por el contrario, es necesario guiar de su propia praxis y la mejore sobre la base de un pensamiento crítico y reflexivo.

Luego del diagnóstico, se debe generar un modelo holístico de formación pedagógica. La pauta de trabajo que proponen Villalobos y Melo contempla, además del diagnóstico, tres puntos:

- Las estrategias curriculares de formación docente que se generen deben ser flexibles y contextualizadas, útiles y prácticas, donde se pueda integrar la teoría y la práctica docente dentro de un espacio para la reflexión crítica y creativa que permita la innovación y el cambio de actitud del profesorado.
- Deben comprender diferentes alternativas de formación, ya sea en sus temáticas, el nivel de profundización, disciplinas pedagógicas o problemáticas, duración y tiempos de formación, entre otros elementos. Todo lo cual debe permitir adecuarse a las necesidades formativas del profesorado y al mismo tiempo, responder a las exigencias de cambio planteadas para su labor docente.
- Debe promover el cambio de las estructuras internas universitarias y desarrollar una política de desarrollo del personal docente en el área de la docencia, mediante la organización de una dirección de docencia u órganos similares, una atractiva escala de remuneraciones, proyectos de docencia innovadora, crear fondos de publicaciones de manuales o textos de estudio, etc.

En suma, todos estos antecedentes e iniciativas pueden ayudar a configurar un modelo de formación del profesor de educación superior que responda a las necesidades del estudiante moderno, es decir, que en pedagogía, la práctica al fin vaya de la mano con la teoría.

2.7 CONCLUSIONES

La didáctica es una de las etapas más importantes del proceso educativo, pues brinda la oportunidad de contribuir a un continuo perfeccionamiento de la acción docente.

En Chile la docencia en educación superior es ejercida por profesionales expertos en su especialidad pero que no poseen formación pedagógica formal. Por lo tanto, la praxis universitaria no está identificada y es imposible asegurar que el perfil deseable del docente se cumpla.

Lo que sí está identificado es que la praxis en educación superior, es lo que requiere nuestra sociedad. Sin embargo, en la práctica actual se utiliza un modelo academista heredado de aquellos que fueron sus docentes de antaño y además, consideran que la docencia no requiere de mayor sistematicidad. Esta forma es imitada por los nuevos profesionales/docentes, manteniendo así el modelo. Ya que no es posible remplazar a todos los profesionales por pedagogos.

Por lo tanto, la solución pasa por la capacitación constante y monitoreo de los aprendizajes de los profesionales docentes en temas pedagógicos tal como varias instituciones de educación superior nacionales lo están haciendo. Sin embargo, la solución se cumplirá si se realizan investigaciones serias para levantar las necesidades específicas de cada institución o inclusive de cada carrera, y así poder entregar a los profesionales docentes herramientas concretas que les permitan mejorar su praxis.

CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1- Investigación Descriptiva

Dada la finalidad básica de la presente investigación, se ha escogido una metodología descriptiva cualitativa. Esto permite abocarse a la situación actual de las asignaturas en cuestión y obtener una visión de naturaleza empírica real y actual de praxis docente.

Se utilizará como fuentes primarias de los datos los docentes de las asignaturas y los estudiantes de las mismas quiénes, a través de determinados instrumentos, permitirán apreciar la praxis docente.

3.2- Unidad y sujetos de estudio

La unidad de investigación para este caso será la carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Los sujetos se dividen en los siguientes estamentos: Los estudiantes, los docentes de las asignaturas y la dirección de escuela.

Para efectos de caracterizar la praxis docente desarrollada en las asignaturas de especialidad de la carrera de Fonoaudiología, se utilizarán dos métodos de recolección de información: la entrevista y la revisión documental

3.3- Instrumentos de recolección de información

Se utilizarán tres instrumentos de recolección de la información: la entrevista a estudiantes, entrevista a docentes, y la revisión documental. A continuación se detalla cada una de ellas.

3.3.1- La Entrevista

La entrevista será de tipo semi estructurada y será aplicada a los docentes de las asignaturas y a los estudiantes. Se aplicará una entrevista a cada docente de cada una de las tres asignaturas y a tres estudiantes de cada una de las asignaturas, escogidos de manera selectiva.

Las entrevistas serán aplicadas a partir de la segunda quincena de mayo hasta dos semanas antes de finalizar el semestre, en un período de cuatro semanas.

Las preguntas abarcan los distintos aspectos de la praxis docente contemplados en las categorías:

Planificación curricular	1,2
Planificación didáctica	3,4,5,6
Estrategias metodológicas de enseñanza	7,8,9
Interacción pedagógica	10,11,12
Recursos didácticos	13,14,15
Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje	16,17

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA
Entrevista de la práctica docente
Estudiantes

Asignatura: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Encuestado: _____

Lugar: _____

Docente: _____

Sub- categoría	Pregunta	Respuesta
Planificación curricular	1. ¿Se aprecia una planificación de la asignatura?	
	2. ¿Se hace entrega del programa de asignatura? ¿Cuándo?	
Planificación didáctica	3. ¿Se aprecia una planificación de la clase?	
	4. ¿Enuncia claramente los objetivos de la clase?	
	5. ¿Conecta los contenidos nuevos con los anteriores? ¿Cómo?	
	6. ¿Las actividades realizadas son acordes con los objetivos de la clase?	
Estrategias metodológicas de enseñanza	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes?	
	8. ¿Entrega ejemplos adecuados e interesantes?	
	9. ¿Propicia la participación de los estudiantes en clase? ¿Cómo?	
Interacción pedagógica	10. ¿Cómo comienza la clase?	

	11. ¿Cómo desarrolla la clase?	
	12. ¿Cómo concluye la clase?	
Recursos didácticos	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza?	
	14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles?	
	15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión?	
Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos?	
	17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?	

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA
Entrevista de la práctica docente
Docentes

Asignatura: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Encuestado: _____

Lugar: _____

Sub-categoría	Pregunta	Respuesta
Planificación Curricular	1. ¿Cómo planifica la asignatura?	
	2. ¿Entrega el programa de asignatura a cada estudiante? ¿Cuándo?	
Planificación didáctica	3. ¿Cómo planifica sus clases?	
	4. ¿Cómo establece los objetivos de cada clase?	
	5. ¿Cómo conecta los contenidos nuevos con los anteriores?	
	6. ¿En base a qué criterios escoge las actividades a realizar en clase?	
Estrategias metodológicas de enseñanza	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes?	
	8. ¿Cómo escoge los ejemplos a utilizar?	
	9. ¿Cómo propicia la participación de los	

	estudiantes en clase?	
Interacción Pedagógica	10. ¿Cómo comienza la clase?	
	11. ¿Cómo desarrolla la clase?	
	12. ¿Cómo concluye la clase?	
Recursos didácticos	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza?	
	14. ¿Utiliza experiencias propicias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo Cuáles?	
	15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión de los estudiantes?	
Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos?	
	17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?	

3.3.2- Revisión Documental

Se revisará documentación de las asignaturas en estudio para determinar su naturaleza y características. Se revisarán los documentos disponibles hasta el mes de julio. Los documentos que se revisaran serán los programas de asignatura.

Los documentos evaluativos serán revisados según los criterios contemplados en la siguiente pauta:

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

Asignatura: _____

Documento: _____ de _____

Sub-categorías	Aspecto a observar	si	no	Comentarios
Planificación curricular	¿Existe una planificación de la asignatura?			
	¿Se establecen objetivos generales y específicos claros para la asignatura?			
	¿Los contenidos de las unidades programáticas son acordes con los objetivos planteados?			
	¿La metodología didáctica es acorde a los objetivos de la asignatura?			
	¿Se establece bibliografía de apoyo?			

3.4- Procedimientos utilizados para el análisis de la información

Para el caso de entrevistas a docentes y estudiantes, la información recogida fue analizada mediante una triangulación hermenéutica fundiendo las asignaturas dentro de las sub-categorías, luego fundiendo las sub-categorías obteniendo una interpretación para las categorías por sujeto. Luego se fundieron las interpretaciones en las categorías de todos los sujetos, obteniendo resultados generales para las dos categorías por estamento.

Finalmente, para el caso de la revisión documental se analizó, según el instrumento, la sub categoría planificación curricular. Se extrajeron las respuestas de las pautas de revisión documental del documento y se plasmaron en un texto para cada documento. Luego se realizó una inferencia de los resultados obteniéndose el resultado final para los documentos.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación de resultados

El trabajo de campo fue realizado al final del primer semestre académico de 2013. Se realizaron entrevistas a los tres docentes de las asignaturas investigadas. También se realizaron las entrevistas a los estudiantes y paralelamente la revisión documental.

A continuación se presentan las tablas con las transcripciones completas de los registros de las entrevistas a estudiantes y docentes. Posteriormente la tabla con los registros de la revisión documental.

4.2 Presentación de Resultados

4.2.1- Entrevista a Estudiantes

Tabla 4.1.- Respuestas entregadas por los Estudiantes

Pregunta	1. ¿Se aprecia una planificación de la asignatura?	2. ¿Se hace entrega del programa de asignatura? ¿Cuándo?	3. ¿Se aprecia una planificación de la clase?	4. ¿Enuncia claramente los objetivos de la clase?	5. ¿Conecta los contenidos nuevos con los anteriores? ¿Cómo?	6. ¿Las actividades realizadas son acordes con los objetivos de la clase?	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes?	8. ¿Entrega ejemplos adecuados e interesantes?	9. ¿Propicia la participación de los estudiantes en clase? ¿Cómo?
Sujeto 1	Eee.. Sí, yo encuentro que está planificado de acuerdo a los conocimientos que debemos ir adquiriendo, encuentro que está ordenado.	Sí, eee no me acuerdo, al principio de la asignatura parece.	Eee.. Sí (titubea), por que sigue la estructura que tiene en el power point.	No, eso no. Se comienza con la clase nomas.	Eee.. Sí, yo creo que sí, pero no siempre, algunas veces porque a medida que pasa la materia todo se mezcla.	Aaa.. Sí, sobre todo en los prácticos, ya que investigamos nosotros mismo.	Eee.. Eso nose (ríe), es que la clase la pasa no mas... es medio fome.	Eee Sí, porque son ejemplos de la vida real, de la materia que nos pasa.	En clase teórica no mucho, en los prácticos más. Las dudas cada una las pregunta.
Sujeto 2	Eeee...Sí,	Sí, a	Eeee...Sí,	Eeee... No,	Emmm..	Sí, por	Un punto a favor	Sí, si	mmmm..

	porque siempre la primera clase la muestra la explica.	principio de semestre.	porque al principio hace introducción y luego pasa a los conceptos.	no me acuerdo.	como?...Sí, por lo general con el ramo anterior, recordando conceptos anteriores.	ejemplo, pasamos un protocolo, primero lo explica teóricamente y luego debemos aplicarlo evaluando a otros.	es que, nos facilita las clases y eso nos ayuda a poner atención. No solo cuenta lo que está en las diapositivas, Además cuenta anécdotas personales.	entrega ejemplos, sobre todo de cuándo trabajó.	si por lo generalm ente hace preguntas si alguien tiene duda.
Sujeto 3	Emmm... Sí, porque la primera clase lo explica.	Sí, la primera clase.	Sí, pero pasa la materia nomas.	Eee...No.	Sí, nos pregunta si nos acordamos de conceptos anteriores.	Sí, hacemos casos reales de la teoría.	Pasa videos de niños con trastornos.	Sí, pero no mucho.	Eeee...Sí, preguntando, solicitando la opinión de algún compañero.
Sujeto 4	Eee Sí, eee porque viene estructurada la clase, salen los contenidos.	Sí, al principio del año.	Sí, por sus diapositivas se nota que está estructurado .	Como así, explícitamente? No que yo sepa (ríe)	Sí, igual los conecta, por ejemplo comparando con las patologías anteriores.	Mmm más que nada en las clases no pongo mucha atención porque como no pasa las diapositivas... pero, en el práctico se refleja la interacción.	No si igual está pendiente de que pongamos atención... pero... en este momento no me acuerdo.	Eee Sí, con videos, experiencias propias.	Emmm Sí, preguntando si hay dudas y pidiendo la opinión derrepente.
Sujeto 5	Sí, sabe organizar la información y los contenidos ... nosenvía un cronograma antes, ósea esta todo en el cronograma.	Sí, al principio de año.	Sí, viene preparado y enfocado para cada clase.	Sí.	Sí, porque en si la materia está conectada, las materias van conectadas por su naturaleza.	Sí, porque nos hace aplicar lo teórico con los práctico.	Es que si el profe como habla fuerte y no es fome mantiene la atención en la clase	Sí, casos de sus pacientes o cercanos.	Preguntando a personas específicas y pidiendo la opinión.
Sujeto 6	Sí, el	Sí, 2 o 3	Sí, sigue la	No... no lo	Sí, pero no	Si, primero	No sé.	Sí, sobre	Realizand

	profesor tiene una estructura y nos envía la planificación .	semanas después.	estructura que tiene el power point.	recuerdo	siempre.	vemos en teoría lo que después veremos en ejemplos reales.		todo en el laboratorio.	o preguntas o retroalimentando.
Sujeto 7	Sí, el material va preparado, las guías que van de ante mano y se cumplen las fechas y lo actividades de lo que dice el programa.	Sí, al principio del semestre.	Eee Sí, primero comienza la profesora hablando sobre un tema y luego siguen algunos compañeros en disertaciones previamente planificado y terminamos con guías prácticas.	mmmm... Explicitas no, pero están claros.	Sí, eee por ejemplo con las asignaturas de los otros semestres.	Sí, porque practicamos lo que vimos en la teoría o las mismas exposiciones y trabajamos con guías prácticas.	Eso mediante la exposición, a veces se va la atención pero en general ponemos atención.	Sí, una vez vino un invitado que tenía relación con el tema.	Sí, da harto espacio para la opinión e intercambio de opinión.
Sujeto 8	Sí, porque los plazos se van cumpliendo de acuerdo al programa.	Sí, la primera clase.	Sí, porque se cumple lo que está estipulado en el programa.	Eso no, nunca lo eh visto.	No lo he visto. No hace recordar lo anterior.	Sí, si estamos viendo una patología después lo practicamos con videos, audios de acuerdo a lo que estamos viendo.	Emmm... cualquier cosa? Uuu que logre la atención? Pasar las diapositivas más rápido o hablar más bajo esos métodos usa el.	Sí, son acordes con lo que nos está pasando de acuerdo al tema que estamos viendo.	Hace preguntas directas o al curso.
Sujeto 9	Sí, está presente... hay un programa hecho.	Sí, la primera clase y se puede revisar en Adecca.	Sí, se ve estructurada porque ya , sabemos lo que se va a pasar.	Sí?! Como que es un complement o... yo creo que si?! ... eeee No recuerdo algo marcado.	Sí, eso si, a medida que vemos un tema lo enlazamos con asignaturas anteriores.	Sí, en cuanto a las disertaciones y evaluaciones a pacientes.	Yo creo que cuándo el tema es interesante todos colocamos atención, nos hace tomar consciencia sobre nuestra responsabilidad en clases.	Sí, vemos videos de patologías y los comentamos .	Sí, comenta textos, párrafo a párrafo, si hay dudas las aclaramos.

Continuación

Pregunta	10. ¿Cómo comienza la clase?	11. ¿Cómo desarrolla la clase?	12. ¿Cómo concluye la clase?	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza?	14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles?	15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión?	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos?	17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?
Sujeto 1	Saluda, y dice... da el tema y comienza la clase.	Eee... Habla de los contenidos que va pasando en las diapositivas.	Emmm.. De repente dice: "con esto vamos a terminar", pero no hay conclusión de toda la clase.	Eee.. Haber, en clase teórica no mucho, solo diapositivas, en los prácticos es más didáctico, usa videos, voces, imágenes.	Eee.. Ósea cuando nos habla de casos que ha tenido, no noticia pero si de personas conocidas o ejemplos de famosos.	Eee... para facilitarla? (ríe) yo creo que en los prácticos se logra mayor comprensión de la teoría, porque el profesor nos explica mas.	ee.. es que nose, la clase dura 3 horas pedagógicas, entre medio un receso y no se pasa de la hora.	Sii, En el laboratorio usamos mayormente parlantes y en la teoría solo el proyector.
Sujeto 2	Ee como que.. siempre con reflexiones, pregunta como amanecimos (ríe) y nos introduce el tema.	mmm.. eee como dije primero introduce y luego avanza en los conceptos que trae preparado.	mmmm... como que termina con lo que tenía planteado, realiza preguntas o si alguien quiere aportar.	mmm...Solamente diapositiva y por lo general nos hace imprimir bastantes protocolos baterías de evaluación.	Eee sí, sobre todo de su experiencia como profesional.	Mmm Con ejemplos, emm con ejemplos de su experiencia para que comprendamos mejor.	Yo creo que mirando la hora (ríe).	Eee por lo general con el proyector, si necesita ejemplificar algo utiliza el pizarrón.
Sujeto 3	Eeee... Primero emmm... osea, coloca las diapositivas y al tiro del tema de la clase.	Eee.. Comienza a explicar las características del trastorno, autores, etc. todo eso.	Emm.. En los laboratorio s haciendo guías, disertacion es de acuerdo a la clase, y compleme	Diapositivas y videos.	Eee...Sí, siempre muestra los últimos artículos sobre el tema, además trae invitados para que nos cuenten su	Eee....Con ejemplos.	Emmmm... cómo? Eeee.. No.	El pizarrón no lo ocupa mucho, el proyector siempre, eeee.. como que se centra en esto.

			ntarla con la teoría. Eee... no concluye.		experiencia.			
Sujeto 4	Mmm el llega, saluda y empieza a introducir el tema.	Empieza a explicar lo que aparece en las diapositivas, más que nada eso...	Emmm Termina los contenidos y así termina la clase.	Las diapositivas y videos.	Sí, igual nos comenta casos que él ha desarrollado, casos, cosas así.	mmmm.. nose...Pregunta ndo si hay dudas o algo por el estilo.	Emmm igual es harta la materia así que nos da un recreo entre los dos bloques de clase.	Aaa..Se mueve bastante por la sala. Cuándo es necesario utiliza el pizarrón y las diapositivas siempre.
Sujeto 5	Dando una introducción del tema y nos cuenta de que se tratará el laboratorio.	Parte con una introducción y explica el tema y su enfoque.	Es que a veces no siquiera alcanzamos a terminar la clase y pasamos al practico al tiro.	Diapositivas y videos de lo que nosotros grabamos.	Sí, experiencias propias y ajenas y información de libros.	Da más ejemplos.	No sé.	Se pasea harto por la sala, utiliza la pizarra (dibujos) y el proyector.
Sujeto 6	Saludando, a veces hace recuento de la clase anterior.	Eee... Nos presenta el tema y luego expone sobre el tema.	Presentan do lo que vamos hacer en el laboratorio .	Videos, grabaciones, imágenes.	Propias que ha visto en la clínica.	Con videos y nos cuenta sobre paper que ha leído.	No sé, según su pauta del power yo creo.	Bien, no todo el tiempo está parado adelante, el proyector lo usa siempre y a veces el pizarrón.
Sujeto 7	Eee.. al principio diciendo lo que vamos a ver ese día.	Eeee...Median te el power point que trae.	Eeee.. Nuestras clases terminan en los prácticos.e ee.. Dice que terminamos y que nos vemos en el práctico.	Power point, prezi, lectura de un fragmento de un libro.	Sí, experiencias personales o de pacientes y mucha cita bibliográfica.	Eeee... Dispuesta a las preguntas y a entregar bibliografía para complementar si es que quedan dudas.	Eee.. Sí por ejemplo si son exposiciones dice el tiempo estimado o coloca alarma.	Eeee.. osea Siempre maneja el proyector y mucho el pizarrón.
Sujeto 8	Saluda, coloca las diapositivas y	Es que la desarrolla según lo que	Nada particular o	Videos, audios, imágenes, nos evaluamos entre	Sí, experiencias propias o que	Mmm yo creo.. a ver.. nose... (mucho silencio)	De acuerdo a la organización que	En la sala nada particular porque utiliza el power

	comienza la clase.	viene en el power point.	relevante, se acaba la clase y espera a los estudiantes en el laboratorio.	nosotros.	ha visto.	Repitiendo los pasos de forma más clara.	tiene de la clase.	point, videos, el pizarrón no lo usa.
Sujeto 9	Saludando, preguntando como estamos y nos dice lo que vamos a ver.	Empieza con el power point y explica de que se trata y contextualiza con los contenidos de las asignaturas anteriores.	Se termina la temática y nos dice que nos vemos en el laboratorio.	Diapositivas, guías prácticas, paper, videos.	Sí, experiencias propias, casos de niños que ha visto y paper de actualidad.	Hacernos conscientes de nuestra responsabilidad como alumnos y que coloquemos interés.	Si la clase es extensa hacemos una pausa de 10 minutos y luego entramos a laboratorio, si en este se hacen trabajo estima un tiempo para su realización.	En teoría siempre utilizamos el proyector y papers y en el laboratorio formamos grupos.

4.2.2- Entrevista a Docentes

Tabla 4.2.- Respuestas entregadas por los docentes.

Pregunta	1. ¿Cómo planifica la asignatura?	2. ¿Entrega el programa de asignatura a cada estudiante? ¿Cuándo?	3. ¿Cómo planifica sus clases?	4. ¿Cómo establece los objetivos de cada clase?	5. ¿Cómo conecta los contenidos nuevos con los anteriores?	6. ¿En base a qué criterios escoge las actividades a realizar en clase?	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes?	8. ¿Cómo escoge los ejemplos a utilizar?	9. ¿Cómo propicia la participación de los estudiantes en clase?
Sujeto 1	Los contenidos de cada asignatura son definidos de acuerdo al formato que establece la universidad,	De manera indirecta si se entrega a cada estudiante, la forma es a través de la publicación a intranet, se	Formal no lo hago, lo divido por la cantidad de diapositivas, pero la estructura de acuerdo a la teoría y	No son establecidos.	Lo que se hace normalmente de acuerdo a las características de la carrera, siempre se está hablando	Tratando de llevar a la práctica en lo medida de lo posible los mismo contenidos tratados en la clase	Uyy eso es difícil, eso es difícil y en personal me cuesta bastante el tema de ser más entretenido y	En base a la experiencia clínica. Por ejemplo: Estamos viendo un caso con	Eeee si te soy sincero, no todas las clases están diseñadas para que participen

	<p>los cambios que se han hecho son mínimos. Se van modificando según la experiencia anterior. Es decir, se designa el programa.</p>	<p>suben a la plataforma Adecca que todos los estudiantes tienen acceso. Se lee al iniciar la asignatura. No solo está el programa de la asignatura sino que también la planificación de las sesiones y se leen en conjunto con los chicos.</p>	<p>los prácticos que son necesarios.</p>		<p>de los contenidos anteriores entonces no es necesario hacer un enlace con lo anterior porque siempre estamos recordando lo anterior.</p>	<p>teórica. Cuesta un poco, pero lo que se trata es de llevar a la práctica, con mucho video, imagen, resolver casos clínicos. Los laboratorios son inclusivos de todas las clases.</p>	<p>mantenerlos siempre atentos. Básicamente de mostrar imágenes en las diapositivas, describir más que leer un concepto.</p>	<p>edema de reinke, en lo personal me a tocado ver tal y cual cosa, etc.</p>	<p>en clases, hay clases en que se puede hacer, por ejemplo cuando iniciamos esto parte con anatomía y yo iba preguntando y los chicos iban respondiendo y yo iba corrigiendo o complementando. Eso pasa con las primeras clases, pero con contenidos nuevos o específicos no participaban porque los chicos no se atrevían.</p>
<p>Sujeto 2</p>	<p>Eeee... Parto revisando el programa de asignatura de acuerdo al formato pre establecido y lo modifico de acuerdo a las experiencias que tuve en</p>	<p>Se les sube a la plataforma, trabajo con adecca, eeee... Primero lo converso con los estudiantes para llegar a consenso y</p>	<p>Tengo las unidades temáticas y sus contenidos que están dentro de la unidad, la idea es que ellos manejen los</p>	<p>A partir del tema que se supone deben manejar para ese día. Tanto en las competencias cognitivas como en las</p>	<p>Eeemmm.. 1. Con los contenidos anteriores que son fundamentales para la adquisición de los nuevos y les hago preguntas</p>	<p>Eeemmm... En función al tema, algunos son muy teóricos y les hago mapas conceptuales y lo que son prácticos les</p>	<p>Emmmm.. Conversando bastante, uso menos diapositivas y converso más. También caminando de lado a lado en la sala de clases. Él</p>	<p>Algunas cosas, muy pocas son las que encuentro en la red, pero todo lo que les digo son a partir de</p>	<p>Preguntas, siempre, Preguntando y el hecho de conversar con los estudiantes hace que ellos pregunten</p>

	<p>año anterior, eee... por lo tanto algunos contenidos cambiaron de orden.</p>	<p>luego se sube. Para la segunda semana ya está en plataforma.</p>	<p>contenidos, lo planifico de acuerdo a las fases de enseñanza. Tengo un formato: dentro de las fases de enseñanza tengo, primero el tema de la clase la temática y tiempo estimado y esta dividido en 5 columnas. La idea es ver lo que tienen anteriormente para unirlos con los contenidos nuevos.</p>	<p>procedimientos.</p>	<p>para rescatar la información anterior.</p>	<p>muestro videos y escojo las preguntas para las guías.</p>	<p>están indagando hacerlos activos dentro de la clase funciona mucho.</p>	<p>mis experiencias.</p>	<p>o si tienen algún conocido con la patología.</p>
<p>Sujeto 3</p>	<p>Semestre a semestre, en base a dos puntos: los contenidos de las asignaturas anteriores y a la actualización en algunos tópicos de la disciplina. Además, lo converso con el colega que comparto la asignatura.</p>	<p>Se lo entrego a cada estudiante de manera digital (plataforma Adecca). Lo presento el primer día de clases.</p>	<p>La teoría la planifico en tres aspectos: introducción (contextualización del tema), desarrollo (introduzco actividades prácticas, casos clínicos) y cierre de la clase.</p>	<p>Principalmente lo hago antes de comenzar a planificar las clases. Estos los presento al final de la clase para ver si se cumplieron y los estudiantes sepan lo que deberían haber aprendido.</p>	<p>No me es complejo, ya que todos los contenidos son una continuidad por lo tanto se espera que el estudiante sepa los contenidos anteriores.</p>	<p>Tengo designado que en la mayoría de las clases analizamos videos, los estudiantes deben interpretarlos y posteriormente realizar un informe de evaluación.</p>	<p>A través de la retroalimentación constante y la ejemplificación. Además, se hacen preguntas individuales.</p>	<p>En la mayoría de los casos son evidencias propias, pero también utilizo casos de otros profesionales.</p>	<p>Ejemplos concretos, les pregunto si conocen a alguien que tenga estos síntomas o trastorno y también a través de las discusiones éticas.</p>

Continuación

Pregunta	10. ¿Cómo comienza la clase?	11. ¿Cómo desarrolla la clase?	12. ¿Cómo concluye la clase?	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza?	14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo Cuáles?	15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión de los estudiantes?	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos?	17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?
Sujeto 1	En las primeras clases dedicábamos un tiempo importante que los mismos chicos desarrollaran los conceptos pero en las otras eran netamente expositivas (ríe) y en la parte de los laboratorios es cuando empezamos a dialogar.	El inicio y el desarrollo tiende a hacer lo mismo, inicio con una introducción y después me lanzo con las patologías.	Eeee.. Se da espacio para preguntas y se redondea y se acaba (ríe), se redondea con lo que se dijo antes.	Ammm.. Presentaciones en power point son indispensables, mi memoria no me permite dejarla, videos, audios, imágenes tanto proyectadas como en papel.	Relato experiencia clínica, relato sobre situaciones o casos clínicos. En cuanto a citas, normalmente están en las presentaciones.	A través de ejemplos de simplificar los contenidos, con experiencias previas y con videos para aclarar dudas. Normalmente se logra la actividad. Acá en trastorno es más difícil porque es muy teórico. Se apoya con videos.	Yo o manejo los tiempos como tal, pero lo calculo de acuerdo a la cantidad de diapositivas. Si tengo dos bloques sé que no me puedo pasar de ciertas diapositivas. Hay cursos que responden más rápidos que otros.	En cuanto a la clase teórica es netamente expositiva con ayuda del proyector, se trata de llegar a un diálogo en la medida que los contenidos lo permiten. No me gusta estar parado, me paseo por toda la sala y eso les facilita para hacer preguntas. En los laboratorios es distinto, utilizo el proyector para enunciar lo que se trabajará y se forman subgrupos, me siento en medio de ellos y tratamos de llevar un ambiente más relajado y tratamos de resolver las dudas con el grupo.

Sujeto 2	Saludando, luego, si no tengo información que no es de la clase y luego retomo la clase anterior.	A partir de las fases de enseñanza, yo las sigo... Activación de conocimientos previos y luego muestro el ppt que tenga organizado. Y conversamos al respecto. Y luego sigue el práctico.	La clase teórica, al terminar esta hago una conclusión, consulto si hay preguntas o aportes.	Presentación en power point, prezi, videos de trastornos. En los prácticos las guías.	Mis experiencias en el abordaje terapéutico, también cuento las experiencias de otros y casos de la vida real.	Soy bien reiterativa en la información, pregunto si van quedando claros los contenidos, emmm y el hecho que lo enlace con experiencias propias hace que sean mas participativos.	Eee.. Cuándo planifico de verdad no pienso mucho en el tiempo. Durante la clase voy mirando el reloj en el momento.	Dentro de la clase teórica se sientan dónde quieren, lo que intento usar la pizarra, uso el data, parlantes si es necesario y hago esquemas en la pizarra. En los prácticos se hacen grupos realizando un círculo para trabajar.
Sujeto 3	Saludo habitual, les consulto como se encuentran y hacemos una introducción al tema.	Hago clases expositivas, participativas, con retroalimentación y hago pequeños ejercicios sobre el material audiovisual.	Veó si se están cumpliendo los objetivos de la unidad y les consulto a los estudiantes si todo quedo claro.	Videos, fotografías, audios, informes de evaluación.	Utilizo mucho la experiencia personal, citas de material trascendental y datos estadísticos de contextualización.	Repito de manera pausada, con apoyo gráfico, mapas conceptuales y preguntas sobre las temáticas.	Los manejo en base a la importancia de la unidad, 2/3 sobre teoría y 1/3 el aspecto práctico de esto.	Intento optimizar el máximo de los recursos, haciendo uso del proyector, videos, parlantes, pizarrón para dar énfasis en los contenidos.

4.2.3. Revisión Documental

Tabla 4.3.- Inferencias para los registros de programas de estudio

Documento por asignatura	Inferencias
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existe una planificación de la asignatura? 2. ¿Se establecen objetivos generales y específicos claros para la asignatura? 3. ¿Los contenidos de las unidades programáticas son acordes con los objetivos planteados? 4. ¿La metodología didáctica es acorde a los objetivos de la asignatura? 5. ¿Se establece bibliografía de apoyo?

<p>Documento 1: Trastornos de la voz</p>	<p>Existe una planificación de la asignatura de acuerdo al formato establecido por la institución. Los objetivos planteados no se relacionan en su totalidad con la descripción de la asignatura. Los contenidos no concuerdan totalmente con los objetivos que se quieren lograr. En general la metodología didáctica cumple con algunos de los objetivos propuestos para la asignatura. Se establece bibliografía tanto básica como complementaria.</p>
<p>Documento 2: Trastornos del lenguaje infantil</p>	<p>Existe una planificación de la asignatura de acuerdo al formato establecido por la institución. Los objetivos planteados se relacionan en su totalidad con la descripción de la asignatura. Los contenidos concuerdan con los objetivos que se estiman lograr. En general la metodología didáctica cumple con la mayoría de los objetivos propuestos para la asignatura. Se establece bibliografía tanto básica como complementaria.</p>
<p>Documento 3: Trastornos del lenguaje adulto</p>	<p>Existe una planificación de la asignatura de acuerdo al formato establecido por la institución. Los objetivos tanto generales como específicos que se plantean para la asignatura no se relacionan en su totalidad con la descripción de esta. Los contenidos no concuerdan en su totalidad con los objetivos que se quieren lograr. En general la metodología didáctica cumple con algunos de los objetivos propuestos para la asignatura. Se establece bibliografía tanto básica como complementaria.</p>

4.3. Triangulación de resultados por estamento

Tabla 4.4.- Inferencias interpretativas de las respuestas de cada sujeto por subcategoría para entrevista a estudiantes

Sub categoría	Planificación curricular	Planificación didáctica	Estrategias metodológicas de enseñanza	Interacción pedagógica	Recursos didácticos	Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje
	1,2	3,4,5,6	7,8,9	10,11,12	13,14,15	16,17
Sujeto 1	La asignatura está planificada. El programa es entregado al comenzar la asignatura.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. Existe conexión de las materias. Las actividades prácticas son acordes a los objetivos.	En las clases teóricas no estimula la participación de los estudiantes, sin embargo en los prácticos sí. Utiliza casos de la vida real.	Comienza saludando. Habla de los contenidos apoyándose de las dispositivas. En ocasiones enuncia el término de la clase.	En la clase teórica solo utiliza ppt con contenido, en los prácticos utiliza imágenes, videos, audios, breves textos y guías prácticas. Usa experiencias propias y de otros. Da ejemplos prácticos para facilitar la comprensión.	La clase dura el tiempo estipulado. En la teoría utiliza el proyector y en los prácticos mayormente parlantes.
Sujeto 2	La asignatura está planificada. El programa es entregado al inicio del semestre.	La clase está planificada. No enuncia los objetivos. La conexión de las materias se hace con los contenidos vistos en los semestres anteriores. Las actividades son acordes a los objetivos entregados en la planificación.	Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas. Facilita material teórico para lograr diálogo con los estudiantes. Utiliza anécdotas personales de su experiencia clínica.	Comienza socializando introduce al tema recordando la clase anterior. Luego, explica los contenidos a través de un ppt. Finalmente consulta si hay preguntas o aportes a la clase.	En la clase teórica solo utiliza ppt con contenido, en los prácticos utiliza protocolos de evaluación. Usa experiencias propias y de otros. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión.	Mira el reloj. Utiliza el proyector y el pizarrón si es necesario ejemplificar.
Sujeto 3	La asignatura está planificada. El programa es entregado la primera clase	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. Hace	Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas o dando la opinión sobre videos	Comienza colocando el ppt y presentando el tema que se tratará en la clase, luego lee y explica	Utiliza ppt con contenido y videos. Usa experiencias propias, las últimas investigaciones,	No regula el tiempo. Se centra totalmente en el ppt.

	correspondiente a la asignatura.	preguntas que permiten evocar conocimientos anteriores. Las actividades son acordes a los objetivos planteados en la planificación.	presentados al inicio de la clase. Habla dirigiéndose a los estudiantes y dialoga. Utiliza anécdotas y ejemplos permitiendo realizar un análisis de lo explicado.	los contenidos. Finalmente realizan prácticos utilizando guías relacionadas con la clase teórica.	invita a otros profesionales para que cuente su experiencia. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión.	
Sujeto 4	La asignatura está planificada. El programa es entregado al principio de la asignatura.	La clase está planificada, ya que enuncia los contenidos no así los objetivos. Compara las patologías anteriores con las nuevas para conectar los contenidos. En las actividades prácticas se nota que se cumplen los objetivos.	No se evidencia la estimulación a la participación. Utiliza videos y experiencias propias. Pregunta si queda alguna duda y da la oportunidad para la opinión.	Se comienza con saludo de cordialidad, luego introduce al tema. Explica los contenidos que aparecen en el ppt. Cuando se terminan los contenidos se termina la clase.	Utiliza ppt con contenido y videos. Utiliza casos que él ha desarrollado. Realiza preguntas constantemente para resolver dudas.	Otorga un recreo entre los dos bloques de clases. Utiliza ppt, el pizarrón si es necesario y se mueve por la sala.
Sujeto 5	La asignatura está planificada. El programa y cronograma de actividades es entregado a principio de año.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos y los objetivos. La conexión de las materias va haciendo durante el transcurso del semestre. Las actividades prácticas son acordes a los objetivos que se explicitan en el programa.	Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas o el profesor pide la opinión. Habla con cambios de entonación. Utiliza casos de sus propios pacientes.	Introduce el tema y explica de qué se tratará el práctico del mismo día. Explica los contenidos y su enfoque terapéutico. No siempre alcanza a concluir.	Utiliza ppt con contenido y videos. Usa experiencias propias, de libros y de otros. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión.	El tiempo no está regulado. Se pasea por la sala, utiliza la pizarra para ejemplificar y el proyector.

Sujeto 6	La asignatura está planificada. El programa es enviado la segunda o tercera semana de haber comenzado la asignatura.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos apoyándose del ppt, sin embargo los objetivos no son explicitados. La conexión de los contenidos se realiza desde el inicio de la asignatura, apoyados con los pasos prácticos, pero no lo es siempre.	No hay claridad en cuanto a la estimulación de los estudiantes. Utiliza anécdotas, ejemplos y retroalimentación, los cuáles se reflejan sobre todo en los pasos prácticos.	Saluda, a veces introduce al tema haciendo reflexión de la clase anterior. Presenta el temade la clase y explica lo que está en el ppt. Finalmente presenta lo que se hará en el práctico.	Utiliza el ppt, imágenes, videos y audios. Presenta casos clínicos propios a través de videos y comenta sobre artículos de actualidad.	La duración de la calase es según la cantidad de diapositivas que tenga la presentación. Usa el proyector, está parado durante la clase y a veces utiliza el pizarrón.
Sujeto 7	La asignatura está planificada. El programa es entregado al inicio del semestre.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos, sin embargo los objetivos no son explicitados. Existe una conexión de los contenidos con las asignaturas de los otros semestres. Las actividades son acordes a los objetivos.	Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas, da espacio para la opinión y el intercambio de opinión. Utiliza ejemplos propios, de otros e invita a otros profesionales para que cuente su experiencia para despertar la curiosidad.	Comienza explicando lo que se hará en la clase. Explica los contenidos mediante el ppt. Finalmente se despide.	Utiliza ppt, prezi, imágenes, videos, breves textos y guías prácticas. Usa experiencias propias y de otros. Dispuesta a resolver dudas y a entregar bibliografía para complementar.	Durante la clase no regula el tiempo, pero si son disertaciones dice el tiempo estimado y coloca alarma. Utiliza el proyector y el pizarrón.
Sujeto 8	La asignatura está planificada. El programa es entregado en la primera clase.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. La conexión de las materias va haciendo durante el transcurso del semestre. Las actividades son acordes a los objetivos descritos	Hace preguntas directas o dirigidas al curso. Habla a mayor velocidad o baja la intensidad de la voz. Utiliza anécdotas y ejemplos acordes con los contenidos que está pasando.	Se comienza con saludo de cordialidad y coloca las diapositivas. Explica los contenidos a tratar en el ppt. No concluye la clase.	Utiliza ppt imágenes, videos, audios y evaluación de pares. Usa experiencias propias y de otros. Repite nuevamente l información para que quede más claro.	Divide la clase en dos partes con un recreo entre ambos bloques. Utiliza solamente el ppt.

		en el programa.				
Sujeto 9	La asignatura está planificada. El programa es entregado a primera clase y está disponible en una plataforma institucional.	La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. La conexión de las materias con las asignaturas anterioreses durante el trascurso del semestre. Las actividades son acordes a los objetivos estipulados en el programa de asignatura.	Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas y a través de la autorreflexión sobre la responsabilidad de cada estudiante en clases. Utiliza videos, textos y ejemplos que despiertan curiosidad y el análisis.	Saluda, pregunta cómo estamos e introduce los contenidos de la clase. Explica lo escrito en el power point y lo contextualiza con lo visto en las asignaturas anteriores. Al terminar los contenidos se despide.	Utiliza dispositivas, guías prácticas, paper y videos. Usa experiencias propias y paper de actualidad. Hace tomar consciencia de la responsabilidad de cada estudiante.	Dependiendo de la actividad se estima el tiempo, con recreo de diez minutos antes de comenzar el práctico. En la teoría utiliza el proyector y paper, en los prácticos formamos grupos de trabajos.

Tabla 4.5.- Inferencias interpretativas de las respuestas de cada sujeto por categoría para entrevista a estudiantes

Categoría	Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica					
Sub categoría	Planificación curricular	Planificación didáctica	Estrategias metodológicas de enseñanza	Interacción pedagógica	Recursos didácticos	Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje
1. ¿Se aprecia una planificación de la asignatura? 2. ¿Se hace entrega del programa de asignatura? ¿Cuándo?	3. ¿Se aprecia una planificación de la clase? 4. ¿Enuncia claramente los objetivos de la clase? 5. ¿Conecta los contenidos nuevos con los anteriores? ¿Cómo? 6. ¿Las actividades realizadas son acordes con los objetivos de la clase?	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes? 8. ¿Entrega ejemplos adecuados e interesantes? 9. ¿Propicia la participación de los estudiantes en clase? ¿Cómo?	10. ¿Cómo comienza la clase? 11. ¿Cómo desarrolla la clase? 12. ¿Cómo concluye la clase?	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza? 14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles? 15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión?	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos? 17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?	
Sujeto 1	La asignatura está planificada. El programa es entregado al comenzar la asignatura. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. Existe conexión de las materias. Las actividades prácticas son acordes a los objetivos. En las clases teóricas no estimula la participación de los estudiantes, sin embargo en los prácticos sí. Utiliza casos de la vida real. Comienza saludando. Habla de los contenidos apoyándose de las dispositivas. En ocasiones enuncia el término de la clase. En la clase teórica solo utiliza ppt con contenido, en los prácticos utiliza imágenes, videos, audios, breves textos y guías prácticas. Usa experiencias propias y de otros. Da ejemplos prácticos para facilitar la comprensión. La clase dura el tiempo estipulado. En la teoría utiliza el proyector y en los prácticos mayormente parlantes.					
Sujeto 2	La asignatura está planificada. El programa es entregado al inicio del semestre. La clase está planificada. No enuncia los objetivos. La conexión de las materias se hace con los contenidos vistos en los semestres anteriores. Las actividades son acordes a los objetivos entregados en la planificación. Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas. Facilita material teórico para lograr diálogo con los estudiantes. Utiliza anécdotas personales de su experiencia					

	<p>clínica. Comienza socializando introduce al tema recordando la clase anterior. Luego, explica los contenidos a través de un ppt. Finalmente consulta si hay preguntas o aportes a la clase. En la clase teórica solo utiliza ppt con contenido, en los prácticos utiliza protocolos de evaluación. Usa experiencias propias y de otros. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión. Mira el reloj. Utiliza el proyector y el pizarrón si es necesario ejemplificar.</p>
Sujeto 3	<p>La asignatura está planificada. El programa es entregado la primera clase correspondiente a la asignatura. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. Hace preguntas que permiten evocar conocimientos anteriores. Las actividades son acordes a los objetivos planteados en la planificación. Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas o dando la opinión sobre videos presentados al inicio de la clase. Habla dirigiéndose a los estudiantes y dialoga. Utiliza anécdotas y ejemplos permitiendo realizar un análisis de lo explicado. Comienza colocando el ppt y presentando el tema que se tratará en la clase, luego lee y explica los contenidos. Finalmente realizan prácticos utilizando guías relacionadas con la clase teórica. Utiliza ppt con contenido y videos. Usa experiencias propias, las últimas investigaciones, invita a otros profesionales para que cuente su experiencia. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión. No regula el tiempo. Se centra totalmente en el ppt.</p>
Sujeto 4	<p>La asignatura está planificada. El programa es entregado al principio de la asignatura. La clase está planificada, ya que enuncia los contenidos no así los objetivos. Compara las patologías anteriores con las nuevas para conectar los contenidos. En las actividades prácticas se nota que se cumplen los objetivos. No se evidencia la estimulación a la participación. Utiliza videos y experiencias propias. Pregunta si queda alguna duda y da la oportunidad para la opinión. Se comienza con saludo de cordialidad, luego introduce al tema. Explica los contenidos que aparecen en el ppt. Cuando se terminan los contenidos se termina la clase. Utiliza ppt con contenido y videos. Utiliza casos que él ha desarrollado. Realiza preguntas constantemente para resolver dudas. Otorga un recreo entre los dos bloques de clases. Utiliza ppt, el pizarrón si es necesario y se mueve por la sala.</p>
Sujeto 5	<p>La asignatura está planificada. El programa y cronograma de actividades es entregado a principio de año. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos y los objetivos. La conexión de las materias va haciendo durante el trascurso del semestre. Las actividades prácticas son acordes a los objetivos que se explicitan en el programa. Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas o el profesor pide la opinión. Habla con cambios de entonación. Utiliza casos de sus propios pacientes. Introduce el tema y explica de qué se tratará el práctico del mismo día. Explica los contenidos y su enfoque terapéutico. No siempre alcanza a concluir. Utiliza ppt con contenido y videos. Usa experiencias propias, de libros y de otros. Da muchos ejemplos diferentes para facilitar la comprensión. El tiempo no está regulado. Se pasea harto por la sala, utiliza la pizarra para ejemplificar y el proyector.</p>
Sujeto 6	<p>La asignatura está planificada. El programa es enviado la segunda o tercera semana de haber comenzado la asignatura. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos apoyándose del ppt, sin embargo los objetivos no son explicitados. La conexión de los contenidos se realiza desde el inicio de la asignatura, apoyados con los pasos prácticos, pero no lo es siempre. No hay claridad en cuanto a la estimulación de los estudiantes. Utiliza anécdotas, ejemplos y retroalimentación, los cuáles se reflejas sobre todo en los pasos prácticos. Saluda, a veces introduce al tema haciendo reflexión de la clase anterior. Presenta el tema de la clase y explica lo que está en el ppt. Finalmente presenta lo que se hará en el práctico. Utiliza el ppt, imágenes, videos y audios. Presenta casos clínicos propios a través de videos y comenta sobre artículos de actualidad. La duración de la calase es según la cantidad de diapositivas que</p>

	<p>tenga la presentación. Usa el proyector, está parado durante la clase y a veces utiliza el pizarrón.</p>
<p>Sujeto 7</p>	<p>La asignatura está planificada. El programa es entregado al inicio del semestre. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos, sin embargo los objetivos no son explicitados. Existe una conexión de los contenidos con las asignaturas de los otros semestres. Las actividades son acordes a los objetivos. Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas, da espacio para la opinión y el intercambio de opinión. Utiliza ejemplos propios, de otros e invita a otros profesionales para que cuente su experiencia para despertar la curiosidad. Comienza explicando lo que se hará en la clase. Explica los contenidos mediante el ppt. Finalmente se despide. Utiliza ppt, prezi, imágenes, videos, breves textos y guías prácticas. Usa experiencias propias y de otros. Dispuesta a resolver dudas y a entregar bibliografía para complementar. Durante la clase no regula el tiempo, pero si son disertaciones dice el tiempo estimado y coloca alarma. Utiliza el proyector y el pizarrón.</p>
<p>Sujeto 8</p>	<p>La asignatura está planificada. El programa es entregado en la primera clase. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. La conexión de las materias va haciendo durante el trascurso del semestre. Las actividades son acordes a los objetivos descritos en el programa. Hace preguntas directas o dirigidas al curso. Habla a mayor velocidad o baja la intensidad de la voz. Utiliza anécdotas y ejemplos acordes con los contenidos que está pasando. Se comienza con saludo de cordialidad y coloca las diapositivas. Explica los contenidos a tratar en el ppt. No concluye la clase. Utiliza ppt imágenes, videos, audios y evaluación de pares. Usa experiencias propias y de otros. Repite nuevamente l información para que quede más claro. Divide la clase en dos partes con un recreo entre ambos bloques. Utiliza solamente el ppt.</p>
<p>Sujeto 9</p>	<p>La asignatura está planificada. El programa es entregado a primera clase y está disponible en una plataforma institucional. La clase está planificada. Se enuncian los contenidos no así los objetivos. La conexión de las materias con las asignaturas anteriores es durante el trascurso del semestre. Las actividades son acordes a los objetivos estipulados en el programa de asignatura. Los estudiantes participan a través de preguntas dirigidas y a través de la autorreflexión sobre la responsabilidad de cada estudiante en clases. Utiliza videos, textos y ejemplos que despiertan curiosidad y el análisis. Saluda, pregunta cómo estamos e introduce los contenidos de la clase. Explica lo escrito en el power point y lo contextualiza con lo visto en las asignaturas anteriores. Al terminar los contenidos se despide. Utiliza dispositivas, guías prácticas, paper y videos. Usa experiencias propias y paper de actualidad. Hace tomar consciencia de la responsabilidad de cada estudiante. Dependiendo de la actividad se estima el tiempo, con recreo de diez minutos antes de comenzar el práctico. En la teoría utiliza el proyector y paper, en los prácticos formamos grupos de trabajos.</p>

Tabla 4.6.- Inferencias interpretativas de respuesta por categoría para estamento estudiantes

Categoría	Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica					
Sub categoría	Planificación curricular 1. ¿Se aprecia una planificación de la asignatura? 2. ¿Se hace entrega del programa de asignatura? ¿Cuándo?	Planificación didáctica 3. ¿Se aprecia una planificación de la clase? 4. ¿Enuncia claramente los objetivos de la clase? 5. ¿Conecta los contenidos nuevos con los anteriores? ¿Cómo? 6. ¿Las actividades realizadas son acordes con los objetivos de la clase?	Estrategias metodológicas de enseñanza 7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes? 8. ¿Entrega ejemplos adecuados e interesantes? 9. ¿Propicia la participación de los estudiantes en clase? ¿Cómo?	Interacción pedagógica 10. ¿Cómo comienza la clase? 11. ¿Cómo desarrolla la clase? 12. ¿Cómo concluye la clase?	Recursos didácticos 13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza? 14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles? 15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión?	Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje 16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos? 17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?
General	<p>En general, los docentes planifican la asignatura. Entregan el programa de asignatura al iniciar el semestre, el cual está disponible digitalmente en la plataforma de la universidad.</p> <p>En general los docentes planifican los contenidos a tratar en cada clase y las actividades generales a realizar. Los profesores no acostumbran enunciar los objetivos de la clase, sino más bien, la mayoría enuncia los contenidos a tratar en la clase.</p> <p>La conexión técnica con las materias anteriores no es clara y definida, sino que los alumnos deben deducirla de la secuencia de las materias, cosa que no siempre es lograda. Lo que los docentes hacen es mencionar lo que se vio en la clase anterior pero no se observa una construcción de la conexión, un ensamblaje de las materias. Como no se enuncian los objetivos, los estudiantes perciben el objetivo a partir de las actividades realizadas, las cuales ellos sienten que están de acuerdo con los objetivos de la asignatura planteados en el programa de asignatura al principio del semestre.</p> <p>En general, los docentes tratan de mantener la atención de los estudiantes haciéndoles preguntas que los mantengan en sintonía con la clase.</p>					

	<p>En general los docentes usan ejemplos que en la mayoría de los casos constituyen un aporte para el entendimiento de las materias. Dichos ejemplos son de la experiencia laboral de los profesores y en ocasiones de terceras personas que pueden ser de ex colegas o de estudios recientes.</p> <p>En cuanto a la participación en la clase, los estudiantes no hacen diferencias entre las formas del docente de mantener su atención y hacerlos participar, es decir, para ellos, la participación es atención y viceversa.</p> <p>En general los profesores inician la clase socializando con los estudiantes, recordando lo visto anteriormente y anunciando lo que se verá en la clase. Las clases se desarrollan con exposición matizada con preguntas y ejemplos. En una asignatura el docente parece ser el protagonista en las otras los protagonistas son el curso y el docente. Las clases finalizan de tres formas 1) preguntando a los alumnos por dudas, 2) Al momento de terminar de los contenidos y 3) Anunciando lo que viene en la clase práctica. Por lo tanto, no se hace un resumen de la clase.</p> <p>En general los docentes utilizan como material didáctico ppt, la pizarra y guías de casos prácticos escritos. Los docentes utilizan experiencias de su desempeño profesional. Los estudiantes no hacen la distinción entre ejemplo y experiencia.</p> <p>Los profesores buscan facilitar la comprensión de las materias principalmente mediante abundantes ejemplos, repetir y cambiar explicaciones.</p> <p>Los docentes regulan el tiempo de tres formas: 1) dividiendo la clase en dos bloques, 3) por la cantidad de diapositivas y 3) observando el reloj. Además, utilizan los proyectores disponibles en la sala, la pizarra y el laboratorio para realizar pasos prácticos. Un docente acostumbraba a moverse por toda la sala, los otros acostumbraban quedarse adelante y moverse muy poco.</p>
--	--

Tabla 4.7.- Inferencias interpretativas de las respuestas de cada sujeto por subcategoría para entrevista a Docentes

Sub categoría	Planificación curricular	Planificación didáctica	Estrategias metodológicas de enseñanza	Interacción pedagógica	Recursos didácticos	Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje
	1,2	3,4,5,6	7,8,9	10,11,12	13,14,15	16,17
Sujeto 1	Se establece de acuerdo al formato que otorga la universidad, se realizan cambios mínimos cada año. Se suben a la plataforma que todos los estudiantes tienen	No hay formalidad sobre la planificación de clases, la estructura de acuerdo a la teoría y los prácticos que son necesarios. Los objetivos no son establecidos. La conexión de las	Lo percibe difícil de realizar, utiliza imágenes para apoyar los contenidos. Usa su experiencia clínica. Propicia la participación a través de preguntas directas o al curso.	No se realiza un inicio de la clase. Introduce los contenidos a tratar y luego desarrolla las patologías. Da lugar para preguntas y se redondea lo explicado	Presentaciones en power point, videos, audios, imágenes. Relata experiencia sobre casos clínicos. Utiliza ejemplos para simplificar los	Estima el tiempo de acuerdo a la cantidad de diapositivas para la clase. La clase teórica es solamente expositiva apoyándose del proyector. En los prácticos utiliza el proyector para

	acceso. Se lee al iniciar la asignatura.	materias se da de acuerdo a los contenidos tratados en las asignaturas anteriores. Trata de llevar a la práctica los contenidos teóricos.		anteriormente.	contenidos y videos para aclarar dudas.	enunciar lo que se trabajará y se forman sub grupos de trabajo.
Sujeto 2	Se establece de acuerdo al formato que otorga la universidad, se modifica en relación a la experiencia previa. Se conversa con los estudiantes para llegar a consenso y se sube a la plataforma Adecca.	Revisa las unidades temáticas y sus contenidos, lo planifica de acuerdo a las fases de enseñanza. Los objetivos se establecen a partir del tema y los que deben aprender durante la clase. Les recuerda los contenidos fundamentales para la adquisición de los nuevos conocimientos, a través de preguntas. Los contenidos teóricos se trabajan mediante mapas conceptuales y los prácticos, a través de videos.	Utiliza pocas diapositivas para conversar más con los estudiantes, camina de lado a lado por el aula de clases. Utiliza su propia experiencia y lo investigado en la red. Propicia la participación, a través de preguntas directas a través de la conversación.	Saluda y retoma la clase anterior. Según las fases de enseñanza y activando los conocimientos previos para luego mostrara el power point. Se realiza una conclusión general y consulta si hay dudas o aportes.	Usa power point, prezi y videos de trastornos. Utiliza sus experiencias, experiencias de otros y casos de la vida real. Reitera constantemente la información a través de preguntas al curso.	El tiempo no está estipulado, mira el reloj mientras se desarrolla la clase. En la clase teórica usa el proyector, parlantes y la pizarra. En los prácticos se hacen grupos de trabajo distribuidos por el aula de clases.
Sujeto 3	Se establece al comenzar el semestre, en base a dos puntos: los contenidos de las asignaturas anteriores y a la actualización en algunos tópicos de la disciplina. Entrega el programa a cada estudiante de manera digital (plataforma adecca).	Planifica de acuerdo a la teoría en tres aspectos: introducción, desarrollo y cierre. Los objetivos son presentados al final de la clase. Asume la conexión de los contenidos nuevos con los anteriores ya cursados por los estudiantes. Utiliza en la mayoría de las	Estimula la atención, a través de la retroalimentación constante, con ejemplos y preguntas directas. Utiliza ejemplos de casos propios y de otros profesionales. Propicia la participación con ejemplos reales o de algún caso cercano a los estudiantes y a través de	Comienza saludando, socializando y luego introduce el tema. Desarrolla proyectando los conceptos teóricos, hace ejercicios con el material audiovisual. Para finalizar observa si se cumplen los objetivos y	Usa videos, fotografías, audios e informes de evaluación. Usa experiencias propias, citas bibliográficas y estadística trascendental. Ayuda a la comprensión repitiendo pausadamente	El tiempo lo regula según la importancia de la unidad. Utiliza el proyector, videos, audios y el pizarrón.

Es presentado el primer día de clases.	clases interpretación de videos e informes de evaluación.	discusiones éticas.	consulta a los estudiantes si existen dudas.	lo explicado, con apoyo gráfico, mapas conceptuales y preguntas.
--	---	---------------------	--	--

Tabla 4.8.- Inferencias interpretativas de las respuestas de cada sujeto por categoría para entrevista a Docentes

Categoría	Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica					
Sub categoría	Planificación curricular	Planificación didáctica	Estrategias metodológicas de enseñanza	Interacción pedagógica	Recursos didácticos	Organización, dominio del tiempo y espacio de aprendizaje
	1. ¿Cómo planifica la asignatura? 2. ¿Entrega el programa de asignatura a cada estudiante? ¿Cuándo?	3. ¿Cómo planifica sus clases? 4. ¿Cómo establece los objetivos de cada clase? 5. ¿Cómo conecta los contenidos nuevos con los anteriores? 6. ¿En base a qué criterios escoge las actividades a realizar en clase?	7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes? 8. ¿Cómo escoge los ejemplos a utilizar? 9. ¿Cómo propicia la participación de los estudiantes en clase?	10. ¿Cómo comienza la clase? 11. ¿Cómo desarrolla la clase? 12. ¿Cómo concluye la clase?	13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza? 14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles? 15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión de los estudiantes?	16. ¿Cómo regula el tiempo para trabajar los contenidos? 17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?
Sujeto 1	Se establece de acuerdo al formato que otorga la universidad, se realizan cambios mínimos cada año. Se suben a la plataforma que todos los estudiantes tienen acceso. Se lee al iniciar la asignatura. No hay formalidad sobre la planificación de clases, la estructura de acuerdo a la teoría y los prácticos que son necesarios. Los objetivos no son establecidos. La conexión de las materias se da de acuerdo a los contenidos tratados en las asignaturas anteriores. Trata de llevar a la práctica los contenidos teóricos. Lo percibe difícil de realizar, utiliza imágenes para apoyar los contenidos. Usa su experiencia clínica. Propicia la participación a través de preguntas directas o al curso. No se realiza					

	<p>un inicio de la clase. Introduce los contenidos a tratar y luego desarrolla las patologías. Da lugar para preguntas y se redondea lo explicado anteriormente. Presentaciones en power point, videos, audios, imágenes. Relata experiencia sobre casos clínicos. Utiliza ejemplos para simplificar los contenidos y videos para aclarar dudas. Estima el tiempo de acuerdo a la cantidad de diapositivas para la clase. La clase teórica es solamente expositiva apoyándose del proyector. En los prácticos utiliza el proyector para enunciar lo que se trabajará y se forman sub grupos de trabajo.</p>
<p>Sujeto 2</p>	<p>Se establece de acuerdo al formato que otorga la universidad, se modifica en relación a la experiencia previa. Se conversa con los estudiantes para llegar a consenso y se sube a la plataforma adecca. Revisa las unidades temáticas y sus contenidos, lo planifica de acuerdo a las fases de enseñanza. Los objetivos se establecen a partir del tema y los que deben aprender durante la clase. Les recuerda los contenidos fundamentales para la adquisición de los nuevos conocimientos, a través preguntas. Los contenidos teóricos se trabajan mediante mapas conceptuales y los prácticos, a través de videos. Utiliza pocas diapositivas para conversar más con los estudiantes, camina de lado a lado por el aula de clases. Utiliza su propia experiencia y lo investigado en la red. Propicia la participación, a través de preguntas directas a través de la conversación. Saluda y retoma la clase anterior. Según las fases de enseñanza y activando los conocimientos previos para luego mostrara el power point. Se realiza una conclusión general y consulta si hay dudas o aportes. Usa power point, prezi y videos de trastornos. Utiliza sus experiencias, experiencias de otros y casos de la vida real. Reitera constantemente la información y a través de preguntas al curso.</p> <p>El tiempo no está estipulado, mira el reloj mientras se desarrolla la clase. En la clase teórica usa el proyector, parlantes y la pizarra. En los prácticos se hacen grupos de trabajo distribuidos por el aula de clases.</p>
<p>Sujeto 3</p>	<p>Se establece al comenzar el semestre, en base a dos puntos: los contenidos de las asignaturas anteriores y a la actualización en algunos tópicos de la disciplina. Entrega el programa a cada estudiante de manera digital (plataforma adecca). Es presentado el primer día de clases. Planifica de acuerdo a la teoría en tres aspectos: introducción, desarrollo y cierre. Los objetivos son presentados al final de la clase. Asume la conexión de los contenidos nuevos con los anteriores ya cursados por los estudiantes. Utiliza en la mayoría de las clases interpretación de videos e informes de evaluación. Estimula la atención, a través de la retroalimentación constante, con ejemplos y preguntas directas. Utiliza ejemplos de casos propios y de otros profesionales. Propicia la participación con ejemplos reales o de algún caso cercano a los estudiantes y a través de discusiones éticas. Comienza saludando, socializando y luego introduce el tema. Desarrolla proyectando los conceptos teóricos, hace ejercicios con el material audiovisual. Para finalizar observa si se cumplen los objetivos y consulta a los estudiantes si existen dudas. Usa videos, fotografías, audios e informes de evaluación. Usa experiencias propias, citas bibliográficas y estadística trascendental. Ayuda a la comprensión repitiendo pausadamente lo explicado, con apoyo gráfico, mapas conceptuales y preguntas. El tiempo lo regula según la importancia de la unidad. Utiliza el proyector, videos, audios y el pizarrón.</p>

Tabla 4.9.- Inferencias interpretativas de respuesta por categoría para estamento estudiantes

Categoría	Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica					
Sub categoría 1. ¿Cómo planifica la asignatura? 2. ¿Entrega el programa de asignatura a cada estudiante? ¿Cuándo?	Planificación curricular 3. ¿Cómo planifica sus clases? 4. ¿Cómo establece los objetivos de cada clase? 5. ¿Cómo conecta los contenidos nuevos con los anteriores? 6. ¿En base a qué criterios escoge las actividades a realizar en clase?	Planificación didáctica 7. ¿Cómo estimula la atención de los estudiantes? 8. ¿Cómo escoge los ejemplos a utilizar? 9. ¿Cómo propicia la participación de los estudiantes en clase?	Estrategias metodológicas de enseñanza 10. ¿Cómo o comienza la clase? 11. ¿Cómo o desarrolla la clase? 12. ¿Cómo o concluye la clase?	Interacción pedagógica 13. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza? 14. ¿Utiliza experiencias propias o ajenas, citas, noticias? ¿Cómo cuáles? 15. ¿Qué maneras busca para facilitar la comprensión de los estudiantes?	Recursos didácticos 16. ¿Cómo o regula el tiempo para trabajar los contenidos? 17. ¿Cómo utiliza los espacios y recursos para propiciar el aprendizaje (aula, pizarrón, proyector, laboratorio, etc.)?	General Todos los profesores planifican y entregan los programas de asignatura al principio del semestre, facilitados en la plataforma institucional. Un docente planifica sus clases asignándole a cada unidad el tiempo establecido en el programa de asignatura, otro docente en relación a las fases de enseñanza y el último planifica de acuerdo a tres aspectos: introducción, desarrollo y cierre. Los objetivos se desprenden de las unidades del programa de asignatura, sin embargo, un docente no establece objetivos. Los docentes no conectan sistemáticamente lo anterior con lo nuevo, sino que esperan que los propios estudiantes realicen tal conexión. En general utilizan actividades que permitan conectar la teoría con la práctica. En general, estimulan la atención con preguntas, retroalimentación y apoyo audiovisual. En general, escogen los ejemplos de la propia experiencia clínica y de otros profesionales. Propician la participación mediante preguntas a los estudiantes o al curso, ofreciendo espacios para consultas y aportes.

	<p>Dos de los docentes inician la clase saludando y socializando, luego hacen una introducción al tema. El tercer docente no tiene definido el inicio de la clase.</p> <p>En general desarrollan las clases exponiendo conceptos y desarrollando ejemplos en conjunto. Un docente además, desarrolla las clases a partir de las fases de enseñanza y activando los conocimientos previos.</p> <p>En general se finalizan las clases con una conclusión general, con resolución de dudas y dando espacio a aportes. Un docente además, observa si se cumplen los objetivos de la clase.</p> <p>Los profesores utilizan como material didáctico el pizarrón, las ppt, videos, audios y guías de trabajo.</p> <p>Suelen utilizar experiencias de su desempeño profesional, de colegas o de otros profesionales.</p> <p>Para facilitar la comprensión, los profesores explican una y otra vez, cambiando la forma de explicar y agregando ejemplos.</p> <p>En general, los docentes no planifican el tiempo en el trabajo de los contenidos de la clase, sino que estiman el tiempo de acuerdo a la cantidad de diapositivas para la clase, mirando el reloj mientras se desarrolla la clase y según la importancia de la unidad temática.</p> <p>Los docentes utilizan el proyector, el pizarrón y material audiovisual. Además, utilizan el laboratorio para realizar prácticos semanalmente.</p>
--	---

Tabla 4.10.- Inferencias de la revisión documental

Tipo de documento	Inferencias
Programas de Asignatura	<p>En todas las asignaturas estudiadas, existe una planificación curricular de acuerdo al formato establecido por la institución. En una de las asignaturas, los objetivos planteados son atingentes a la descripción de las asignaturas, sin embargo para las otras dos, los objetivos no se relacionan en su totalidad con la descripción careciendo de concordancia. Para una asignatura los contenidos se relacionan con los objetivos declarados en el programa, a diferencia de las otras dos asignaturas en que los contenidos no suplen todo lo necesario para lograr los objetivos planteados. En general la metodología didáctica cumple con algunos de los objetivos propuestos para la asignatura, las cuales son escasas para formar en los estudiantes las</p>

	<p>competencias necesarias en la evaluación y diagnóstico de patologías. En relación a la bibliografía, en las tres asignaturas se declara tanto bibliografía básica como bibliografía complementaria, lo que permite a los estudiantes focalizar los contenidos necesarios para su aprendizaje.</p>
--	--

4.4.- Triangulación Hermenéutica

La presente investigación pretende determinar el tipo de praxis didáctica en el desarrollada por algunos docentes de la carrera de Fonoaudiología. Los datos disponibles para tal determinación son entrevistas a docentes y estudiantes y la revisión de documento.

Las entrevistas a estudiantes y profesores arrojaron los siguientes resultados: en referencia a la planificación de la asignatura, tanto los docentes como los estudiantes concuerdan en que se realiza una planificación de la asignatura la cual es entregada al comenzar la asignatura, lo cual es evidenciado en su revisión documental; en cuanto a la planificación de clases, estos refieren realizar una planificación considerando el tiempo otorgado por el programa de asignatura y los objetivos y contenidos contemplados para cada unidad programática, no obstante, declaran que las actividades son dinámicas pues dependen de la respuesta del curso a lo planificado, pudiendo ser remplazadas durante la clase.

El enunciado de objetivos no es reconocido por los docentes ni por los estudiantes.

La conexión de la clase anterior con al actual, los docentes reconocen hacer tal mención y dejar que los estudiantes deduzcan la conexión entre las materias.

Se puede deducir que las actividades desarrolladas en clases permiten señalar que en general son acordes con los objetivos de la asignatura, pero no es posible determinar si lo son con los objetivos de la clase puesto que éstos no son enunciados.

En cuanto a los criterios para escoger las actividades de clases los docentes los eligen en relación a los contenidos que se trataran en la clase, de todos modos, los estudiantes perciben que las actividades siempre son acordes con los objetivos de la asignatura.

Referente a las formas que utilizan los docentes para captar la atención, hay diversas visiones; ellos en general, hacen preguntas a los estudiantes y manejan la voz para enfatizar lo relevante y utilizan ejemplos llamativos. Sin embargo, la visión de los mismos docentes es distinta; ellos sostienen que mantienen la atención de los estudiantes por medio de la formalidad y rigurosidad de mostrar los contenidos y con aplicaciones de esta a la vida real. Por su parte, los estudiantes sienten que su atención está totalmente relacionada con su grado de participación en la clase, así, ellos ponen atención cuando se le hace preguntas. De este modo, para los estudiantes, la atención es sinónimo de participación. La participación en clases de los estudiantes resulta básicamente de las preguntas formuladas por el docente o dando la oportunidad para la opinión.

En lo referente a la estructura de la clase, los docentes señalan que comienzan las clases saludando, conversando con los estudiantes de algún tema distinto a las materias y luego haciendo una introducción al tema. Por su parte, los estudiantes señalan que además, después del saludo y la socialización, se hace recuerdo de la clase anterior y luego se anuncia la materia que se tratará en la clase, complementando a veces un tiempo para preguntas por dudas.

En desarrollo de las clases, consiste en exposición del docente y preguntas dirigidas a los estudiantes, no obstante se observa en la entrevista a estudiantes que uno de los docentes comparte el protagonismo con los estudiantes y los otros lo ostentan solos, dando ocasionalmente lugar a la participación principalmente por medio de preguntas.

De acuerdo a las entrevistas las clases finalizan muchas veces de forma abrupta al acabarse el tiempo, con un conclusión breve y dando instrucciones domésticas para la próxima clase o prácticos. Los docentes señalan que terminan desarrollando un tema y cuando acaba el tiempo, preguntan por dudas y terminan. Por su parte los estudiantes

señalan que las clases terminan con el profesor preguntando por dudas y a veces indicando la materia que viene la próxima clase práctica.

En relación al material didáctico utilizado en clases, se evidenció que los docentes utilizan proyecciones de power point, videos y la pizarra, donde dibujan diagramas o esquemas. Los profesores añaden que ocasionalmente utilizan instrumentos y material del laboratorio de la carrera. Los estudiantes concuerdan con esto. También los profesores utilizan experiencias de la vida laboral y de colegas para realizar ilustraciones en clase. Estas experiencias son consideradas interesantes y facilitadoras de la comprensión por los estudiantes quienes no distinguen entre ejemplo y experiencia. También se evidenció que cuando la comprensión parece difícil, los docentes recurren a una nueva explicación, y otra si es necesario, es decir, explican una y otra vez de distinta forma, ya sea con otro ejemplo, o cambiando el lenguaje. También hacen participar a los estudiantes haciéndoles preguntas, a través de videos y con apoyo gráfico.

En referencia al tiempo, los docentes mostraron una planificación que permite desarrollar las materias y practicar lo suficiente. No parecen quedar temas inconclusos y sobrar tiempo, pero si en ocasiones las clases tuvieron un final abrupto sin dar tiempo para el cierre de clase. Los mismos docentes declaran que planifican el uso del tiempo pensando en las actividades a realizar y el nivel del curso. Por su parte los estudiantes señalaron que el tiempo siempre es adecuado.

En cuanto a los recursos disponibles en la sala, los docentes recurren permanentemente al uso del proyector y en ocasiones a la pizarra. En las entrevistas a los estudiantes se señaló que un docente acostumbraba pasearse por la sala observando a los estudiantes, mientras que los otros se quedan adelante, casi estáticos, hablando mucho. Lo cual no concuerda con lo expresado por los docentes, quienes destacan su movilización por el aula de clases.

Los docentes utilizan como material didáctico la pizarra, el proyector multimedia y videos principalmente, y en forma ocasional guías prácticas y aparatos del laboratorio. También los docentes utilizan experiencias propias y/o ajenas y citas de actualidad durante la clase.

CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- Interpretación y discusión de los Resultados

La praxis didáctica fue investigada y se ha llegado a resultados que serán analizados en este capítulo.

Al principio de este trabajo se mencionaron varios aspectos deseables en los docentes de educación superior, así percibidos por los estudiantes e investigadores. Dichos aspectos tenían relación principalmente con el carácter, personalidad y capacidad de comunicación del profesor más que con su saber disciplinar. A continuación se citan algunos atributos del buen profesor de educación superior según las investigaciones citadas: Joven, moderno, inteligente, humano, estable, educado, seguro, responsable, humilde, amable, abierto, simpático, respetuoso, motivado, justo, dinámico, motivador, comunicador, cercano, ameno, claro, exigente, práctico y participativo.

Todas las cualidades mencionadas dibujan a un profesor joven, moderno y dinámico que desarrolla sus clases en interacción social con sus estudiantes con seguridad y rigor.

En la carrera estudiada la mayoría de los docentes son profesionales no pedagogos, jóvenes y con experiencia en las áreas que imparten, pero no poseen formación en pedagogía por lo que pueden o no evidenciar las cualidades antes mencionadas. En el presente estudio se investigó la praxis de tres profesores fonoaudiólogos jóvenes que imparten docencia en la mencionada carrera. Su praxis contiene elementos positivos y hasta destacables y otros menos deseables, pero si es claro que ellos buscan maneras para mejorar su praxis valiéndose de las herramientas que conocen.

5.1.1.- Praxis didáctica

Planificación

Para empezar, debe señalarse que los profesores planifican las asignaturas ajustándose al formato establecido por la Universidad, los cuales son modificados al inicio de la asignatura de acuerdo a la experiencia en años anteriores, la planificación

de sus clases es principalmente en cuanto a la distribución del tiempo y en menos medida en cuanto a las actividades. Se pudo evidenciar que los contenidos están distribuidos de manera adecuada pero las actividades no están planificadas con detalle. Los docentes enfrentan la clase premunidos de unas pocas metodologías que son las mismas durante todo el semestre, a saber, resolución de problemas, uso de proyecciones y explicaciones. Sin desmerecer dichas metodologías, no fue posible evidenciar otro tipo de didáctica tales como grupos de discusión, rompecabezas, lluvias de ideas, talleres u otras. No obstante, es posible pensar que tales problemas podría llevarse a una dimensión práctica en las amplias y modernas instalaciones de la carrera, convirtiendo los números y cálculos en vivencias y experiencias palpables para los estudiantes para quienes resultaron ser sinónimos participación y atención.

Al buscar el enunciado de los objetivos de la clase en su principio, no fueron encontrados ni en las entrevistas a estudiantes ni en las entrevistas a docentes. Los docentes no acostumbran enunciar objetivos en clases, si bien estos existen y están definidos en el programa de asignatura. Los docentes solo mencionan los contenidos o materias que tratarán en la clase. Con lo anterior, los estudiantes no cuentan con las herramientas para contextualizar su aprendizaje según el enfoque por competencias que ostenta la carrera, pues ellos necesitan saber que logran realizar por medio de los conocimientos que están adquiriendo. La ausencia del enunciado de los objetivos puede obedecer a algunos factores tales como: a) el docente no planificó en base a objetivos sino en base a contenidos, b) no tiene claro los objetivos que persigue el contenido a tratar o c) sencillamente omite la mención de los objetivos. Es probable que el docente no reconozca ningún efecto favorable en el enunciado de los objetivos de la clase sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Además, se determinó que los docentes no realizan un desarrollo de la conexión entre las materias antiguas y nuevas, sino que solo recuerdan las materias vistas la clase anterior. La conexión requiere de actividades que tomen las ideas y experiencias previas de los estudiantes y los conduzcan a sentar las bases del nuevo aprendizaje. La mera mención de las materias vistas anteriormente probablemente no tiene un efecto significativo en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, como lo tendría una actividad planificada sistemáticamente para tal propósito. Este tipo de actividades

requieren un tiempo de reflexión en torno al tema, y sobre todo un grado de conocimiento del aprendizaje constructivista, cosa de que los docentes Fonoaudiólogos adolecen.

Como se mencionó anteriormente, un buen docente necesita dominar al menos dos aspectos generales de la pedagogía: diseño de cursos y aspectos del aprendizaje humano. Ambos están estrechamente relacionados con la planificación didáctica en cuestión y los docentes Fonoaudiólogos no parecen haberlos tomado en cuenta para sus planificaciones.

Finalmente, se puede decir que las actividades desarrolladas en las clases son acordes con los objetivos de la asignatura, lo cual no necesariamente valida su forma de desarrollo pues las actividades relacionadas con los objetivos pueden organizarse de distintas maneras para optimizar el aprendizaje.

Estrategias metodológicas de enseñanza

Al investigar las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar su docencia, los distintos canales de información arrojaron las siguientes:

1. Preguntas a los estudiantes durante la clase.
2. Utilizando ejemplos y aplicaciones de las materias a la vida real
3. Manejo de la voz realzando lo más relevante y cambiando la entonación y la intensidad.

En relación a las preguntas a estudiantes, se puede comentar que existen aquellas formuladas para guiar el proceso de aprendizaje y aquellas formuladas para sorprender al estudiante. Las primeras forman parte de un proceso sistemático diseñado para generar el aprendizaje pero las segundas simplemente lo fuerzan a estar atento con el fin de no recibir una amonestación si es consultado y no sabe la respuesta. Sería ideal que las preguntas fueran formuladas con un sentido estrictamente formativo siempre. Las preguntas toman mayor importancia si se considera que los estudiantes sienten que esta es una de las formas en que el docente captura su atención. La organización sistemática del uso de las preguntas requeriría en primer lugar la instalación de la misma como una herramienta pedagógica, en segundo lugar una inducción a los

docentes para su correcto uso y en tercer lugar, la elaboración de una planificación que las considere.

El uso de aplicaciones y ejemplos de las materias a la vida real también fue considerado un elemento de atención tanto por los docentes como por los estudiantes. En las entrevistas los estudiantes los valoraron y señalaron que eran interesantes. El uso de ejemplos, aplicaciones, analogías, símiles y otras, logran generar una ventana desde la sala de clases hacia el mundo tangible y cotidiano, donde se encuentran la mayoría de las vivencias de los estudiantes y por tanto donde hay materias para echar los cimientos de la construcción del aprendizaje. Como los docentes tienen experiencia laboral no tienen grandes inconvenientes en citarlas y tomar ejemplos propios, aunque además buscan experiencias de otros profesionales.

Al consultar a los estudiantes de cómo el docente propiciaba la participación, ellos respondieron de forma similar que para la pregunta de cómo mantenía su atención, lo cual hace notar que para ellos atención es igual a participación. Este antecedente debe ser tomado en cuenta al momento de realizar una inducción a todo nuevo Fonoaudiólogo que entre a realizar docencia. Si la atención de los estudiantes es igual a la participación de estos, entonces los docentes Fonoaudiólogos deberán idear clases participativas o activas donde el docente ceda el protagonismo de la clase al estudiante. Para ello deberán ser debidamente inducidos en estrategias y formas de generar participación, de las cuales la formación de Fonoaudiología carece por completo.

Cabe mencionar que los docentes perciben la participación de los estudiantes simplemente al responder preguntas y a permitir la opinión, las cuáles son positivas, pero el concepto de participación siempre está subordinado al docente, siempre es este quien otorgue el espacio de participación del estudiante, cuándo podría pensarse en generar clases donde los protagonistas sean los estudiantes, por ejemplo, una clase con guías colaborativas donde se formen grupos y los estudiantes deban trabajar como equipo, mientras el docente pasa a ser el facilitador o monitor de la actividad.

Interacción Pedagógica

En relación a la interacción durante la clase, se evidencio que estas comienzan generalmente con una breve conversación informal del docente con los estudiantes. La conversación parece cumplir la función de socialización con los estudiantes y distender el ambiente antes de comenzar la clase. Los docentes conversan temas cotidianos, a veces relacionado con las materias y otras no, pero siempre de manera cercana y cordial. Luego de ello introducen al tema que se tratará en la clase. Todo lo anterior indica que el docente y los estudiantes tienen conciencia de que el momento de inicio de la clase está definido, sin embargo, algunas de las prácticas que tiene lugar en él es solo ocasionalmente y demuestran la poca sistematicidad de la planificación o de la práctica.

Además, no se enuncian los objetivos de la clase, lo que provoca que los estudiantes comiencen la clase solo sabiendo que será lo que verán, pero no para qué lo verán, ni qué será lo que ellos pueden lograr una vez que lo vean, ni qué es lo que deben desarrollar al verlo, y luego terminen la clase sin entender claramente cuál de los aprendizajes es el más relevante y qué forma parte del hilo conductor de la asignatura.

Luego en el desarrollo de la clase, se evidencio las siguientes prácticas: exposición del docente a modo de clase magistral y preguntas del docente a los estudiantes que ya se hayan discutido. Tanto los docentes como estudiantes coinciden en que éstas son las prácticas desarrolladas en las clases. Además, los contenidos de las asignaturas efectivamente consta de ejemplos prácticos que son desarrollados de forma teórica, como exposición por el docente. Este desarrollo es matizado por las preguntas efectuadas por el docente o los estudiantes. Si bien este método es útil, los docentes podrían aumentar la actividad práctica para desarrollar los contenidos teóricos, ya que está comprobado que los estudiantes aprenden más con lo que hacen que con lo que ven, y más con lo que ven que con lo que oyen.

De este modo, el desarrollo de la clase consta de una exposición inicial del docente, de los conceptos teóricos que sustentan las patologías que posteriormente vivenciarán en los prácticos. Lo que faltaría por sistematizar es la relación lógica entre la teoría y la práctica, ya que provoca una segmentación del aprendizaje del estudiante, lo cual no se ajusta a la realidad profesional de estos.

Finalmente, el cierre de la clase es abrupto, rápido y poco riguroso. Las clases terminan al acabarse el tiempo designado, en ocasiones se realiza un escueto resumen, el docente pregunta si hay dudas y luego los estudiantes son despedidos e invitados a asistir al práctico siguiente. Los estudiantes coinciden que los docentes consultan por dudas, pero que no existe una conclusión como tal.

Los finales de clase de este tipo debilitan la secuencia de las materias exponiendo a los estudiantes durante la clase a varios minutos de trabajo sin norte, sin enunciado de objetivos y también sin conclusiones ni proyecciones. Esto puede provocar que los estudiantes sientan que las materias como aisladas. El final abrupto al acabarse el tiempo y el inicio poco sistemático parecen mostrar que el docente no se ha ocupado de planificar estas partes de la clase, sino solo los contenidos y algunas metodologías genéricas, aunque si tiene encuenta el hacer una introducción y un resumen o al menos propende a ello. Debido a que los docentes planifican parte del desarrollo de la clase, pero fallan en el inicio y el final, es evidente que desconocen la importancia de estos momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también la forma de planificarlos, por lo que es necesario que sean capacitados en estas áreas.

Recursos didácticos

Los recursos utilizados por los docentes son básicamente los clásicos: proyector, pizarra y videos. En una carrera que cuenta con infraestructura y equipamiento que permite realizar procedimientos de evaluación de las patologías, sería necesario que los recursos didácticos señalados por los estamentos fueran los instrumentos y aparatos, sin embargo según lo evidenciado el uso de estos recursos solo es ocasional. Los estudiantes de una carrera profesional como Fonoaudiología necesitan aprender a través de procedimientos terapéuticos, por lo tanto sería necesario inducir a los docentes a planificar las clases considerando mayor utilización de las instalaciones y equipamientos disponibles.

Aunque también las experiencias fueron consideradas como recursos didácticos, ya fueron analizadas en párrafos anteriores por lo que no se volverán a comentar.

En relación a las maneras en que el docente buscaba facilitar la comprensión, se determinó que eran básicamente cinco: 1) explicar una y otra vez de maneras distintas,

cambiando ya sea el lenguaje, el enfoque o los ejemplos en cada explicación; 2) las experiencias previas; 3) los videos; 4) a través de preguntas las cuales permiten conocer como se está desarrollando la metacognición en los estudiantes y; 5) con apoyo gráfico y mapas conceptuales, lo cual es sabido que en ocasiones provoca la comprensión de las materias. En relación a explicar varias veces de distintas formas permite cubrir un mayor espectro de formas de entender a los estudiantes y refuerza a quienes ya entendieron, sin embargo también algunos de los que entendieron al principio comienzan a distraerse y quienes no entienden se sienten presionados a hacerlo. En relación a las experiencias previas y videos permiten acercar los contenidos teóricos a la vida real, sin embargo recurrir constantemente a esta estrategia, forma prototipos o idealismo a la hora de incorporar el nuevo conocimiento a la vida real, ya que aprender lo explicado en un modelo específico. En general sería deseable diagnosticar los estilos de aprendizaje del curso desde el principio de la carrera y monitorearlos cada semestre para utilizar esa información como insumo en las planificaciones didácticas, de modo que el profesor planifique pensando en cómo aprenden sus estudiantes. Este diagnóstico no existe pero debería ser implementado pues constituiría un gran aporte a la praxis de los docentes no pedagogos.

Uso y organización de espacio académico

En relación al tiempo, los docentes señalaron que no planificaban el tiempo de la clase, sino más bien a partir de la cantidad de diapositivas o contenidos a trabajar en la clase, sin embargo, el tiempo para tratar las materias es el mismo por lo que debería respetarse la planificación y entregar a los estudiantes la tarea de alcanzar la velocidad de desarrollo del curso mediante actividades planificadas para que ellos se nivelen con la planificación.

Los estudiantes entrevistados manifestaron que el tiempo siempre fue el adecuado, probablemente porque no estaban acostumbrados a un cierre de clase bien definido.

En lo referido al uso del espacio, los docentes eran diferentes; mientras uno se movía mucho por la sala entre los estudiantes, los otros docentes se quedaban adelante, a un costado, y desde ahí realizaba su exposición, si bien todos los docentes manifestaron

que se movía entre los estudiantes activamente. Los estudiantes valoraban el hecho de que un docente se acercara a ellos a atenderlos en forma personalizada.

En relación al uso de otros recursos, se pudo determinar que los docentes en general utilizan los recursos disponibles pero solos en una pequeña medida. Por ejemplo, todos los docentes dependen totalmente del power point, utilizando en pocas oportunidades el pizarrón y los parlantes. Además, se determinó que los docentes utilizan las instalaciones de la carrera en una o dos ocasiones, lo que hace pensar en la subutilización de algunos recursos.

5.2.- CONCLUSIONES

Después de analizar la información obtenida, se concluye que en general los docentes de la carrera poseen nociones de planificación y didáctica pero carecen de sistematicidad y un abanico de herramientas que les permitan optimizar su labor docente. Los docentes muestran interés en realizar bien su trabajo pero desconocen la forma de optimizarlo.

La praxis didáctica presentó una planificación de la asignatura y del tiempo destinado a cada unidad programática y algunas actividades genéricas que persiguen el logro de los objetivos de la asignatura. Las actividades pueden ser modificadas en función del progreso del curso. Los recursos requeridos para las clases en general fueron lo que están disponibles en forma genérica para todas las asignaturas, es la pizarra y el proyector multimedia. A pesar que existe una planificación de las asignaturas, es recomendable considerar elementos fundamentales sobre el modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío, tales como: conocimientos previos y metodología de aprendizaje, ya que permitirá sistematizar la didáctica en todas las asignaturas y así lograr una mejor praxis de esta.

No se realizó enunciado de objetivos al inicio de las clases, aunque gracias a los programas de asignatura, las clases estaban planificadas en función de los objetivos de la asignatura.

La conexión de los contenidos nuevos con los anteriores no es realizada por los docentes en forma rigurosa, sino solo haciendo un resumen general de la clase anterior y enunciando las materias de la clase presente. Queda como tarea del estudiante deducir la conexión intelectual entre ambos contenidos.

Las actividades que se realizan en clases son poco variadas pero persiguen los objetivos de la asignatura. Los docentes no poseen criterios claros y estandarizados para escogerlas.

En relación con la atención de los estudiantes, para ellos la atención es sinónimo de participación, lo cual es importante destacar. Los docentes utilizan preguntas, su voz para enfatizar lo más relevante y entregan ejemplos novedosos, los cuales son valorados por los estudiantes. Sin embargo, los docentes piensan que logran la atención mediante otras formas. En general el concepto de atención es distinto entre estudiantes y docentes.

Los ejemplos utilizados por los docentes son sacados de su experiencia profesional previa o actual y de la experiencia de otros colegas. Dichas experiencias resultan de interés para los estudiantes.

Las formas en que los docentes buscaban facilitar la comprensión fueron cinco: La explicación repetitiva, cambiando ya sea el lenguaje, el enfoque o los ejemplos en cada explicación; las experiencias previas; los videos; a través de preguntas; con apoyo gráfico y mapas conceptuales. Sin embargo, los estudiantes perciben solamente la explicación reiterativa y las preguntas.

En relación al tiempo, se encontró que las clases tanto teóricas como las prácticas, dejan el tiempo para el desarrollo del tema y la ejercitación de casos clínicos, es decir los docentes son conscientes de dejar tiempo para exponer las materias y para que los estudiantes practiquen, sin embargo, el tiempo para el inicio y el cierre es muy variable y evidencia poca sistematicidad.

En relación al espacio se encontró que los docentes lo utilizaban de distinta forma, lo cual revela la falta de instrucción en su uso y de conocimiento de su impacto en los estudiantes, quienes valoraron mucho al docente que se movía entre ellos. También se determinó que los docente utilizaban los recursos disponibles en la sala de clases y

ocasionalmente los recursos disponibles en el laboratorio. Es importante destacar que todos los docentes dependían completamente del proyector multimedia.

En relación a la estructura de la clase, el inicio consta de un saludo y socialización breve, un resumen de la clase anterior y enunciado de las materias a tratar en la clase. El inicio puede tomar entre dos y quince minutos, por lo tanto le falta una planificación más sistemática. El desarrollo de la clase consiste básicamente en la exposición de los conceptos teóricos que subyacen a los problemas prácticos tratados y la demostración de casos clínicos como ejemplos. No obstante, el protagonismo de los docentes es distinto en las asignaturas, siendo total dos de estas y secundario en la otra. Solo ocasionalmente se hace una síntesis de lo visto en clases o se anuncia lo que viene en la clase práctica siguiente, lo cual demuestra falta de sistematicidad en el cierre.

CAPÍTULO 6: PROPUESTA PEDAGÓGICA

**MANUAL PARA OPTIMIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE A NIVEL
DIDÁCTICO DE ACADÉMICOS/AS DE LA CARRERA DE FONOAUDIOLÓGÍA.**



Escuela de Fonoaudiología, Marzo 2014

6.1. Introducción

La investigación realizada a las asignaturas de Trastornos de la voz, Lenguaje Adulto y Lenguaje Infantil de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío- Bío, tuvo como objetivo indagar en aspectos que son determinantes en el desempeño laboral de los egresados y futuros profesionales, como lo es la praxis docente, ya que se caracteriza por la predominancia de estilos pedagógicos tradicionalistas, basados en la memorización repetitiva más que en la comprensión, con clases verticales, en la que la participación del estudiante es de mero receptor y repetidor de contenidos, más que un constructor de su conocimiento.

Los resultados obtenidos en la investigación dejaron claro que los instrumentos utilizados fueron los apropiados para la búsqueda y recopilación de la información que se necesitaba para responder plenamente las preguntas centrales de la investigación, e incluso al realizar la triangulación y la interpretación de los resultados, se observó lo planteado en un principio de la investigación, dejando de manifiesto que la particularidad de estos instrumentos elaborados para la recopilación de información era su especificidad y detalle de los datos a recabar, lo que fue traducido en la obtención de una respuesta más puntual a las preguntas centrales planteadas en un principio.

Por otro lado según la información recopilada en el marco teórico, dejó entrever que existe una limitada cantidad de estudios realizados a la praxis docente en educación superior, sin embargo, fortaleció y direccionó la investigación en curso.

En grandes términos podemos mencionar que los resultados encontrados constituyeron diagnósticos válidos para acciones de intervención e innovación de la praxis pedagógica, ya que se encontró que la práctica docente se caracterizaba por ser verticalista, memorística, siendo el estudiante un receptor de contenidos y el docente un ejecutor de estos, bajo un clima de aula inapropiado para la obtención de aprendizajes significativos, influyendo en el desempeño laboral de los egresados.

La información obtenida a través de la investigación constituirá en sí, una real contribución a la Carrera de Fonoaudiología, ya que fue la primera vez que se indagaba en la praxis docente de una asignatura de índole científica, causando conmoción en ésta, pero aceptada como una forma de evaluar la práctica docente y con una

verdadera disposición al cambio, estando el equipo académico dispuesto a recibir toda la ayuda y apoyo que el ámbito pedagógico le pueda aportar, reconociendo que carecen de herramientas didácticas.

Por lo tanto, las líneas de trabajo derivadas de esta investigación claramente están focalizadas a mejorar el desempeño docente, comenzando por la elaboración de planificaciones didácticas que sean empleadas como una orientación de las clases, situando al estudiante con un papel protagónico o central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el docente actúe como un facilitador o guía del aprendizaje del estudiante. Por otro lado, con una metodología activa que permita la participación de los estudiantes y bajo un clima de aula propicio para generar aprendizajes significativos. El proceso de evaluación, debe responder a los objetivos pedagógicos planteados en la planificación, y se le dará mayor énfasis a la evaluación formativa orientado siempre al logro del aprendizaje en el estudiante.

Todo lo anteriormente expuesto y aunque parezca reiterativo en otros capítulos, está dirigido a puntualizar las carencias pedagógicas que presenta la Asignatura de Trastornos de la Voz en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad del Bío Bío, para en virtud de ello, elaborar un Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas de dicha carrera, dando así respuesta a sus necesidades y colaborando en su labor educativa.

6.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica

Objetivo General

Construir una propuesta de innovación y mejoramiento del trabajo docente a nivel didáctico de los académicos de la carrera de Fonoaudiología, a partir de un manual como respuesta a la problemática determinada en la investigación a la asignatura de Trastornos de la Voz.

Objetivos Específicos

1. Implementar las estrategias didácticas en la fase de preparación de la enseñanza por el docente de la carrera de Fonoaudiología.
2. Aplicar las estrategias didácticas en la fase de desarrollo de la enseñanza por el docente de la carrera de Fonoaudiología.
3. Desarrollar las estrategias didácticas en la fase de evaluación de la enseñanza por el docente de la carrera de Fonoaudiología.

La docencia desde el enfoque curricular por competencias

El concepto de currículum educativo es amplio y controvertido, sin embargo, dado el carácter aplicado de este trabajo, se utilizará la definición de Cox (1999) coordinado de la unidad de currículum del Ministerio de Educación en Chile, por la que se aplica políticamente en nuestro país. Cox define currículum como *“la carta de navegación del viaje educativo. Él organiza la trayectoria de la experiencia educativa de los alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar, donde la carta de navegación y la trayectoria apuntan a la idea de que el currículum es un proceso que se desarrolla en el tiempo y donde la experiencia educativa y los valores, se refieren a algunos de los elementos o factores que están presentes en todo proceso curricular”*

De este modo, el currículum en proceso de enseñanza-aprendizaje es quien entrega los objetivos generales del proceso (dirección), y en función de ellos define los contenidos a enseñar y la forma de enseñarlos, de modo que existen tantos currículum como cosas

que aprender, y por tanto, cada institución educacional debe adoptar un currículum, el cual se enmarcará en las políticas nacionales y las tendencias laborales actuales. En la carrera objeto de este trabajo tiene un enfoque orientado por competencia.

6.3. Aproximación didáctica en la fase de preparación de la enseñanza

En las páginas siguientes se presenta una guía didáctica para el profesional no pedagogo que ejerce docencia. Se entrega una secuencia lógica de los pasos a seguir desde que el docente recibe el programa de asignatura hasta que entra a realizar su clase en el aula o el laboratorio, pasos que han sido seleccionados por su pertinencia con el enfoque curricular y naturaleza de la carrera de Fonoaudiología.

6.3.1. Concepto de Planificación

La planificación didáctica es un proceso mental mediante el cual el docente organiza un contenido de manera tal que pueda ser enseñado según su propio criterio, de la forma más eficaz posible (Cazau, P (1999)). Planificar significa trazar un plan acerca de algo que se hará. En nuestro caso, se trata de trazar un plan sobre qué enseñaremos y cómo lo enseñaremos. Inevitablemente, se trata de un proceso mental, que puede llevarse a cabo en nuestra oficina, en el colectivo, mientras cocinamos o cuando estamos acostados listos para dormir. Es un proceso mental porque consiste en pensar en la clase de mañana, y en qué diremos y cómo lo diremos.

Cuando se hace una planificación, se incluye por lo menos dos aspectos: primero, qué contenidos se van enseñar, y segundo, cómo se les enseñará. Esto último incluye a su vez dos tipos de actividades: las actividades que se realizarán como docente, y las actividades que deberán realizar los estudiantes. Las actividades que realiza el docente sirven para enseñar mejor los contenidos, y las que realizan los estudiantes, para que los aprendan mejor. Las actividades del docente, llamadas también estrategias metodológicas incluyen, por ejemplo, exponer oralmente un tema, mostrar un video, hacer un esquema en el pizarrón, etc., mientras que las actividades

previstas para los alumnos son por ejemplo las discusiones grupales, las ejercitaciones prácticas, etc. (Harf, R (1998)).

Toda planificación didáctica debe basarse en objetivos. En el enfoque curricular por competencias, éstos son competencias comprobables por un tercero, las cuales corresponden a actuaciones en entornos productivos simulados o reales.

El perfil de competencias de la carrera origina los objetivos generales de cada asignatura, y éstos dan origen a los objetivos específicos de cada unidad. Todos estos objetivos están planteados en relación al estudiante, y no al docente, es decir, cuando un objetivo señala “explicar los parámetros de evaluación perceptual de la voz” se refiere a que el estudiante deberá ser capaz de explicarlo, y de ningún modo se refiere a que el docente debe explicar los parámetros ante el estudiante y así dar por cumplido el objetivo. De este modo, el docente deberá buscar formas de enseñar los parámetros de evaluación perceptual de la voz al estudiante de modo tal que este sea capaz de explicarlos. En este enfoque pierde protagonismo la clase teórica donde el docente realiza una exposición, también llamada clase magistral y cobra valor la clase con actividades de investigación, debate, actividades prácticas y exposición de los estudiantes.

Dado que en la carrera objeto de este trabajo, el perfil de egreso ha sido formulado con enfoque por competencias, no se cuestionarán los objetivos, sino que se ofrecerán al docente herramientas para desarrollar la competencia en el estudiante.

6.3.2 Diseño de Enseñanza y Curriculum

Para definir la relación existente entre la planificación didáctica (Díaz y Rojas (1999)) y el curriculum, comenzaremos con referir que el planeamiento didáctico es el nivel más concreto de planificación educativa, centrándose específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el nivel de aula, por lo que el responsable directo de su diseño es el docente. Si bien el ámbito de planificación que le es propio al docente es este último eslabón, el nivel de “aula”, el esencial que todo educador comprenda este momento en relación con los niveles más amplios de la planificación curricular.

Lo esencial es que cada educador asuma su papel de “planificador de currículo” en el nivel que le corresponde, pero construyendo ese planeamiento en el marco de los planes más amplios en que se ubica su tarea, los cuales se operan a través de su práctica pedagógica. Esto implica que cuando un docente realiza su planeamiento didáctico, opera o concreta en él (para un caso específico) la planificación curricular realizada en otros niveles y condensada en los planes y programas de estudio, y en los proyectos curriculares especiales.

Es importante que cada educador conciba esta etapa de su accionar pedagógico como un proceso fundamental, ya que a veces ha existido una interpretación restrictiva de lo que es el planeamiento didáctico, al identificarlo con el documento que elabora cada docente y que, muchas veces, se hace únicamente para llenar las normativas y regulaciones que emergen de los niveles de autoridad administrativa.

El diseño mismo o “plan” que elabora cada docente o grupo de docentes, debe ser el producto en el que se condensan las decisiones y las acciones previstas para el cumplimiento de objetivos curriculares con un grupo determinado de estudiantes y en una realidad concreta. Por tanto, el planeamiento didáctico va más allá de ese producto.

Incluye el plantearse y el contestarse interrogantes como:

a) ¿Qué está pasando?

Esto lleva a reconocer la situación real, diagnosticando lo que ocurre, las necesidades, las expectativas y los problemas que se detectan.

b) ¿Qué se quiere hacer?

Alternativas de acción, que se sustentan en otras interrogantes:

c) ¿Por qué se va a hacer?

Origen y fundamentación de la idea.

d) ¿Para qué se va a hacer?

Formulación de los objetivos, propósitos y metas.

e) ¿Cómo se va a hacer?

Actividades y metodologías para alcanzar los objetivos, propósitos o metas.

f) ¿Con quiénes se va a hacer y a quiénes va dirigido?

Actores sociales, que participarán en su elaboración y destinatarios.

g) ¿Con qué se va a hacer?

Recursos y materiales para llevar a cabo la acción.

h) ¿Cuándo se va a hacer?

Ubicación en el tiempo.

i) ¿Dónde se va a hacer?

Previsiones para uso del espacio.

Todas esas interrogantes le clarifican al docente la forma en que se puede desarrollar una práctica pedagógica efectiva. No se trata, desde luego, de contestar cada una de esas preguntas, ni de elaborar un plan o documento curricular que se estructure con esos apartados, es más bien, un proceso de reflexión, que permite al educador clarificar ideas, tomar decisiones y plantear, con un sustento teórico y experiencias empíricas adecuados (Zabalza , M (2006)).

Al elaborar el plan didáctico, el docente asume como fuente fundamental las propuestas de planeamiento curricular que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje en ese nivel específico del sistema y que, esencialmente, son los programas de estudio; si bien, puede haber otros documentos como perfiles de salida, lineamientos evaluativos, contenidos mínimos o básicos y guías metodológicas o curriculares. La forma en que se relacionan el planeamiento curricular y el didáctico depende del carácter de los documentos curriculares y de su nivel de flexibilidad y apertura. Por esto, es imprescindible que el docente conozca muy bien esos documentos.

Fundamentalmente, debe tener muy claro hasta qué punto los planes, programas de estudio y otros documentos son abiertos o rígidos. A veces, esos documentos se elaboran con grandes detalles, y se ofrecen como norma por cumplir; en otras oportunidades, aunque sean diseñados en detalle, se acompañan de procedimientos que permiten y estimulan la introducción de adaptaciones; o, en otros casos, puede tratarse de documentos de corte muy general, que orientan en grandes líneas, lo que permite al educador asumir un rol mucho más significativo como planificador del currículo.

El docente que comprende a cabalidad la razón y el papel de esos documentos curriculares, que debe concretar a través de su planeamiento didáctico, podrá rediseñarlos, adecuándolos o contextualizándolos a su realidad, considerando siempre acciones diagnósticas.

Al concretar el planeamiento curricular en un plan didáctico, el docente deberá plantearse las siguientes preguntas previas ala toma de decisiones y organización de su práctica pedagógica en cuanto a:

1. ¿Qué enseñar?
2. ¿Para qué enseñar?
3. ¿Cómo enseñar?
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

En el caso de la carrera en cuestión, la primera pregunta es resuelta por el programa de asignatura formulado con enfoque por competencias, ya que señala explícitamente los objetivos y contenidos que subyacen bajo las competencias a lograr.

La segunda pregunta debe llevar al docente a plantearse el objetivo último de su labor, el cual es conducir y facilitar la conversión de un estudiante en un profesional competente y capaz de gestionar su propio desarrollo profesional. Al tener a la vista esta consideración, debieran perder fuerza los esquemas clásicos de la enseñanza enfocada en la memorización o la formación de ciertas actitudes adecuadas para la academia, pero no necesariamente adecuadas y/o necesarias para el ejercicio laboral.

La tercera pregunta es respondida por la didáctica, que según Medina (2008) es la disciplina de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en sus diversos contextos. De este modo la didáctica abarca todas aquellas estrategias, técnicas y actividades dispuestas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La cuarta pregunta no es menos relevante y tampoco debe ser considerada al final del proceso, sino al principio y como parte constitutiva de él. La evaluación condiciona en gran medida el aprendizaje de los estudiantes (McDonald & col, 2000), de modo que el docente debe planificar estrategias y técnicas de evaluación en total sintonía con las competencias planteadas como objetivo y con la didáctica con que se propició el aprendizaje.

Con lo anterior se deja de manifiesto que la planificación del currículo es una tarea compleja, ya que ésta no se restringe a la producción de un documento llamado “plan de trabajo”, sino por el contrario, esta tarea planificadora posee un alcance mucho mayor y debe ser abordada en su carácter integral. Es decir, comprendiendo y asumiendo las etapas que comprende, y las interacciones que deben existir entre el planeamiento educativo, el curricular y el didáctico.

Así visualizada la situación, el papel y la responsabilidad de los docentes en el proceso de planificación, requiere que todos posean los conocimientos y las competencias necesarias para ser buenos “planificadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su nivel de competencia directa: el aula”.

De lo anterior podemos distinguir cuatro funciones claves que condicionan las prácticas didácticas de un Docente:

1. Selección, preparación y organización de las situaciones de aprendizajes.
2. Induce y orienta el aprendizaje a través de preguntas, guías, formatos, etc.
3. Asegura la disponibilidad de fuentes informativas e instruye cuando corresponde.
4. Es interlocutor para la evaluación y asesor en la toma de decisiones.

6.3.3 Modelos de Planificación Didáctica en la Educación Superior: Modelos clásicos y modelos que surgen desde el Enfoque por Competencias de Aprendizaje.

a) Modelos Clásicos de Planificación Didáctica

Las planificaciones se clasifican según el tiempo de clase que abarcan, por ejemplo si son anuales o por unidades didácticas y según el modelo pedagógico en el que se inscriben.

a.1) Según tiempo invertido

Una de las clasificaciones existentes para las planificaciones se relaciona con el tiempo que abarcan. Según este criterio, existen los siguientes tipos de planificación:

Planificación anual:

Se trata de un diseño que contempla los aprendizajes que se espera lograr durante todo un año de clases. Como es un período extenso de tiempo, se compone de varias unidades didácticas que, idealmente, deberían presentar cierta coherencia entre sí.

Planificación de una unidad didáctica:

Es más breve que la planificación anual, aunque no se rige por un número fijo de horas pedagógicas, sino que cada docente lo decide según el tiempo que cree necesario para lograr un aprendizaje determinado.

Planificación clase a clase:

Es más específica que la unidad didáctica y es poco frecuente que los docentes deban entregar este tipo de planificación. Sin embargo, resulta sumamente útil para organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una clase, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina. De lo contrario, el manejo del tiempo puede convertirse en un problema para la dinámica diaria en el aula.

a.2) Según modelo pedagógico

Otra forma de clasificar las planificaciones es considerar el modelo pedagógico en el que se inscriben, de acuerdo a los elementos que incluye cada tipo de planificación.

Planificación en sábana:

Esta forma de planificación corresponde a un modelo pedagógico tradicional o pedagogía por objetivos. Su estructura contiene definición de objetivos generales y específicos, listado de contenidos a tratar, y las pruebas que se realizarán en el semestre (sin indicadores sobre los aprendizajes a evaluar). Su ventaja es que permite desglosar con mucha especificidad los conceptos que son necesarios para trabajar adecuadamente una unidad. Sus desventajas se asocian con la ausencia de una mirada didáctica respecto de los contenidos (cómo se trabajarán) y del rol de los estudiantes dentro de esa secuencia de aprendizaje.

Planificación en T:

Es un tipo de planificación que se estructura en cuatro secciones: capacidades, destrezas, valores, actitudes, procedimientos, estrategias y contenidos conceptuales. Se inserta tanto en el modelo cognitivo (habilidades adquiridas) como en el constructivista (forma de adquirir las habilidades).

Se denomina Modelo T, porque tiene forma de doble T: la T de medios (contenidos y métodos / procedimientos) y la T de objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes). El Modelo T se lee de arriba a abajo y de izquierda a derecha con este criterio: los contenidos y los métodos / procedimientos son medios para desarrollar capacidades - destrezas (objetivos cognitivos) y valores - actitudes (objetivos afectivos). Su ventaja es que permite abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar en los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la forma de lograr el aprendizaje (metodología). Sus desventajas se asocian a la ausencia de evaluación y a su carácter excesivamente amplio, lo que hace de la 'T' un buen modelo para planificación anual, aunque no del todo para las unidades didácticas.

Una de las interrogantes más mencionada por los Docentes es ¿Para qué planificar?, si aunque no planifique igual se realiza la clase. En ocasiones suele perderse la relación que existe entre la planificación y la práctica pedagógica. Existe la percepción generalizada de que la planificación es un trámite administrativo con el que hay que cumplir, que se realiza solo a principio de año o del semestre académico y que luego no es necesario revisar lo planificado. La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera.

Toda planificación, por tanto, debe construirse con un carácter instrumental orientado al mejoramiento de los aprendizajes y debe responder de manera integral a las necesidades de la comunidad educativa.

Planificación V heurística:

Este tipo de planificación se asocia principalmente al modelo cognitivo y puede ser muy útil para el docente, en términos de evidenciar el sustento teórico que está tras su unidad didáctica.

En primer lugar, se debe pensar en una pregunta central que se quiera resolver con los estudiantes (ejemplo: ¿Qué sistemas participan en la fonación?, ¿Por qué la laringe es de esa forma?, ¿qué objeto tecnológico podría crearse para solucionar la patología X?).

En un lado de la pregunta se escribe todo lo que tenga relación con el desarrollo conceptual que se necesita para responderla (filosofía, teorías, principios y conceptos). Al otro lado de la pregunta se coloca todo lo referente a la metodología que permitirá desarrollar los conceptos (afirmaciones de valor, afirmaciones de conocimiento, transformaciones que debe realizar el estudiante frente a los conceptos y hechos o actividades en que los estudiantes aplican lo aprendido).

Su ventaja es que permite al docente unir la teoría de su disciplina con la práctica pedagógica. Se trata, en todo caso, de un modelo bastante complejo, pues no siempre es fácil diferenciar las distintas categorías que propone.

En la planificación heurística se debe pensar en una pregunta central que se quiera resolver con los estudiantes. En un lado de la pregunta se escribe todo lo que tenga relación con el desarrollo conceptual que se necesita para responderla, al otro lado, todo lo referente a la metodología que permitirá desarrollar los conceptos.

b) Modelos que surgen desde el Enfoque por Competencias

Con respecto a los modelos de planificación didáctica no debemos dejar de mencionar cuales son las características en el Enfoque por Competencias, comenzando por aludir que los/las docentes están habituados a prever y a organizar las actividades que realizarán en el aula, en el taller, en la empresa, o en otros ámbito de aprendizaje. Sin embargo, podemos afirmar que hay nuevas maneras de realizar el planeamiento didáctico según los principios teóricos sobre la formación profesional, el aprender y el enseñar que se sustenten (Ctalmo & cols (2004).

b.1 Conceptualización del Aprendizaje

Antes de comenzar a analizar brevemente cuáles son las concepciones actuales sobre qué es aprender, cómo se aprende y qué se entiende por enseñar, debemos saber lo que significa que el sujeto construya las competencias, dejando en claro que la competencias no se puede recibir construida, ya que cada persona construye sus propias capacidades a partir de los saberes previos, siendo esto un proceso interno que da origen a la organización psicológica, por lo que podemos decir que el sujeto necesita de los otros para construir.

En cuanto a la definición de aprender podemos decir:

Aprender es "...el proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona, como consecuencia de la experiencia" (Pozo, J (1989).

Según lo anterior podemos decir que lo central del aprendizaje, visto en estos términos, es el cambio. Se trata de un aprendizaje que, a su vez, se caracteriza por tener permanencia, traduciéndose en la capacidad de actuar, comprometiendo distintas dimensiones del individuo (conocimientos; habilidades; sentimientos; actitudes), alcanzado mediante la experiencia, por lo cual, para que el/la participante aprenda, será tarea de el/la docente crear las condiciones adecuadas.

Esta definición es amplia; comprende tanto el aprendizaje formal como el que se produce en la vida cotidiana. En este caso nos referimos al aprendizaje que se genera en el ámbito de la formación profesional, que es planificado y realizado con la intención de promover determinados objetivos. Es decir, al aprendizaje desarrollado en un contexto en el cual, quien ejerce la docencia debe planificar situaciones para que los/las participantes puedan aprender.

El proceso de cambio se da en una situación de aprendizaje en la que pueden distinguirse tres componentes básicos:

- a) Las capacidades que se desarrollan al trabajar con distintos tipos de contenidos. Es decir, los cambios que pueden producirse como consecuencia del aprendizaje.
- b) Los procesos de aprendizaje por los cuales se producen dichos cambios, es decir, el tipo de actividad que realiza la persona que aprende y que posibilita los mismos.
- c) Las condiciones que hacen posible la puesta en marcha de los procesos de aprendizaje. (Por ejemplo: una explicación; una lectura; la repetición de una acción; el trabajo en grupo).

La enseñanza se refiere específicamente al tercer aspecto, pero debe basarse en los dos primeros. El/la docente prevé los cambios que espera que los/las participantes logren, y las circunstancias en las que el proceso de aprendizaje se va a desarrollar. En función de ellos, definirá las condiciones necesarias y las estrategias metodológicas que utilizará para que el aprendizaje tenga lugar.

Por lo anterior, desarrollar una capacidad supone comprender una situación, explicarla, relacionarla con situaciones similares, operar eficientemente integrando distintos saberes, justificar el modo de operar, reflexionar sobre cómo se ha comprendido y actuado, considerar responsablemente aspectos éticos y consecuencias sociales, ajustar la acción en función a los resultados y percibir situaciones que se pueden resolver en forma semejante.

Con respecto a los aprendizajes, sabemos que hay aprendizajes duraderos y otros que se olvidan, que hay aprendizajes superficiales y otros más profundos, que hay aprendizajes que pueden transferirse y otros que se limitan a una actividad específica. Lo que se pretende al realizar el planeamiento didáctico, es que los/las participantes desarrollen capacidades que les permitan ser competentes en su futuro desempeño profesional. Por ello algunos de los rasgos que caracterizan el buen aprendizaje, son los siguientes:

1. *Es constructivo.* El conocimiento se adquiere a partir de un proceso de construcción en el cual, el sujeto que aprende, actúa sobre el nuevo contenido. Esta característica se opone a la idea de que el/la participante graba y fija automáticamente lo que el/la docente explica.
2. *Se despliega ante la necesidad de resolver un problema.* El planteo de un problema genera un conflicto cognitivo que promueve procesos de aprendizaje durante los cuales, se produce una verdadera reestructuración de los conocimientos. Por lo que es un proceso en forma de espiral. El aprendizaje no es un desarrollo lineal. Quien aprende comete errores; hay avances y retrocesos.
3. *Es significativo.* Esta idea básica, en la actualidad con amplio consenso entre docentes y especialistas, pone el acento en que el/la participante descubra el sentido de aquello que aprende, especialmente al relacionarlo con otros aprendizajes.

4. *Se realiza en un contexto social y cultural*, es decir, en contacto con los otros y con los procesos y productos de la cultura. Para apropiarnos de un conocimiento necesitamos de los/as pares y de la ayuda de el/la docente, con el fin de llevar a cabo en forma autónoma tareas que, en una primera etapa, sólo podemos realizar con los otros.

5. *Requiere de una comprensión profunda del nuevo contenido, y de la adquisición y manejo de herramientas para pensar y para resolver problemas.*

6. *Se sustenta en los saberes y en las experiencias previas de los/las participantes*, adquiridos en la vida cotidiana o en el aprendizaje formal.

Para que el aprendizaje tenga valor y efectivamente integre, amplíe y supere los conocimientos fruto de la experiencia, es necesario que el aula se convierta en un espacio donde esos conocimientos, sean valorizados, se integren, a través de los distintos significados, sobre la base de un diálogo con el/la docente y con el resto del grupo.

Resumiendo podemos aseverar que hay dos conceptos que identifican una nueva concepción de aprendizaje:

- a) El aprendizaje es una construcción personal.
- b) El verdadero aprendizaje es significativo para quien aprende.

b.2 *Aprendizaje Significativo*

Ante lo expuesto no podemos dejar de mencionar cuando determinamos que un aprendizaje es significativo, primero que todo se caracteriza por ser funcional, porque puede ser empleado en otros contextos y transferido a otras situaciones, además el nuevo contenido puede ser asimilado por el/la participante, porque se encuentra a su alcance y a su nivel. También genera una disposición para la reflexión, la interrogación, la problematización, siendo importante que el nuevo material es presentado de modo tal, que facilita la estructuración psicológica de el/la participante.

En síntesis el aprendizaje significativo establece una relación sustantiva con conocimientos y experiencias previas, provocando una estructuración lógica y psicológica del contenido, caracterizado por la transferibilidad y disposición para aprender significativamente.

Para que el/la docente promueva un aprendizaje significativo deberá cumplir con ciertas condiciones que coinciden con diversas teorías del aprendizaje, como por ejemplo:

1. Partir de los conocimientos previos de los/as estudiantes con la intención de recuperarlos o cambiarlos.

Al iniciar un nuevo proceso, debe partirse del bagaje de conocimientos previos, en buena medida implícitos, que el/la participante posee. Esta articulación entre contextos y conocimientos cotidianos y saberes que se enseñan, contribuye a que el aprendizaje tenga sentido para quien aprende.

2. Dosificar la cantidad de información nueva presentada en cada tarea

Se seleccionarán, entre los contenidos nuevos, aquellos que resulten más relevantes y significativos, y se ordenarán en una secuencia adecuada. El/la docente podrá atraer la atención de los/las estudiantes hacia la nueva información, destacando lo nuevo y relevante y consolidando lo ya sabido. Durante el proceso, el/la docente procurará mantener la atención de los/las participantes y los/las ayudará a distribuir y a emplear la información del modo más eficaz.

3. Sintetizar y fijar los conocimientos básicos que se consideren necesarios para futuros aprendizajes.

El/la docente deberá determinar cuáles son los paquetes de información, los conceptos, los procedimientos y los valores que pueden resultar funcionales en las nuevas situaciones de aprendizaje o en la aplicación a otros contextos. Deberá procurar, asimismo, que los/las participantes los fijen para que puedan disponer de mayores recursos cognitivos.

4. Diversificar las tareas y los escenarios para el aprendizaje de un mismo contenido.

Excepto en los casos de automatismos que deben aprenderse y repetirse siempre de la misma manera, se procurará que un mismo contenido se adquiriera a través de procedimientos y tareas diferentes. Con ello se contribuirá a facilitar su conexión con otros aprendizajes, así como su recuperación y transferencia a nuevos contextos y situaciones.

5. Diseñar las situaciones de aprendizaje de modo tal que los/las estudiantes puedan poner en juego las capacidades de recuperar sus saberes previos y de transferir y aplicar a contextos y/o situaciones problemáticas diferentes los aprendizajes realizados.

Las situaciones de aprendizaje deben prever estrategias y oportunidades de resolución de problemas, análisis de casos, práctica simulada de procesos de trabajo, etc de manera tal que los/as estudiantes recuperen los saberes adquiridos previamente vía cursos o experiencia laboral y los contextualicen y amplifiquen en la transferencia a nuevos contextos o situaciones.

6. Organizar y conectar en el mayor grado posible los diversos aprendizajes.

Promover que el/la estudiante perciba las relaciones entre los aprendizajes, que reflexione y que tome conciencia de las mismas.

7. Promover entre los/as estudiantes la reflexión sobre sus conocimientos.

Ayudar a generar y a resolver los conflictos cognitivos que se presentan en quienes aprenden. Plantear tareas capaces de inducir que los/las estudiantes se formulen interrogantes, busquen respuestas en contextos de cooperación y puedan contrastar y diferenciar distintas alternativas conceptuales y teóricas.

8. Promover que los/as estudiantes empleen las estrategias adecuadas para planificar y organizar su propio aprendizaje.

Se trata de desarrollar en los/las estudiantes, la capacidad para asumir de manera autónoma y gradual el control sobre el propio aprendizaje.

En síntesis podemos decir que la buena enseñanza, se caracteriza por proveer de información clara, ser práctica reflexiva, proporcionar información al participante que le sirva de base para mejorar y promover fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

b.3 Planificación Didáctica de Módulos en el Enfoque por Competencias

Al retomar la planificación didáctica en el enfoque por competencias, debemos comenzar refiriendo que la realiza el docente con el fin de promover el desarrollo de capacidades en una situación concreta de enseñanza, y a la par de esto se encuentra la planificación de módulos, lo cuales se integran, pues el diseño de módulos constituye la base del planeamiento didáctico.

En el diseño de cada módulo se realizará una propuesta sobre la enseñanza y se incluirán los diversos elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de enseñanza y evaluación, entorno de aprendizaje, duración. Sin embargo, si bien en el módulo se definen todos los componentes de la situación de aprendizaje, es durante el proceso de planeamiento didáctico cuando estos elementos se retoman y alcanzan su máximo nivel de concreción.

Algunas de las preguntas que el/la docente realizará al analizar cada módulo, pueden ser las siguientes:

- a) ¿Por qué se incluye el módulo en el diseño curricular?
- b) ¿Cuál es la finalidad del módulo? ¿Para qué enseñar? ¿Cuáles son los aprendizajes que el/la estudiantes tendrá que lograr? ¿Cuáles son las capacidades que se desarrollarán?
- c) ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los contenidos que se aprenderán para promover el desarrollo de las capacidades?
- d) ¿Cuál es la carga horaria del módulo?

Los aspectos relativos a cómo, cuándo y dónde se debe enseñar, que en el módulo son presentados sintéticamente y en forma de criterios generales, constituyen

el centro de gravedad del planeamiento didáctico. En éste, el/la docente deberá prever y organizar concretamente las actividades y los materiales curriculares que utilizará para alcanzar los objetivos propuestos. Finalmente, en él se expondrán también las estrategias y los instrumentos destinados a evaluar el nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades.

En relación a lo anterior podemos decir que el planeamiento didáctico es un proyecto sobre cómo enseñar, una alternativa para concretar cada módulo en un determinado contexto. No debe pensarse como un único camino a seguir, pues se estaría actuando en forma no coherente con los principios pedagógicos del enfoque de competencias: la necesidad de recuperar los saberes previos, las experiencias, los intereses y las problemáticas planteadas por los/las estudiantes, así como la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollan.

Para realizar el planeamiento didáctico, el/la docente se basará en las decisiones tomadas al elaborar el diseño curricular y los módulos. Las actividades que proponga para el desarrollo del módulo sólo tendrán valor en tanto tiendan a promover las capacidades establecidas en los distintos documentos. Podemos afirmar que el planeamiento didáctico sólo cobra sentido en la totalidad del diseño de la propuesta formativa.

Por lo anteriormente expuesto, el/la docente utilizará diversos puntos de partida para llevar a cabo el planeamiento didáctico:

Del diseño curricular tomará particularmente como base:

1. Los objetivos generales expresados en las capacidades que orientan el proceso formativo, las cuales derivan del análisis del desempeño profesional.
2. El propósito específico de cada clase o módulo.
3. Las relaciones entre los distintos módulos.
4. La carga horaria de cada uno de los módulos.
5. Los contenidos
6. La metodología de trabajo
7. Orientaciones evaluativas

8. Fuentes bibliográficas

El hecho de tener presente la totalidad del diseño de la propuesta formativa, contribuirá a la coherencia y a la integralidad de las actividades y de los materiales curriculares considerados para el desarrollo de cada clase.

Del planeamiento del módulo tomará los objetivos, los contenidos y los lineamientos o criterios para la enseñanza y la evaluación que fueron presentados en el mismo.

Podríamos decir que los principales componentes del planeamiento didáctico serían:

1. La secuencia didáctica

Las secuencias didácticas comprenden las distintas actividades que desarrollarán el/la docente y los/as estudiantes en el aula, en el taller, en la fábrica o en cualquier otro ámbito de actuación. Estarán organizadas de acuerdo a la función que cumplan dentro del proceso de enseñanza en actividades de apertura, de desarrollo y de cierre. La secuencia didáctica elaborada sobre la base del planeamiento de módulos, permite estructurar y dar sentido a los distintos materiales curriculares y a la evaluación. En consecuencia, interesa destacar que las actividades no se presentarán aisladas sino relacionadas e integradas en torno a las situaciones problemáticas, a las capacidades y a los contenidos del módulo, en forma coherente con una concepción de enseñanza que pretende lograr el desarrollo de competencias y un aprendizaje significativo.

Según Zaballa Vidiella, Antonio(1998); las secuencias didácticas son:

"Un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado"

A modo de síntesis la secuencia didáctica es la propuesta de actividades del/a docente y de los/as estudiantes, que se encuentran estructuradas entorno de capacidades y situaciones problemáticas del módulo, están organizadas de acuerdo con los momentos del proceso de aprendizaje: apertura, desarrollo y cierre, son

coherentes con el enfoque de aprendizaje y significativas, basadas en la construcción y práctica reflexiva.

2. Los materiales curriculares

En cuanto a los materiales curriculares que serán utilizados por el/la docente y por los/las estudiantes, estos se establecerán en relación con la secuencia prevista para cada módulo. Los materiales, que deberán estar especialmente diseñados para cumplir funciones vinculadas con el desarrollo de los procesos de enseñanza y/o de aprendizaje, no son valiosos por sí mismos. Su valor dependerá del uso que el/la docente haga de ellos con el objeto de promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de las capacidades presentadas como objetivos.

Si bien es cierto el concepto de material curricular es amplio y se refiere a los diferentes medios destinados a la planificación, al desarrollo y a la evaluación de la enseñanza. Admite diversas clasificaciones y puede ser elaborado con soportes de distinto tipo (textuales o impresos; audiovisuales; auditivos; informáticos, entre otros.) Su empleo, además, puede cumplir diversas finalidades (orientar; guiar; ejemplificar; ilustrar; divulgar) según la ubicación y función que tengan en la secuencia didáctica propuesta.

Cabe destacar que todo material curricular integra una propuesta concreta o proyecto curricular en términos de práctica educativa. En la propuesta subyacen las visiones que, sobre la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, sostienen los/las autores/as de la propuesta. Es necesario destacar que, sin embargo, por buena que sea una propuesta de materiales curriculares, sus posibilidades educativas, o sea su potencial curricular, no se agotan en ella.

Los materiales curriculares deben ser seleccionados en función del aporte que realicen al cumplimiento de los objetivos expresados en el módulo, de sus posibilidades de empleo y de su adecuación al enfoque de enseñanza y aprendizaje que sostiene.

A modo de síntesis, podríamos decir que los materiales curriculares son medios que utiliza el docente y los participantes del módulo durante el desarrollo de las distintas actividades de la secuencia didáctica, por ejemplo:

- 2.a) Material impreso.
- 2.b) Audiovisual.
- 2.c) Informático.
- 2.d) Material real.
- 2.e) Simulaciones.
- 2.f) Material de laboratorio

3. La evaluación de cada clase o módulo

Con respecto a la evaluación del módulo, en el planeamiento didáctico se proponen las actividades y los instrumentos destinados a la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, tanto los relativos a los procesos como a los aprendizajes alcanzados al finalizar el desarrollo de cada módulo. El/la docente diseñará las situaciones y los instrumentos de evaluación teniendo como referencia las capacidades, los contenidos y los criterios considerados en cada módulo, y el contexto en el que se desarrollará la enseñanza.

6.3.4. Didáctica: estrategias, técnicas y actividades

Para ordenar la planificación didáctica, ésta se definirá en tres niveles: estrategias, técnicas o métodos y actividades. Las estrategias didácticas son los lineamientos generales acerca de los objetivos y medios que orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bunge, 2001) definidos en términos de las secuencias de actividades que el docente adoptará como pauta (Medina, 2008). Las técnicas son los procedimientos que se utilizarán para abordar los distintos objetivos y las actividades correspondientes a las acciones flexibles que permiten aplicar las técnicas.

Conceptualización de las estrategias metodológicas de enseñanza.

Para llegar a la conceptualización de las estrategias metodológicas de enseñanza, comenzaremos mencionando que todo estudiante debe satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para aprender (expresión escrita, expresión oral, toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, etc.) como los contenidos del aprendizaje (Alvarado, M (2007)).

Asimismo, todos apreciamos el dicho siguiente: *“si un hombre tiene hambre, no le des pescado, enséñale a pescar”*, señalando así la importancia que tiene el hecho de enseñarle nuevas herramientas intelectuales al estudiante, para que pueda “pescar”, para que pueda sustentarse en la vida profesional, familiar, comunal y social. Estas herramientas posibilitan el aprendizaje y cuando esto sucede, podríamos decir que hemos enseñado.

La enseñanza-aprendizaje constituye una unidad dialéctica, en el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje, ya que enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza; es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento, pasó a cobrar autonomía respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus criterios de evaluación y autoevaluación (algo se da por “enseñado” en la medida que se completa el sílabo, se cumple con las horas de clase, etc., no en la medida en que el estudiante aprende efectivamente).

Algunas definiciones nos podrán clarificar lo antes mencionado:

La enseñanza se define como dirección, organización, orientación y control del aprendizaje; pero que puede incluir el autoaprendizaje, como autodirección y autocontrol del proceso por el propio estudiante, aspectos que son cada vez más posibles como resultado del desarrollo de las técnicas educativas y también de nuevas relaciones, más democráticas y cooperadoras entre el docente y el estudiante.

En el caso del aprendizaje, este se define como un proceso en el cual el educando, bajo la dirección directa e indirecta del docente, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, desarrollando capacidades, habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esta apropiación se van formando, también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores; es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad.

A partir de esta definición conceptual podemos afirmar que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso único en la acción educativa. No podemos separarlos. Al realizarse la enseñanza se entiende que existe alguien que aprende y a la inversa. Sin embargo, con la finalidad de optimizar cada una de sus partes, precisaremos las técnicas y caminos que facilitan el manejo eficaz de cada uno.

Definiendo algunos conceptos, podemos mencionar que:

Las estrategias de enseñanza constituyen un conjunto de decisiones que el docente determina respecto al método didáctico, las técnicas y los materiales educativos que se emplearan para propiciar experiencias que promuevan el aprendizaje de los estudiantes según lo previsto. También se lo conoce como estrategias metodológicas, pues están referidas a los métodos didácticos o de enseñanza. Esto quiere decir que es el docente quien selecciona las estrategias más adecuadas que se ajustan a los aprendizajes esperados y necesidades del estudiante.

Por otra parte las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones, o habilidades) que se emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar

problemas. Esto quiere decir que es el estudiante quien monitorea su propio aprendizaje apropiándose de las estrategias del docente (enseñanza) para transformarlas en medios que facilitan su propio aprendizaje aplicándolos en diversos contextos de su vida diaria.

En lo habitual se tiende a confundir las estrategias con las técnicas, pero se debe dejar de manifiesto que las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden.: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc.

Pueden ser utilizadas de forma mecánica, en cambio las estrategias son consideradas una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Tradicionalmente ambos se han englobado con el término de *procedimientos*. En síntesis podemos decir que estrategias son el uso reflexivo de los procedimientos y las técnicas son la comprensión y utilización o aplicación de los procedimientos.

Ahora bien, para explicar la diferencia entre técnicas y estrategias se podría usar una analogía: no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí. La técnica, sin la estrategia muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia sino hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la técnica). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo. Los futbolistas realizan la tarea, pero el entrenador la diseña, la evalúa y la aplica a cada situación, determinando la táctica que en cada momento proceda.

Al mencionar las clases de estrategias metodológicas o de enseñanza, están se clasifican en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Las estrategias de enseñanza *preinstruccionales* son aquellas en las que se prepara y alerta al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, activando los conocimientos previos. Las más realizadas son la utilización de objetivos, con los cuales

se da a conocer la finalidad del material y cómo manejarlo. El estudiante sabe qué se espera de él, ayudándole a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido. También se puede utilizar los organizadores previos haciendo más accesible y familiar el contenido, en donde se elabora una visión global y contextual.

Las estrategias de enseñanza *coinstruccionales* son aquellas en que se apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, generando atención para detectar la información principal, logrando una mejor codificación y conceptualización de los contenidos y organizando y estructurando las ideas más importantes.

Los más utilizados son por ejemplo las ilustraciones, las cuales facilitan la codificación visual de la información, las analogías, los cuales sirven para comprender información abstracta, trasladando lo aprendido a otros ámbitos, los mapas y redes conceptuales, son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos y proposiciones y los cuadros C-Q-A, nos permiten desarrollar el pensamiento integral, activando conocimientos previos y relacionándolos con nueva información.

Las estrategias de enseñanza *postinstruccionales* son aquellas que permiten formar una visión sintética integradora y crítica del material, inclusive ayuda a valorar su propio aprendizaje. De estas las más utilizadas son por ejemplo los resúmenes, que facilitan el recuerdo y comprensión de la información relevante del contenido a aprender, los organizadores gráficos con los que se elabora una visión gráfica y global del contenido, y los mapas y redes conceptuales son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos y proposiciones.

A continuación comenzaremos a describir algunas estrategias de enseñanza comenzando con las preinstruccionales, en donde se utilizan por ejemplo “*los objetivos*”, cuyas funciones están dirigidas a orientar los procesos de atención y de aprendizaje, sirviendo como criterios para discriminar los aspectos relevantes de los contenidos o de la instrucción, generando expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender, permitiendo formar un criterio sobre qué se esperará de ellos durante el término de una clase, mejorando considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el estudiante es consciente del objetivo, proporcionando

al estudiante elementos para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación. Se recomienda que deben ser formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o criterios de evaluación, usando un vocabulario apropiado para los estudiantes finalmente, se pide que den su interpretación para verificar si es o no la correcta. Además se debe animar a que los estudiantes planteen los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje. El objetivo puede ser enunciado verbalmente o presentarse en forma escrita, debiendo tenerse presente a lo largo de las actividades realizadas en clase, por lo que no se deben enunciar demasiados objetivos, por ello solo uno o dos objetivos bien formulados es suficiente.

También en las estrategias de enseñanza preinstruccionales se utilizan “*los organizadores previos*” cuya función es activar o crear conocimientos previos pertinentes para asimilar la información nueva, proporcionando un puente al estudiante entre la información que ya posee con la que va a aprender, además ayudan a organizar la información que se ha aprendido y que se está aprendiendo, considerando sus niveles de generalidad, especificidad y su relación de inclusión en clases, evitando la memorización de información aislada. Se recomienda no elaborar el organizador previo como una introducción o un resumen, a la vez que debe ser formulado con información y vocabulario familiares, procurando que no sean extensos, siendo conveniente emplear apoyos como gráficos y mapas. Se sugiere no utilizar los organizadores previos para información que ya contenga introducción o información de contexto bien secuenciada. Para su elaboración usted debe confeccionar un inventario con los conceptos centrales que constituyen la información nueva, luego identifique aquellos conceptos que engloben o incluyan a los conceptos centrales, ya que estos conceptos servirán de apoyo para asimilar los nuevos. Puede elaborar un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinados (base del organizador previo) y los conceptos principales de la información nueva, destacando que el desarrollo de estos conceptos de mayor nivel de inclusividad constituirá la base del organizador previo. En su confección, ya sea puramente lingüística y/o visual, deje claro las relaciones entre estos conceptos y la información nueva.

Dentro de las estrategias de enseñanza *coinstruccionales*, dentro de las más utilizadas están las “*ilustraciones*” las cuales son recursos utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo. Se pone énfasis en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal como ocurren. Estas sirven para representar algunas cosas dichas en el texto o bien para completar, presentando cierta información adicional a lo que el texto dice. Algunas de las características más importantes están que sirve para las imágenes que queremos presentar (calidad, claridad y utilidad), deja de manifiesto la intencionalidad del material (describir, explicar, complementar, reforzar), para su elaboración debemos saber a quienes serán dirigidas (características de los estudiantes, conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo) y pueden estar asociadas a un discurso. Se clasifican en descriptivas, expresivas, construccional o funcional. Las *descriptivas* son imágenes que muestran actitudes.

Lo importante es conseguir que el estudiante identifique actitudes diversas en el hombre, por ejemplo: la escultura de una figura humana, figuras de arcillas con diferentes manifestaciones del hombre. En cambio las *expresivas* buscan lograr un impacto en el estudiante, ya que considera aspectos actitudinales, emotivos y valorativos que interesa enseñar o discutir con los estudiantes. Ejemplo: castigos, violencia, desastres. En el caso de las *coinstruccionales* buscan explicar los componentes o elementos de una totalidad, lo importante en su uso es que los estudiantes aprendan los aspectos estructurales que interesa resaltar del objeto o sistema representado, por ejemplo: espiritualmente como está constituido el ser humano. Por último las funcionales, buscan describir visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema para que éste entre en operación.

Por otro lado, también se utilizan los “*gráficos*” que son recursos que expresan relaciones de tipo numérico cuantitativo entre dos o más factores o variables por medio de líneas, sectores, barras. Para hacer los gráficos es necesario que los estudiantes aprendan a cómo interpretarlas de lo contrario su utilidad como estrategia no tendría ningún sentido para ellos. Existen dos tipos de gráficos, los gráficos lógico matemática, el cual muestra conceptos y funciones matemáticos mediante curvas, pendientes, por ejemplo: gráficas de la curva de la pérdida de la audición en función de la edad y sexo.

Y los gráficos de arreglo de datos, los cuales buscan ofrecer comparaciones visuales y facilita el acceso a un conjunto de datos o cantidades en forma de gráficas de sectores, por ejemplo: histogramas, gráficas de sectores y barras.

“Las preguntas intercaladas o preguntas adjuntas o insertadas” son aquellas que se plantean a los estudiantes a lo largo de la situación de aprendizaje, se redacta bajo la modalidad de reactivos de respuesta breve o completamiento, así mismo se puede formular respuestas de tipo ensayo o actividades de otra índole. Para elaborar las preguntas intercaladas se deben considerar tres factores: la posición, nivel de procesamiento que demandan y la frecuencia. Dentro del factor de la posición, existen las prepreguntas, que focalizan la atención sobre aspectos específicos, denominado Aprendizaje intencional y las pospreguntas, orientan a los estudiantes que se esfuercen en ir “más allá” del contenido literal, lo que se conoce Aprendizaje incidental.

En el factor nivel de procesamiento que demandan, existen las preguntas factuales y reproductivas que inducen a un procesamiento superficial de la información, son preguntas literales y de detalles de la información y por otro lado también existen las preguntas implícitas y constructivas, las cuales promueven el procesamiento profundo, estas son las preguntas inferenciales, la aplicación y la integración de la información. Dentro del factor frecuencia, las preguntas se fija a criterio y lo más importante no es la cantidad de preguntas sino la calidad de ellas (Monereo, C (2002)).

“Los mapas conceptuales” pueden ser usados como estrategias coinstruccionales y postinstruccionales, y se definen como una técnica creada por Joseph D. Novak para aplicar en el aula el modelo de aprendizaje significativo. Lo presenta como estrategia, método y recurso esquemático. En la estrategia: “Procuraremos poner ejemplos de estrategias sencillas, pero poderosas en potencia, para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje”. En el método/técnica: “La construcción de los mapas conceptuales es un método para ayudar a los estudiantes y docentes a captar el significado de los materiales que van a aprender” y como recurso es un modo esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones”. Los mapas conceptuales están constituidos por los conceptos, las palabras enlace y proposiciones. Los conceptos son un término que

manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos, objetos, ideas, cualidades, etc. Las palabras enlace unen conceptos y señalan la relación que existe entre ellos. En el caso de las proposiciones son una frase que consta de dos o más conceptos unidos por palabras enlace, dándonos un significado determinado.

Los mapas conceptuales son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos, además de revelar con claridad la organización cognitiva de los aprendices, son un entramado de líneas cuyos puntos de unión son los conceptos. En el gráfico, los conceptos se colocan en una elipse o cualquier otra figura. Las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Los mapas conceptuales se clasifican en jerárquicos, cíclicos y secuenciales.

“*Los cuadros C-Q-A*” también son utilizados como estrategias coinstruccionales, siendo esta una técnica que sirve para desarrollar el pensamiento integral, activando conocimientos previos y relacionándolos con nueva información, al mismo tiempo que ayuda a determinar los propósitos de la lectura. El estudiante debe fijar su atención a tres preguntas, dos de ellas antes de empezar a leer y una después de la lectura:

“**C**”: ¿Qué conozco sobre el tema?

Se pide a los estudiantes que recuerden y anoten lo que saben sobre el tema; antes de leer, se les puede ayudar con preguntas como: ¿qué sé de su origen, características, usos, importancia, riesgos, etc.? Es la etapa de activación de los conocimientos previos.

“**Q**”: ¿Qué quiero saber?

Se les pide que hagan lo mismo pero sobre lo que les gustaría saber, sobre sus dudas, inquietudes. Es la etapa de las preguntas previas y formulación de propósitos.

“**A**”: ¿Qué aprendí?

Escriben sus nuevos conocimientos, contestan las preguntas del punto **B** para saber si el texto despejó sus ideas, identifican lo que no se aclaró o la información que falta. Se les pide que investiguen sobre la información que

falló. Es la etapa en la que se cuestiona: ¿Propósito logrado? ¿Quedaron todas las preguntas respondidas? ¿Qué falta conocer?

Por último dentro de las estrategias de enseñanza postinstruccionales, se caracterizan por utilizar los “*organizadores gráficos*” que son una presentación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un armazón usando etiquetas. Los denominan de diferentes formas como: mapa semántico, organizador visual, cuadros de flujo, cuadros en forma de espinazo, la telaraña de historias o mapa conceptual. Estas estrategias son excelentes para mantener a los estudiantes involucrados en su aprendizaje porque incluyen tanto palabras como imágenes visuales, son efectivos para diferentes estudiantes, incluso con estudiantes talentosos y con dificultades para el aprendizaje.

Los organizadores gráficos presentan información de manera concisa, resaltando la organización y relación de los conceptos. Pueden usarse con cualquier materia y en cualquier nivel.

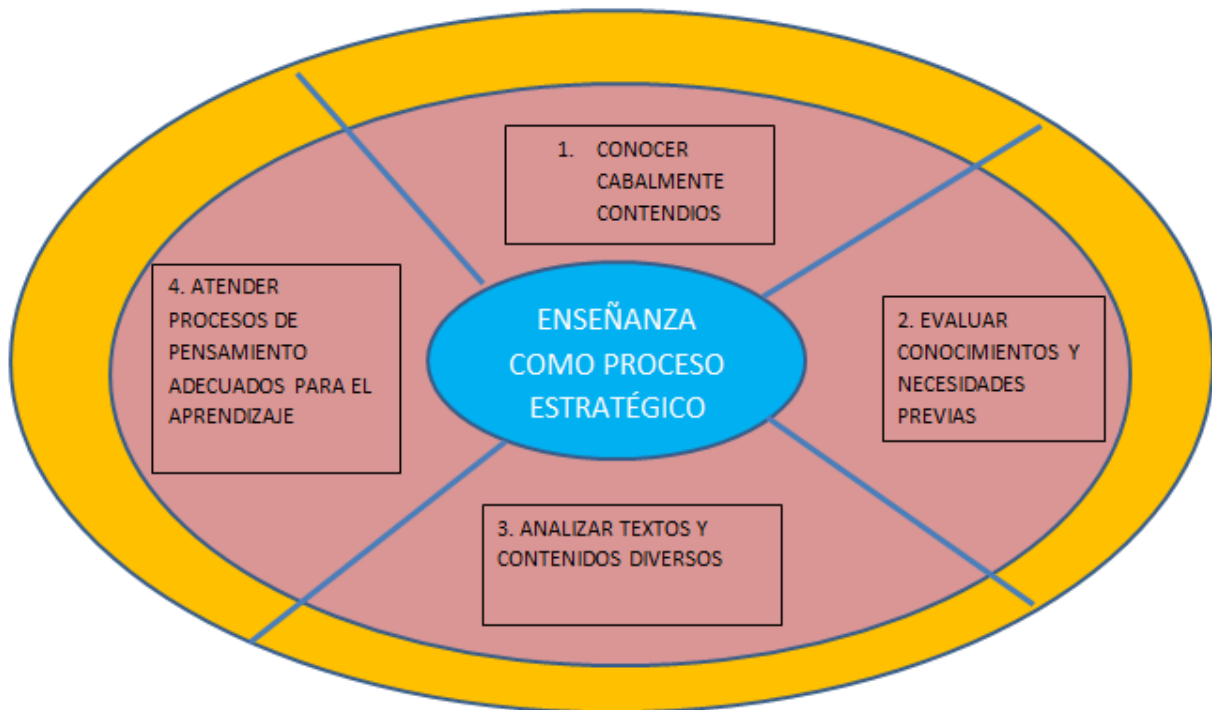
La necesidad de utilizar estos organizadores gráficos radica en que ayudan a enfocar lo que es importante porque resaltan conceptos y vocabulario que son claves y las relaciones entre éstos, proporcionando así herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ayudan a integrar el conocimiento previo con uno nuevo, motivan el desarrollo conceptual, enriquecen la lectura, la escritura y el pensamiento. Además promueven el aprendizaje cooperativo, según Vigotsky (1962) el aprendizaje es primero social; sólo después de trabajar con otros, el estudiante gana habilidad para entender y aplicar el aprendizaje en forma independiente. Estos se apoyan en criterios de selección y jerarquización, ayudando a los aprendices a “aprender a pensar”. También ayudan a la comprensión, recordación y aprendizaje. El proceso de crear, discutir y evaluar un organizador gráfico es más importante que el organizador en sí, propician el aprendizaje a través de la investigación activa y permiten que los aprendices participen en actividades de aprendizaje que tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo, que es el área en el que ellos pueden funcionar efectivamente en el proceso de aprendizaje. Por último sirven como herramientas de evaluación.

6.3.5 Estrategias metodológicas en la Carrera de Fonoaudiología. Ejemplos desde el área de Trastornos de la Voz en un Modelo de Enfoque por competencias.

Como se ha mencionado anteriormente al momento de planificar, el docente debe pensar cuál es la mejor forma de facilitar el aprendizaje de los temas y definir su estrategia, sea esta clase teórica, clase práctica, actividades de los estudiantes, prácticas externas, tutorías, trabajo grupal o individual. Una vez pensadas las estrategias para los temas, se deben definir las actividades. La elección de estrategias previo a las actividades mejora la pertinencia de la enseñanza ya que define implícitamente objetivos generales para el proceso, que se desagregarán en objetivos específicos que podrán trabajarse mediante técnicas didácticas.

Por ejemplo, si el docente necesita desarrollar en los estudiantes la competencia de integrar y liderar equipos de trabajo en entornos laborales fonoaudiológicos, entonces deberá escoger una estrategia adecuada; probablemente no escogerá la clase teórica ni el trabajo autónomo, sino que pensará en actividades prácticas y trabajo en grupo. Luego, las técnicas didácticas escogidas podrían ser Aprendizaje Basado en Problemas, proyectos, Aprendizaje Colaborativo o Asignación de Roles en una actividad práctica. Finalmente, para desarrollar alguna de estas técnicas deberá escoger diversas actividades tales como: preparar manual de elaboración, desarrollar actividades de elaboración según documentación de referencia, levantamiento de no conformidades según un sistema de calidad u otras actividades que se preste para el propósito.

Es decir, enseñar como un proceso estratégico:



6.3.5.1.- Tipos de Clases y su Planificación: Inicio, desarrollo y cierre

Los tipos de clases que a continuación se irán dando a conocer con su respectivo desglose en los siguientes párrafos corresponden a las dictadas bajo un Enfoque por competencias, ya que el objetivo de este Manual es entregar una ayuda concreta para la praxis docente, utilizando el enfoque pedagógico antes mencionado.

Por ello iniciaremos definiendo el concepto de clase, mencionando que se conoce como el método de instrucción más frecuentemente utilizado en la educación. Una buena clase, bien desarrollada y bien presentada, puede ser enriquecedora, una experiencia estimulante tanto para el estudiantes como para el docente. Una clase mal preparada y expuesta, como cualquier otra forma de instrucción, puede ser un desastre. Una razón por la cual la clase es frecuentemente criticada como método de instrucción es porque la clase muy a menudo está mal diseñada y presentada en forma deficiente. Teniendo en cuenta que no puede ser posible que cada docente que realiza clases llegue a ser un tipo "orador de lengua privilegiada", si es posible que cada docente haga

algunas cosas bien, tales como reconocer cuando una clase como método de instrucción es apropiado o inapropiado, utilizar el tipo correcto de clase para lograr sus objetivos, y emplear principios de aprendizaje en el diseño de la clase (Martínez, R (1996)).

Las clases son apropiadas cuando uno o más de las siguientes condiciones se presentan:

- 1. La información no está fácilmente disponible a los estudiantes a partir de otros medios, tales como textos de enseñanza. La clase debe contener material, alcances o ejemplos que no son fácilmente disponibles para los estudiantes por otro medio.*
- 2. Los estudiantes son incapaces de sintetizar información a partir de una variedad de fuentes del conocimiento, tales como investigaciones recientes o nuevas técnicas que no son fácilmente accesibles, o los estudiantes no entienden las relaciones entre los conceptos.*
- 3. Presentaciones de casos o problemas conducirán a entregar información necesaria en una forma más efectiva.*
- 4. Los estudiantes no están motivados.*
- 5. Los estudiantes no perciben claramente por qué esa materia debe ser aprendida.*

El método de clases es una forma económica y eficiente para la entrega de grandes cantidades de información a grupos grandes de estudiantes, pudiendo ser utilizado para sintetizar información que los estudiantes han estudiado previamente en una variedad de contextos o para reforzar importantes conceptos o principios. La clase puede crear o facilitar el interés de los estudiantes por un tema. El método de clase puede ser utilizado para representar o demostrar como un profesional (por ejemplo, un odontólogo, patólogo, farmacólogo, etc.) organiza la información y resuelve problemas, también puede permitir al instructor entregar información más actualizada que la de los textos de estudio. Puede ser utilizado para la presentación de casos, y ayuda a los estudiantes a organizarse ya que al entregarse una secuencia horaria de temas y de tests, requiere que los estudiantes revisen las materias en intervalos regulares.

Sin embargo a pesar de sus ventajas, el método de clase también tiene sus desventajas, como por ejemplo que los estudiantes son mentalmente pasivos al menos que el docente utilice estrategias que requieran una participación activa, las clases requieren un gran tiempo de preparación y planificación, por otro lado el expositor debe desarrollar ciertas habilidades en orden de comunicar efectivamente y mantener la atención de los estudiantes. Los estudiantes tienen poca posibilidad de "feedback" para determinar si ellos entienden lo que ha sido presentado. También es virtualmente imposible determinar diferencias individuales entre los estudiantes. La dependencia en el método de clase no motiva a los estudiantes para querer ser autodidactas, siendo difícil mantener la atención de estos, especialmente si las clases están programadas repetidamente durante el día. Las demostraciones son difíciles de observar en auditorios grandes.

Con respecto a los tipos de clases, generalmente se reconocen cuatro: *diseminación de información, motivacional, demostración y lectura guiada.*

a) *Diseminación de información*

Este tipo de clase es utilizado para entregar información y debe ser utilizado solamente cuando la información no está disponible en otras formas, tales como textos. Este tipo de clase no debe ser utilizado de otra forma. Clases breves de diseminación, o "briefings", también pueden ser utilizadas para revisar un determinado aspecto, planteando puntos importantes. Un briefing no da nueva información. Es solamente una revisión.

b) *Motivacional*

Este tipo de clase puede ser utilizado para ayudar a los estudiantes a desarrollar un racional de por qué ellos deben aprender cierto material. Una clase motivacional ayuda a los estudiantes a poner temas en el contexto para un uso posterior. Una vez que los estudiantes conocen por qué se requiere que sepan algo, es más fácil que ellos después aprendan otra información basándose en cualquier formato.

c) *Demostración*

Este tipo de clase permite a los estudiantes observar técnicas correctas. Mientras que es eficiente para demostrar a un grupo grande la forma correcta de realizar una determinada acción, puede ser que procedimientos complejos puedan requerir demostraciones en forma repetidas y que los estudiantes necesitan practicar después de cada etapa o después de que varias etapas han sido demostradas. El mero hecho de observar una demostración no asegura la adquisición de habilidades complejas. Más bien, al menos que los estudiantes no puedan ver las demostraciones claramente, este tipo de clase puede ser contraproducente. Desde luego, monitores estándar o de pantallas grandes pueden utilizarse para solucionar este problema de visibilidad.

d) *Lectura guiada*

Este tipo de clase utiliza un esquema que requiere que el estudiante participe activamente. El expositor presenta información a medida que los estudiantes completan partes de un esquema, o trabajan sobre problemas, o aplican información de la clase para solucionar un problema de un paciente o usuario. Este tipo tiene la ventaja de mantener a los estudiantes comprometidos durante la clase y/o les da la oportunidad de aplicar la información inmediatamente. Los estudiantes pueden trabajar solos o con sus vecinos más cercanos. El expositor puede también interrogar a uno o más estudiantes para obtener respuestas en puntos seleccionados durante la clase. Cuando esta última técnica es utilizada, es importante para el expositor reiterar la respuesta correcta y explicar por qué es correcta.

Teniendo presente que el objetivo principal de la clase es facilitar el aprendizaje, es crítico para el docente entender los principios fundamentales del aprendizaje. Cada uno de estos principios debe ser parte integral de la planificación de una clase.

Principio 1. Los estudiantes deben tener pre-requisitos si ellos están para aprender.

Todo lo que es aprendido se construye sobre información previa. La extensión en la cual los conceptos de pre-requisitos han sido aprendidos influirá la facilidad con que los nuevos conceptos son adquiridos. Pero no todos los estudiantes han adquirido la misma información antes de ingresar a la universidad y esto representa un problema para el docente. En orden de solucionar esta dificultad, cada docente debe conocer que estudiantes se espera que ya sepan algo al comienzo del curso. Algunos docentes pueden utilizar un test que cubre los pre-requisitos en el primer día de clases para identificar vacíos en el conocimiento. Si tales vacíos existen, el docente deberá considerar formas para suplir esas deficiencias (por ejemplo, realizar clases de revisión, identificar referencias para que los estudiantes las estudien).

Principio 2. Los estudiantes aprenderán más si los contenidos son significativos para ellos.

Significativo puede considerarse desde dos puntos de vista: experiencia pasada y objetivos personales. Si el material puede presentarse en una forma que relacione cada uno de estos factores, entonces el estudiante estará más motivado, aprenderá más rápido, y será capaz de utilizar lo que ha aprendido en un futuro.

El material puede hacerse significativo utilizando ejemplos que lleguen a los estudiantes o dando a los estudiantes varias experiencias mediante la presentación de casos o mediante simulación. Para nuestros estudiantes, el hecho de relacionar la materia puede ser suficiente. Si la materia no puede hacerse significativa, los instructores deben explicar por qué es necesario que los estudiantes aprendan eso. Finalmente, si no hay una razón legítima para aprender esa materia, debe ser eliminada.

Es importante que los docentes utilicen vocabulario que sea entendido por los estudiantes. Esto no significa que nuevas palabras, especialmente términos técnicos, no puedan utilizarse. Sin embargo, significa que los términos técnicos nuevos deben ser definidos o explicados previamente.

Principio 3. Los estudiantes necesitan practicar para poder aprender y lograr habilidades y conocimientos.

Para la mayoría de los estudiantes la materia presentada en las clases es estudiada cuando van a tener un examen y/o van a ser interrogados. Aun en esos casos, muchas preguntas están en el nivel cognoscitivo más bajo: reconocer y recordar hechos. Para contestar tales preguntas los estudiantes no requieren aplicar información o resolver problemas.

Una práctica adecuada ocurre en un contexto que es similar a una situación de dicha información, concepto o principio en el que será utilizado (por ejemplo en una actividad relacionada al trabajo). Para la educación del Fonoaudiólogo/a, el criterio apropiado es la atención Fonoaudiológica. Un docente puede dar a los estudiantes trabajo en el área cognoscitiva mediante interrogaciones, dándoles problemas a resolver por presentación de casos, preguntando acerca de temas discutibles que requieran análisis y síntesis de información, y por simulaciones o manejo de problemas de pacientes o usuarios. Los estudiantes deben ser requeridos a practicar utilizando la información que se les presenta en clase. Sin tal relevante práctica, los estudiantes no serán idóneos con dicha materia, no la recordarán ni la aplicarán posteriormente cuando estén atendiendo pacientes. Los estudiantes deben practicar en la solución de problemas tanto como desarrollan sus habilidades manuales.

Para implementar este tipo de práctica, los estudiantes deben llegar a la clase habiendo leído información básica que será aplicada en la sesión práctica. Los docentes a menudo no desean incluir asignaciones de lectura debido a que creen que los estudiantes no leerán. Sin embargo cuando la clase está basada en una asignación de lectura previa y el docente se circunscribe a dicho tema (o sea, rechaza entregar información que debía haber sido leída), los estudiantes pronto se darán cuenta que ellos deben completar sus asignaciones si es que no quieren quedar fuera de lugar. Es responsabilidad del docente establecer el tono de la clase.

Principio 4. Condiciones favorables de aprendizaje contribuyen al aprendizaje.

La mayoría de los docentes desean desarrollar una actitud positiva en los estudiantes hacia los temas que están ellos enseñando. Este objetivo es más fácilmente logrado si la experiencia del aprendizaje es positiva. Un docente puede crear un medio de aprendizaje positivo demostrando entusiasmo por el tema, teniendo claramente establecidos los objetivos, demostrando la relevancia del contenido y dando una práctica apropiada en el uso del contenido del curso.

El docente puede también demostrar preocupación por los estudiantes al atender sus preocupaciones, respondiendo sus preguntas y demostrando un interés personal. La capacidad de recepción del estudiante para aprender y para con el docente como persona es mayor cuando el medio ambiente del aprendizaje es confortable y estimulante, más que cuando es un medio lleno de ansiedad o provocador de temores.

Principio 5. El material presentado en orden lógico se aprende más fácilmente.

Cada tema tiene su propia organización y es importante presentar la información de acuerdo a esta estructura lógica. Una forma de identificar la estructura es primero diseñar el test que cubre el tema. Idealmente el test debe reflejar una situación de criterio en que la información de ese tema sería utilizada por el Fonoaudiólogo/a. Una vez satisfecho con el test, el docente debe comenzar un dialogo interno, preguntándose ¿"Cuál es la información previa que el estudiante debe aprender en orden de ser eficiente en dicho test?" Comenzando con la información más general y procediendo a la más específica, el docente identifica y secuencia todos los temas. Luego, la información más específica relacionada con cada tema es identificada y secuencial. Posteriormente el docente puede diseñar un esquema conteniendo los temas para ayudar a los estudiantes a seguir la estructura organizativa de las clases.

En relación a la planificación, esta es parte esencial de las ciencias, no obstante, muchos profesionales estiman que no es necesario aplicar la planificación a la enseñanza. Sin embargo la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene múltiples ventajas:

1. Aumenta las posibilidades de garantizar la coherencia y eficacia de la enseñanza.
2. Evita la rutina mediante la reflexión y rediseño de la práctica y la integración de nuevos conocimientos, experiencias y contacto con otros.
3. Evita la improvisación entregando al docente un marco de referencia que le permite evaluar márgenes de flexibilidad antes imprevistos y riesgos ante posibles cambios de acción.
4. Ahorro de tiempo y esfuerzo al integrar y reutilizar conocimientos y rutinas previas ya probadas (propias o de otros).
5. Facilita y mejora la evaluación.
6. Favorece la continuidad de los aprendizajes por la mayor coherencia de las actividades planificadas y por la mejor organización ante reemplazos de los docentes.

Cabe señalar que la planificación de la clase toma tiempo una sola vez y luego se puede utilizar la misma planificación adaptándola a los cambios o circunstancias del curso y perfeccionándola con base a la experiencia, es decir, no debe pensarse que la planificación constituye un doble trabajo, al contrario, permite ahorrar tiempo, eliminar la ansiedad del docente y mejorar sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes.

Al tener planificada ya la estrategia y técnica, corresponde pensar en las actividades que se desarrollarán en la clase minuto a minuto. En este punto se puede considerar elementos de distintas técnicas como clase expositiva, trabajo en grupo, debate, investigación, resolución de casos clínicos o cualquier otra pertinente al objetivo de aprendizaje, considerando el tiempo destinado a cada una y respetando ciertos principios de una buena planificación (Díaz, 2002):

- 1. Refuerzo inmediatamente después de la acción:** No permita que los estudiantes, una vez realizada una actividad, queden inactivos por mucho tiempo ante de continuar o contemplar los temas. Si la actividad es finalizada por los más aventajados antes, entonces prepare una nueva actividad con grado de dificultad superior para ellos. Tampoco los deje reflexionando y tratando de descubrir algo que finalmente no logren, eso solo los desmotivará. También debe recordar, no

dejar en el olvido los temas ya vistos, sino traerlos a la conversación y utilizarlos continuamente. Imagine un columpio, que necesita un impulso en cada vaivén, de otro modo, se detiene.

2. **Motive:** Planifique actividades y tareas no muy fáciles ni demasiado difíciles, pensando en que el estudiante logre un objetivo. No permita que se quede perdido en medio de la clase o que vaya sintiendo que no logró nada.
3. **Emocione:** El aprendizaje tiene un componente emocional. Explícite claramente los objetivos que persigue la clase, actividad o tarea, para que el estudiante haga suyo el objetivo. Anímelo siempre, hágalo sentir optimista respecto a su aprendizaje y al logro de los objetivos.
4. **Use los sentidos:** Utilice la vista, oído, tacto y olfato de los estudiantes. Así estará aprovechando más canales de aprendizaje. Por ejemplo, presentar a los estudiantes un caso clínico real para que lo observen, lo escuchen y tengan contacto con él usuario, lo cuál sería mucho más didáctico que la sola explicación teórica de evaluación fonoaudiológica.
5. **Relacione:** Es muy difícil aprender algo nuevo que no tiene relación con algo que ya se sabe. Por eso, inicie cada curso, clase o tema desde un saber anterior que el estudiante ya conozca. Nunca aísle un tema de los demás, siempre hay un elemento mediante el cual conectar algo nuevo con algo ya conocido.
6. **Dé un paso a la vez:** Normalmente se aprende una cosa a la vez, por tanto, organice el proceso delimitando bien las unidades y los aprendizajes. No trate de enseñar varias cosas a la vez. Comience siempre de lo más simple a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano.
7. **Atienda la diversidad:** Cada estudiante en la sala o taller es distinto y aprende en grados y velocidades diferentes a los demás. Considérelo y no lo excluya del proceso. Planifique actividades para aquel que aprende manipulando, reflexionando, viendo, escuchando, leyendo o calculando.

8. Comuniquen bien: Comuniquen de tal modo que el estudiante puede entender claramente el objetivo, las actividades, las instrucciones y finalmente, el conocimiento o competencia que se desea alcanzar. Las instrucciones poco claras son frustrantes y debilitan severamente el interés del estudiante. Asimismo el planteamiento del proceso. Si en su planificación requiere de mucha comunicación, asegúrese de procurar que sea adecuada. Piense en los posibles problemas de comunicación que puede surgir y prevéngalos. Por ejemplo, si para entregar un informe de evaluación se necesitan datos de un caso clínico, asegúrese de que todos tengan claros dónde y cuándo estarán disponibles esos datos, o si la comunicación depende de un estudiante, asegúrese de que éste actuará a la altura. Las instrucciones de palabra son poco efectivas por que se olvidan. Utilice medios y no deje nada al azar ni sujeto a interpretación.

Todos estos elementos deben ser considerados en la escritura de la clase que, como se mencionó en el estudio que sustenta este trabajo, debe incluir un inicio, un desarrollo y un cierre formal.

El momento de inicio: Incluye una preparación del ánimo de los estudiantes, un recordatorio de los temas anteriores, una inducción de la relación de los mismos con el tema actual y el planteamiento de los objetivos concretos de la clase. Cada elemento del inicio prepara tanto emocional como intelectual a los estudiantes para la clase. El docente que entra a la sala y comienza a pasar materia es como el microbús que comienza su marcha sin que hayan subido todos los pasajeros.

Se puede preparar el ánimo de los estudiantes mediante un cordial saludo, una mención a un tema amigable o unas felicitaciones. Esto es importante ya que el docente debe ser un facilitador del aprendizaje y no lo contrario, debe animarlos, potenciar sus fortalezas e involucrarlos en su propio aprendizaje.

Luego, se debe conectar los temas anteriores con los próximos mediante una introducción activa que traiga a colación los temas anteriores y presente nítidamente su relación y tributación con el tema de la clase actual. Entonces, cuando la clase ya tiene sentido y coherencias se plantea explícitamente los objetivos para que los estudiantes tengan claridad del por qué y para qué conviene estar presente y participar de esa

clase. El planteamiento de los objetivos deber hacerse siempre en relación a los estudiantes, es decir, señalarles explícitamente lo que ellos obtendrán al final de la clase y de cómo esto tributa a su formación y perfil profesional.

Momento de desarrollo: Incluye las técnicas y actividades propuestas para la clase, planificadas de tal modo que den suficiente flexibilidad para considerar a todos los estudiantes. El docente debe planificar técnicas y actividades que incluyan (y no excluyan) a todos los estudiante de la clase, pues su responsabilidad es por el aprendizaje de todo el curso, no solo por los estudiante aventajados. Aquí el docente puede dar libertad a su creatividad tomando diferentes estrategias y técnicas para desarrollar en los estudiantes distintas habilidades, actitudes y conocimientos. El presente trabajo ofrece un repositorio de estrategias y técnicas didácticas que facilitarán al docente no pedagogo la planificación didáctica del desarrollo de la clase. No olvide incluir logros posibles para el estudiante dentro del tiempo de la clase, pues estos motivarán su atención y participación.

Momento de cierre: Incluye un resumen y/o conclusiones además de una evaluación que permita al docente y los estudiantes estimar el grado de cumplimiento de los objetivos. Es importante que los estudiantes se den cuenta de cuánto avanzaron y en qué están débiles aún. Si la clase termina sin esta retroalimentación, podrían pasar varias clases hasta que el estudiante se dé cuenta de sus debilidades y necesidades. Además al no ser consciente de su grado de avance, podría perder gradualmente la motivación por la asignatura.

Además, antes de terminar la clase, es bueno hacer una breve inducción respecto a la próxima clase y una despedida cordial. La inducción puede ser una tarea, una lectura recomendada o un adelanto de la próxima clase.

Teniendo en consideración las ventajas, los principios y la estructura de una buena planificación, es conveniente planificar las actividades y el tiempo que se les destinará. Es importante señalar que el tiempo es un buen índice del grado de profundidad en el que se necesita revisar los temas. Si el programa de asignatura le otorga a una unidad solo 2 horas, evidentemente en este tema no será posible ni necesario adentrarse a un nivel analítico y crítico, sino solamente descriptivo o de aplicación de métodos.

A continuación se presentará un cuadro resumen de lo mencionado anteriormente.

FASES	PROCESOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	PREGUNTAS CLAVES
INICIO	MOTIVACIÓN	Recuperar los saberes previos Generar expectativas Plantear situaciones problemáticas	Interrogantes Creación de expectativas Conflicto cognitivo	Plantear problemas Preguntar sobre experiencias previas ¿cuáles son sus alternativas de solución? ¿Qué resultados se darán?
DESARROLLO	BÁSICO	Estimular los procesos de construcción del aprendizaje	Hipótesis Observación Comparación Clasificación	¿Qué hay? ¿En que se diferencian?
	PRÁCTICO	Confrontación de practicantes Aplicación	Análisis Síntesis Reflexión Conclusiones Conceptos Nociones	¿Cómo se podrían agrupar? ¿Qué partes tiene? Elabora un gráfico ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido?
CIERRE	EVALUACIÓN	Autoevaluación Interevaluación Coevaluación Aplicar en otros contextos	Valoración Generalización	¿Qué aprendiste? ¿Qué utilidad tiene lo aprendido? ¿Cómo aplicarías lo aprendido en tu comunidad?

6.3.5.2.- Uso de recursos educativos en coherencia con las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

6.3.5.2.1 Los recursos didácticos: Ejemplos de incorporación de las TICs en la Educación Superior.

Todo docente a la hora de enfrentarse a impartir una clase debe seleccionar los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar. Muchos piensan que no tiene importancia el material o recursos que escojamos pues lo importante es dar la clase pero se equivocan, es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Fonseca, G. (2006)).

Hoy en día existen materiales didácticos excelentes que pueden ayudar a un docente a impartir su clase, mejorarla o que les pueden servir de apoyo en su labor. Estos materiales didácticos pueden ser seleccionados de una gran cantidad de ellos, de los realizados por editoriales o aquellos que uno mismo con la experiencia llega a confeccionar.

En cuanto a los recursos didácticos, su concepto y uso, han evolucionado a lo largo de la historia sobretodo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías. Desde hace muchos años, la pizarra ha sido uno de los recursos didácticos más utilizados por los docentes y probablemente lo seguirá siendo, ya que pienso que constituye un excelente recurso didáctico y siempre habrá alguien dispuesto a utilizarla. Sin embargo, esta ha evolucionado, ya que en muchos centros educativos ya no se utilizan aquellos sobres las que pintas o escribes con tizas sino aquellas pizarras en las que se utilizan rotuladores e incluso existen las pizarras digitales. Junto a la misma, han aparecido multitud de recursos didácticos, que van desde las nuevas tecnologías, a la prensa y los recursos audiovisuales.

Hoy en día el docente tiene muchos recursos a su alcance para lograr una formación de calidad de sus estudiantes. Por ejemplo cuenta con:

a) *Recursos personales*

Formados por todos aquellos profesionales, ya sean compañeros o personas que desempeñan fuera del centro su labor, como agentes sociales o los profesionales de distintos sectores, que pueden ayudarnos en muchos aspectos a que los estudiantes aprendan multitud de conocimientos.

También contamos con recursos materiales que podemos dividir en recursos impresos, audiovisuales e informáticos.

a.1) *Recursos impresos*

Entre ellos se destacan los libros de texto que los estudiantes pueden utilizar si así lo cree conveniente el docente. Los libros de consulta que normalmente son facilitados por los docentes o que se encuentran en los centros para su consulta por el alumnado. Aún la biblioteca pública o de la institución educacional es uno de los lugares más visitados por los estudiantes ya que constituye un lugar fantástico donde se encuentran muchos recursos didácticos para su utilización. Además contamos con la prensa, cada día pienso que constituye un recurso didáctico más importante para todos, ya que a través de ella es muy fácil mostrar la realidad del mundo, los problemas que cada día tenemos y a los que nos enfrentamos.

a.2) *Recursos audiovisuales*

Estos también han tenido evolución a lo largo de la historia. Antes tan solo se utilizaban los videos, los radiocasetes y en determinadas ocasiones el retroproyector. Hoy es fácil ver DVD en casi todos los centros, las películas para videos están en desuso y es muy difícil encontrarlas, las cintas de música han pasado a ser CD de música y el retroproyector de diapositivas y de transparencias al uso de la informática como el proyector multimedia.

El proyector multimedia es una herramienta importante hoy en día y que se empieza a utilizar con mucha frecuencia, ya que con él, es muy fácil proyectar a los estudiantes, imágenes, esquemas, casosclínicos o resúmenes de aquello que queremos explicar.

a.3) Recursos informáticos

Estos recursos merecen una mención especial por ser muy útiles como recursos didácticos, por eso la informática es una herramienta clave de trabajo pues a través de ella el estudiante puede ver el mercado laboral y la realidad del mundo laboral que vivimos. Además y debido a que en la actualidad la informática ha sido introducida en la mayoría de puestos de trabajo, el sistema educativo no puede quedar impasible ante estos avances y debe contemplarse el uso y manejo de la misma por el alumnado y que menos que por sus docentes.

Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, con unas piedras podemos trabajar las nociones de mayor y menor con los estudiantes de preescolar), pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, por ello definimos los conceptos de *medio didáctico* y *recurso educativo* (Marques, P. (2000)).

El Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas la evaluación de parámetros vocales.

El Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un video para aprender qué es la laringe y su fisiología será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un video con un reportaje sobre el sistema fonador a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

Comenzaremos a analizar los componentes estructurales de los medios, y sin entrar en los aspectos pragmáticos y organizativos que configuran su utilización

contextualizada en cada situación concreta, podemos identificar los siguientes elementos:

- a) *El sistema de símbolos* (textuales, icónicos, sonoros) que utiliza. En el caso de un video aparecen casi siempre imágenes, voces, música y algunos textos.
- b) *El contenido material*, integrado por los elementos semánticos de los contenidos, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.), la forma de presentación y el estilo, en definitiva: información y propuestas de actividad.
- c) *La plataforma tecnológica* que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material. En el caso de un video el soporte será por ejemplo un CD/DVD y el instrumento para acceder al contenido será el DVD player.
- d) *El entorno de comunicación con el usuario*, que proporciona unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza- aprendizaje (interacción que genera, pragmática que facilita...). Si un medio concreto está inmerso en un entorno de aprendizaje mayor, podrá aumentar su funcionalidad al poder aprovechar algunas de las funcionalidades de dicho entorno.

Según como se utilicen en los procesos de enseñanza- aprendizaje, los medios didácticos y los recursos educativos en general pueden realizar diversas funciones, entre ellas destacamos como más habituales las siguientes: (Sevillano, M. (1990))

- a) *Proporcionar información*. Prácticamente todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, vídeos, programas informáticos, etc.
- b) *Guiar los aprendizajes de los estudiantes*, instruir. Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos. Es lo que hace un libro de texto por ejemplo.
- c) *Ejercitar habilidades*, entrenar. Por ejemplo un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.

- d) *Motivar*, despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes.
- e) *Evaluarlos* conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos. La corrección de los errores de los estudiantes a veces se realiza de manera explícita (como en el caso de los materiales multimedia que tutorizan las actuaciones de los usuarios) y en otros casos resulta implícita ya que es el propio estudiante quien se da cuenta de sus errores (como pasa por ejemplo cuando interactúa con una simulación).
- f) *Proporcionar simulaciones* que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación. Por ejemplo un simulador de vuelo informático, que ayuda a entender cómo se pilota un avión.
- g) *Proporcionar entornos para la expresión y creación*. Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

No obstante hay que tener en cuenta que los medios no solamente transmiten información, también hacen de mediadores entre la realidad y los estudiantes, y mediante sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios.

6.3.5.2.2 Tipos de recursos didácticos

A partir de la consideración de la plataforma tecnológica en la que se sustenten, los medios didácticos, y por ende los recursos educativos en general, se suelen clasificar en tres grandes grupos, cada uno de los cuales incluye diversos subgrupos:

1. *Materiales convencionales:*

- Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos, paper, etc.
- Tableros didácticos: pizarra, franelograma, etc.
- Materiales manipulativos: recortables, cartulinas, paleógrafo.
- Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa.

- Materiales de laboratorio

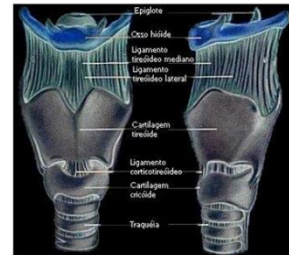
2. Materiales audiovisuales:

- Imágenes fijas proyectables (fotos): diapositivas, fotografías.

El Fuelle:
Pulmones – Caja torácica – Musculatura.



El Vibrador:
Laringe (ccvv) – Cartílagos – Musculatura laríngea



- Materiales sonoros (audio): casetes, discos, programas de radio, etc.

- Materiales audiovisuales (video): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión.

3. Nuevas tecnologías:

- Programas informáticos (CD u on-line) educativos: videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas.

- Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line, etc.

- TV y video interactivos.

6.3.5.2.3 Funcionalidad de los recursos didácticos.

De acuerdo a su funcionalidad para los estudiantes, los recursos didácticos se pueden clasificar en:

1. Presentar la información y guiar la atención y los aprendizajes:

-Explicitación de los objetivos educativos que se persiguen.

-Diversos códigos comunicativos: verbales (convencionales, exigen un esfuerzo de

abstracción) e icónicos (representaciones intuitivas y cercanas a la realidad).
 -Señalizaciones diversas: subrayados, estilo de letra, destacados, uso de colores.

SISTEMAS INVOLUCRADOS EN LA FONACIÓN.

Estos sistemas se relacionan entre sí en el proceso de la producción vocal.



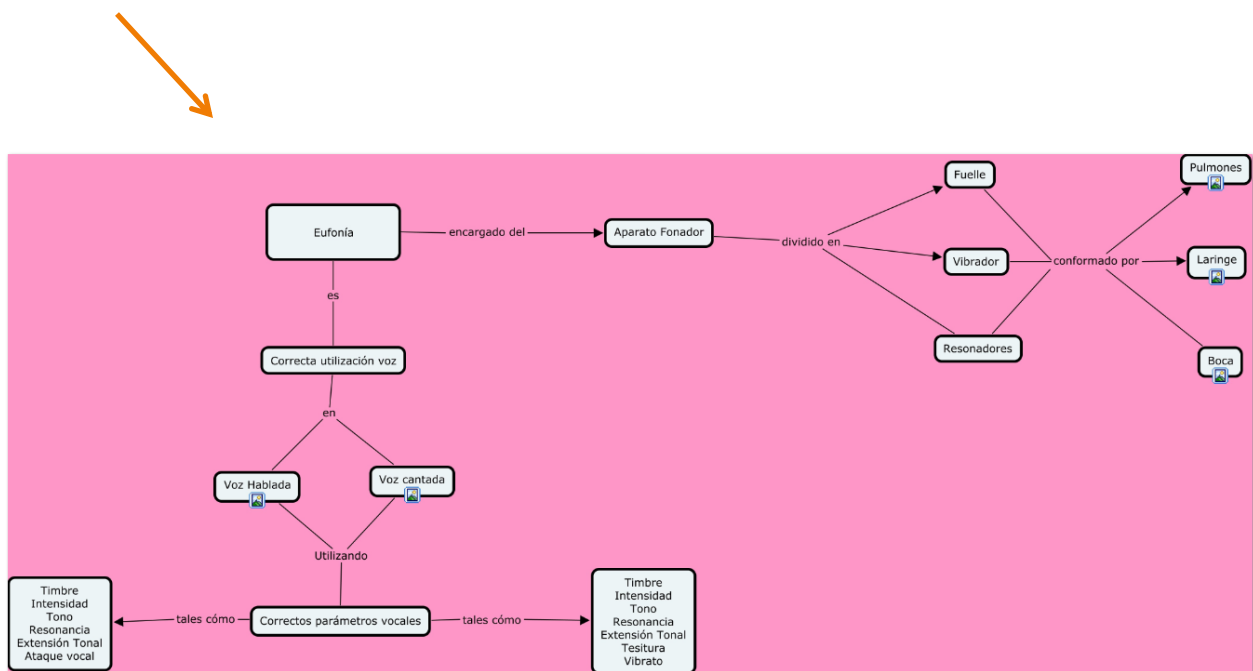
EJEMPLO

-Adecuada integración de medias, al servicio del aprendizaje, sin sobrecargar. Las imágenes deben aportar también información relevante.

2. Organizar la información:

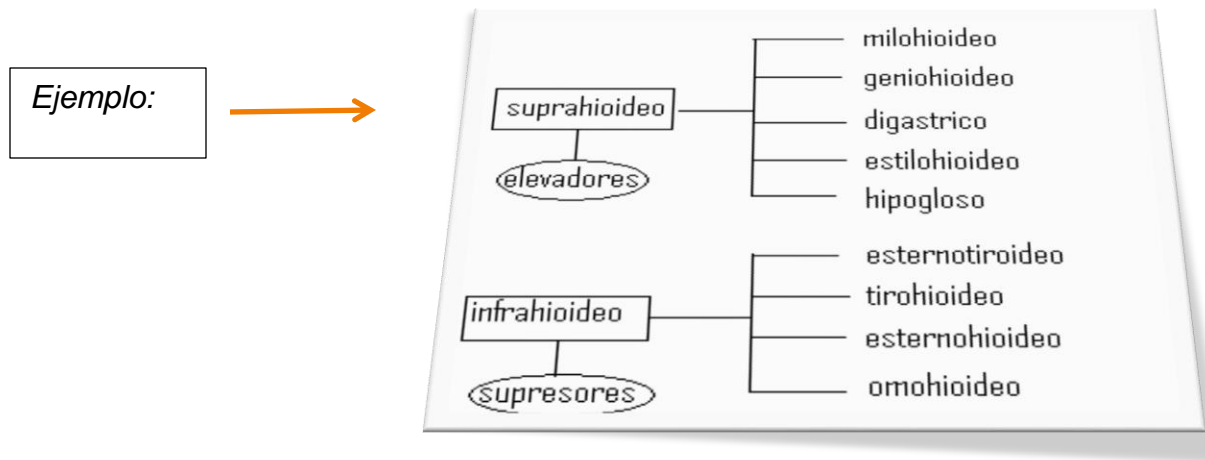
- Resúmenes, síntesis.
- Mapas conceptuales

Ejemplo:



(Fuente Propia)

- **Organizadores gráficos:** esquemas, cuadros sinópticos, diagramas de flujo.



3. Relacionar información, crear conocimiento y desarrollar habilidades

- Organizadores previos al introducir los temas.
- Ejemplos, analogías.
- Preguntas y ejercicios para orientar la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos anteriores de los estudiantes y su aplicación.
- Simulaciones para la experimentación.
- Entornos para la expresión y creación

Ahora bien, respecto de las ventajas que tiene la utilización de los recursos didácticos, podemos mencionar que cada uno de ellos ofrece unas determinadas prestaciones y posibilidades de utilización en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que, en función del contexto, le pueden permitir ofrecer ventajas significativas frente al uso de medios alternativos. Para poder determinar ventajas de un medio sobre otro, siempre debemos considerar el contexto de aplicación (un material multimedia hipertextual no es "per se" mejor que un libro convencional) (Salinas, R. (1998)).

Estas diferencias entre los distintos medios vienen determinadas por sus elementos estructurales:

a) *El sistema de simbólico que utiliza para transmitir la información:*

Textos, voces, imágenes estáticas, imágenes en movimiento. Estas diferencias, cuando pensamos en un contexto concreto de aplicación, tienen implicaciones pedagógicas, por ejemplo: hay informaciones que se comprenden mejor mediante imágenes, algunos estudiantes captan mejor las informaciones icónicas concretas que las verbales abstractas.

b) *El contenido que presenta y la forma en que lo hace:*

La información que gestiona, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.), manera en la que se presenta. Así, incluso tratando el mismo tema, un material puede estar más estructurado, o incluir muchos ejemplos y anécdotas, o proponer más ejercicios en consonancia con el hacer habitual del docente, etc.

c) *La plataforma tecnológica:*

Sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material. No siempre se tiene disponible la infraestructura que requieren determinados medios, ni los estudiantes tienen las habilidades necesarias para utilizar de tecnología de algunos materiales.

d) *El entorno de comunicación con el usuario:*

Proporciona unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza- aprendizaje (interacción que genera, pragmática que facilita.). Por ejemplo, si un material didáctico está integrado en una "plataforma-entorno de aprendizaje" podrá aprovechar las funcionalidades que éste le proporcione. Otro ejemplo: un simulador informático de electricidad permite realizar más prácticas en menor tiempo, pero resulta menos realista y formativo que hacerlo en un laboratorio.

6.3.5.2.4 Evaluación de Recursos Didácticos.

Otro aspecto importante con respecto a los recursos didácticos utilizados, es que una vez usados deben ser sometidos a una evaluación. Evaluar significa estimar en qué medida el elemento evaluado tiene unas características que se consideran deseables y que han sido especificadas a partir de la consideración de unos criterios. Por lo tanto toda evaluación exige una observación, una medición y un juicio.

Además, siempre que se realiza una evaluación hay una intencionalidad y unos destinatarios, la evaluación se hace para algo y para alguien, a partir de ella muchas veces se tomarán decisiones. Así, y centrándonos en la evaluación de medios didácticos, cuando se evalúan unos materiales se puede hacer para saber cuáles tienen más información sobre un tema, cuáles son los mejores desde un punto de vista técnico, cuáles son los más adecuados para unos estudiantes determinados, etc. Y por otra parte los destinatarios de esta evaluación pueden ser los docentes, los diseñadores de materiales didácticos, los administradores de las instituciones educativas, etc.

En cualquier caso, los criterios que se utilicen deben estar de acuerdo con la intencionalidad de la evaluación y con los destinatarios de la misma.

Por otra parte, cuando consideramos la evaluación de los recursos didácticos, uno de los criterios que siempre suele estar presente es el de la eficacia didáctica, es decir, su funcionalidad como medio facilitador de aprendizajes. Como la eficacia didáctica al utilizar estos materiales depende básicamente de dos factores, las características de los materiales y la forma en la que se han utilizado con los estudiantes, suelen considerarse dos tipos de evaluación:

1. La evaluación objetiva.

La evaluación objetiva se centra en valorar la calidad de los recursos didácticos. Generalmente la realiza un especialista a partir de un estudio exhaustivo de las características del material, sin que intervengan los destinatarios finales del medio didáctico. No obstante, en ocasiones, cuando las editoriales de materiales didácticos o determinadas administraciones públicas e instituciones académicas quieren hacer una

evaluación en profundidad de un producto, los materiales son utilizados y valorados por diversos especialistas y destinatarios finales del producto.

En cualquier caso, la evaluación suele hacerse a partir de la consideración de unos criterios de calidad que se concretan en unos indicadores que se pueden identificar en mayor o menor medida en los materiales que se evalúan.

Los resultados de la evaluación se suelen recoger en unas plantillas "ad hoc" que incluyen diversos apartados: identificación del producto, valoración de acuerdo con los indicadores, evaluación global y comentarios.

2. La evaluación contextual.

La evaluación contextual valora la manera en la que se han utilizado los recursos en un contexto educativo determinado. La máxima eficacia didáctica con el uso de los recursos en un determinado contexto educativo se conseguirá utilizando adecuadamente materiales didácticos de calidad.

6.3.5.2.5 Ejemplos de recursos didácticos: Estrategias y técnicas

A continuación se dará a conocer algunas estrategias y técnicas didácticas que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2005) (Rodríguez, 2007).

Estrategias didácticas	Descripción	Propósito
Clases teóricas	Clase expositiva, ejercicios en clase, uso de la pizarra, preguntas y respuestas, etc.	Identificar conceptos
Seminario-Taller	Sesiones de trabajo con alta participación de los estudiantes y supervisión del docente.	Construir el conocimiento mediante la interacción y la actividad.

Clases prácticas	Actividades prácticas de todo tipo: laboratorios, procesos, levantamiento, resolución de problemas, etc.	Aprender mediante la acción.
Tutorías	El docente o tutor atiende, facilita y orienta el aprendizaje del estudiante personalmente. Es tanto estrategia como técnica.	Aprender con ayuda de un facilitador
Estudio o trabajo en grupo	Preparación grupal de exposiciones, investigaciones, informes, análisis de información, etc.	Aprender colectivamente.
Estudio o trabajo autónomo	Preparación individual de exposiciones, investigaciones resúmenes, informes, análisis de información, trabajo en biblioteca, resolución de problemas, etc.	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.

Técnicas didácticas	Descripción	Propósito
Clase magistral	Esencialmente comunicación verbal.	Identificar conceptos.
Estudio de casos	Análisis de un caso concreto siguiendo un diseño organizado.	Aprender de casos reales o simulados.
Aprendizaje Basado en Problemas	Se plantea un problema para resolver, el cual los estudiantes deberán aprender nuevas temáticas y contemplar habilidades.	Aprender activamente mediante la resolución de problemas.
Aprendizaje orientado a Proyectos	Se plantea un problema real para resolver el cual los estudiantes deberán generar un proyecto.	Aprender mediante la realización de un proyecto, aplicando habilidades y conocimientos previos.
Aprendizaje colaborativo	Los estudiantes en grupos resuelven tareas asignándosele a cada uno una responsabilidad.	Aprenden activamente mediante la cooperación.
Contrato de aprendizaje	Acuerdo entre el docente y el estudiante referido a un trabajo autónomo con supervisión.	Desarrollar aprendizaje autónomo.
Panel	Varios estudiantes se reúnen a exponer sus variadas ideas sobre un tema.	Desarrollar pensamiento crítico, capacidad de análisis, defensa de posturas y comunicación

		oral.
Debate	Intercambio informal de ideas e información sobre un tema, en dos grupos con posturas pro y contra, bajo la conducción de un modelador.	Desarrollar competencias integrales en un entorno laboral.
Pasantía formativa	Estadía breve en un centro educacional o de salud externa a la universidad	Desarrollar competencias integrales en un entorno laboral.
Juego de roles y simulación de procesos	Interpretación de roles en una situación real o simulada.	Desarrollar habilidades comunicativas, sociales, responsabilidad y comprensión profunda de las situaciones.
Tutorías	El docente o tutor atiende, facilita y orienta el aprendizaje del estudiante personalmente.	Aprender con la ayuda de un facilitador.

En general, cualquier tema se puede enseñar desde distintos puntos de vista por medio de distintas estrategias y técnicas. No obstante, al momento de seleccionarlas, el docente de la carrera de Fonoaudiología debe tener en consideración de carácter eminentemente práctico del perfil de egreso y el nivel de participación tanto física como intelectual e incluso emocional del estudiante.

Un ejemplo aplicado de estrategias y técnicas podría ser la planificación de la enseñanza en evaluación de la función vocal

Estrategia propuestas	Técnicas
<p>Clases prácticas: Al ser un proceso de elaboración, una buena propuesta es hacerlo desde la práctica.</p>	<p>Aprendizaje orientado a Proyectos: Los grupos de estudiantes desarrollan un proyecto de evaluación de la función vocal</p>
	<p>Juego de roles y simulación: El curso realiza una actividad práctica de evaluación de la función vocal, asignándosele a cada uno las labores propias del actuar fonoaudiológico.</p>

Otro ejemplo podría formularse en torno al diagnóstico de patologías de la voz.

Estrategias propuestas	Técnicas
<p>Seminario-Taller</p>	<p>Estudio de casos: El docente en conjunto con los estudiantes analizan casos controvertidos sobre el diagnóstico de patologías del lenguaje.</p>
	<p>Debate: Se organiza un debate entre defensores y detractores (diagnóstico diferencial)</p>
<p>Clase teórica</p>	<p>Clase magistral: El docente expone el tema ante el curso, recibe preguntas y lleva ejemplos.</p>

De este modo se muestra que para un mismo tema se puede facilitar el aprendizaje mediante estrategias y técnicas muy distintas. Alguna dejará el tema más arraigado en el estudiante que otras. Por ejemplo un debate en torno a diagnósticos diferenciales

muy probablemente dejará una huella mucho más profunda en el estudiante que una clase magistral del tema.

Cabe señalar que según los resultados de la investigación que subyace a este trabajo, los estudiantes sienten que una clase buena o interesante es aquella en la que ellos participan activamente, por tanto, es necesario considerar estrategias y técnicas que incluyan la participación de los estudiantes.

Estrategias didácticas

A continuación se presentan estrategias y técnicas didácticas útiles en el enfoque curricular por competencias.

Clases teóricas

Las clases teóricas son aquellas donde el docente utiliza principalmente la exposición verbal de los contenidos de forma unidireccional (el docente habla a los estudiantes) en que los estudiantes tienen una participación secundaria. Esta es la estrategia más utilizada en la educación superior debido a que se piensa que permite abarcar mayor cantidad de temas ante un amplio número de estudiantes mediante el uso de mínimos recursos tanto del docente como de la institución educativa.

<p>Características:</p>	<p>Basada en la exposición verbal unidireccional desde el docente hacia el estudiante, quien participa pasivamente escuchando al docente.</p> <p>El protagonista principal es el docente, quien debe mantener la atención e interés de la audiencia.</p> <p>Se debe minimizar su uso exclusivo y utilizarse como plataforma para otras estrategias más participativas.</p>
-------------------------	--

Elementos de la competencia más desarrollados:	Conocimientos generales y académicos.
Técnicas más relacionadas:	Clase magistral, estudio o trabajo autónomo, tutoría.
Ventajas:	a) Permite abarcar gran volumen de temas para amplias audiencias con mínimos recursos
Desventajas:	<p>a) No se adecúa bien a todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>b) Fomenta principalmente el conocimiento pero deja de lado habilidades técnicas y de interacción con pares y no permite evidenciar actitudes.</p> <p>c) Habitualmente no logra captar el interés de los estudiantes salvo que incluya elementos de otras estrategias y técnicas más participativas.</p>
Consideraciones:	<p>a) Presentar contenidos de forma bien estructurada, descartando y enfatizando lo más importante.</p> <p>b) Hacer resúmenes con frecuencias.</p> <p>c) Regular la velocidad de entrega de información a una que sea adecuada al curso.</p> <p>d) Hacer pausas para permitir al estudiante procesar la información y tomar apuntes.</p>

	<p>e) Cuidar la claridad de la exposición haciendo un buen uso de la voz, variando el tono y la intensidad con cierta frecuencia, cuidando la coherencia de la exposición y que el lenguaje utilizado sea comprensible para los estudiantes.</p> <p>f) Usar recursos didácticos y audiovisuales tales como: guías, tablas, gráficos, imágenes o sonidos.</p> <p>g) Estimular la participación de los estudiantes mediante preguntas, reflexiones, opiniones, ejemplos o debates.</p> <p>h) Proponer actividades complementarias para que desarrollen los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.</p>
--	--

Seminario-Taller

Conocida también como workshop, esta estrategia orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un espacio físico o un escenario adecuado para profundizar en una temática por medio de interacción de los asistentes en grupos pequeños.

<p>Características:</p>	<p>Interactividad, intercambio de experiencias, la crítica, la discusión, la reflexión y el diálogo. Se requiere una cuidadosa preparación del material</p>
-------------------------	---

	<p>necesario y la condiciones de trabajo.</p> <p>El protagonismo es de los estudiantes y sus grupos. El docente puede ser participante, moderador u observador. Se utiliza principalmente como apoyo a otras estrategias.</p>
Elementos de la competencia más desarrollados:	Todos los elementos, resaltando el de comunicación.
Técnicas más relacionadas:	Estudio de casos, juego de roles y simulaciones, ABP, resolución de ejercicios, resúmenes, panel de discusión, debate, entre otras.
Ventajas:	<p>Fomenta el diálogo, la comunicación, el trabajo en equipo, y las relaciones interpersonales.</p> <p>Produce motivación por los aprendizajes, por el esfuerzo y los logros personales y colectivos.</p>
Desventajas:	<p>Algunos estudiantes que acostumbran ocultarse entre el grupo o que tienen un ritmo muy distinto al grupo, puede no adecuarse a esta estrategia.</p> <p>Se requiere bastante trabajo e planificación y preparación de materiales y recursos, además, de trabajo durante la actividad para conducir y estimular adecuadamente el trabajo de los estudiantes.</p>

Consideraciones:	<p>Se requiere del docente cierto nivel de manejo de grupos, logística, excelente capacidad de comunicación desde un papel más cercano al estudiante.</p> <p>Se requiere además un ambiente adecuado, tal como mesas redondas.</p> <p>La evaluación debe ser planificada cuidadosamente para considerar los elementos deseados y ser debidamente socializada antes de comenzar el trabajo.</p>
------------------	--

Clases prácticas

La estrategia de clases prácticas orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la aplicación práctica de conocimientos adquiridos situaciones concretas y a formar habilidades y destrezas. Estas clases pueden organizarse dentro o fuera del aula, en laboratorios o en terreno.

Características:	<p>Aplicación de conocimientos, ejecución de procedimientos, demostración de teorías, interacción grupal.</p> <p>Se requiere una cuidadosa preparación de la actividad, los materiales y las condiciones de trabajo.</p> <p>El protagonismo es compartido entre el docente y los estudiantes, normalmente agrupados en grupos pequeños.</p>
Elementos de la competencia más desarrollados:	Todos los elementos en alto grado.
Técnicas más relacionadas:	Resolución de problemas y ejercicios

	<p>de ABP, estudio de casos, aprendizaje colaborativo, juego de roles y simulación, práctica de laboratorio, entre otras.</p>
<p>Ventajas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Afianza conocimientos y proporciona otros nuevos. b) Desarrolla competencias procedimentales que otras estrategias no desarrollan. c) Establece un primer acercamiento con la realidad profesional. d) Promueve el trabajo autónomo y/o grupal, según se plantee las actividades. e) Facilita el entrenamiento en procedimientos propios de la disciplina. f) Motiva a los estudiantes y les permite retroalimentarse de sus progresos en conocimientos y habilidades.
<p>Desventajas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) La logística puede ser compleja, ya que precisa de grupos pequeños. b) Tiene elevados requerimientos e materiales, espacios y personal. c) Su evaluación supone un volumen de trabajo importante para el docente. d) Sin una buena planificación, podría plantearse situaciones

	<p>alejadas de la realidad, que los estudiantes percibirán como reales.</p>
<p>Consideraciones:</p>	<p>Se han planteado 5 niveles de actividades prácticas de complejidad creciente, que pueden servir al docente para diseñar su estrategia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad demostrativa donde el docente ilustra ante los estudiantes. El docente aporta objetivos, materiales, método y resultado. 2. Actividad de ejercitación, estructurada mediante instrucciones. El docente aporta objetivo, materiales y método. 3. Investigación estructurada, donde los estudiantes seleccionan y llevan a cabo sus propios procedimientos y proporcionan sus resultados e interpretaciones. El docente aporta objetivo y parte de los materiales. 4. Investigación abierta, donde el docente plantea una situación problema y los estudiantes deben abordarlo mediante procedimientos adecuados hasta alcanzar el resultado. El docente aporta solo objetivo. 5. Proyectos, donde los estudiantes

	<p>seleccionan, identifican o proponen el problema, plantean el objetivo y la metodología para resolverlo. El docente solo aporta la temática.</p>
--	--

Prácticas externas

La enseñanza del proceso comunicativo requiere complementar la formación en la institución educativa con práctica profesional en centros de salud, educación y artística. La práctica es una estrategia que permite el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudes que resultan muy difíciles formar en el aula o el laboratorio. Las prácticas pueden ser propuestas en distintos momentos de la formación. Actualmente la carrera objeto de este trabajo tiene dos tipos de prácticas: pre práctica (octavo semestre) y la práctica profesional (noveno y décimo semestre), pero en el futuro se implementarán prácticas en todos los semestres de la carrera.

<p>Características:</p>	<p>Desarrollo de competencias complejas mediante el desempeño laboral controlado en ambientes laborales reales.</p> <p>Aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes.</p> <p>Interacción social.</p> <p>Se realiza individualmente, aunque existe la posibilidad de que dos o tres estudiantes sean pares en el mismo centro de práctica.</p> <p>Se requiere asegurar la pertinencia del desempeño del estudiante con su carrera mediante la concertación de la</p>
-------------------------	--

	<p>institución educativa con el centro de práctica.</p> <p>El protagonismo es el estudiante.</p>
Elementos de la competencia más desarrollados:	<p>Todos los elementos en alto grado, destacando conocimientos del rubro, gestión y desarrollo profesional.</p>
Técnicas más relacionadas:	<p>Pasantía formativa, ABP, aprendizaje orientado a proyectos y elaboración de textos técnicos. También pueden implementarse otras técnicas tales como el estudio de casos, aprendizaje colaborativo y contrato de aprendizaje.</p>
Ventajas:	<p>a) Permite al estudiante: comprender la cultura organizacional, desarrollar habilidades y destrezas procedimentales, integrar sus competencias individuales en las competencias de su equipo o de la organización, desarrollar su auto conocimiento y desarrollar actitudes y valores esenciales para el desempeño profesional.</p> <p>b) Promueven el trabajo autónomo y en equipo.</p> <p>c) Entrega entrenamiento en procedimientos propios de la disciplina.</p>
Desventajas:	<p>a) Puede entregar una visión muy limitada del desempeño profesional.</p> <p>b) Enfrenta al estudiante a una</p>

	<p>realidad que podría ser algo alejada de la formación en la institución educativa.</p>
<p>Consideraciones:</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Se requiere una planificación previa que asegure la pertinencia de la actividad con la formación, que considere al tutor o guía en el centro de práctica y que entregue orientaciones a los estudiantes. b) Se requiere que el tutoro guía del centro de práctica sea consciente del papel que juega la actividad en la formación del estudiante. c) Se debe evaluar no solo el desempeño de los estudiantes, sino también la calidad de la práctica en lo tocante a su pertinencia, organización y resultados. d) Idealmente debe contemplarse una reflexión y retroalimentación con el estudiante posterior a la práctica.

Tutorías

La tutoría es una estrategia que contempla una relación personalizada de ayuda, de facilitador o tutor hacia uno o varios estudiantes. El facilitador, que puede ser el docente, un docente ayudante, un estudiante ayudante o un estudiante aventajado, no

se encarga de enseñar, sino de atender, facilitar y orientar el aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia permite desarrollar diversas competencias según sea planificada.

Se puede mencionar que además de la tutoría como estrategia didáctica, existe una tutoría que consiste en el acompañamiento del estudiante por parte de un docente designado para tal propósito quien desde fuera de una asignatura en particular, lo oriente y ayude en los más diversos temas relacionados con su formación.

<p>Características:</p>	<p>Relación entre el tutor y el estudiante, individual o grupalmente.</p> <p>El tutor es un facilitador del proceso por medio de orientación y ayuda.</p> <p>El tutor ayuda al estudiante a superar las dificultades, resolver dudas, buscar información, etc.</p> <p>El tutor conoce en detalle el estado de avance del estudiante.</p> <p>Permite poner especial atención en el desarrollo de determinadas competencias.</p> <p>El protagonismo es del estudiante.</p>
<p>Elementos de la competencia más desarrollados:</p>	<p>Todos en un grado medio.</p>
<p>Técnicas más relacionadas:</p>	<p>Aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje, ABP, Aprendizaje colaborativo.</p>
<p>Ventajas:</p>	<p>a) Permite atender estudiantes de distintos ritmos de aprendizaje y con diferentes dificultades y dudas, Permite monitorear de cerca el progreso de los estudiantes.</p>

	<p>b) Facilita el avance del estudiante al resolver sus dudas y ayudarlo a superar sus dificultades.</p>
<p>Desventajas:</p>	<p>a) Si se utiliza de forma ocasional o como estrategia de emergencia, pierde gran parte de su potencial</p> <p>b) El docente se desmotiva cuando asisten pocos estudiantes y resta atención e interés a los que sí asisten.</p> <p>c) El tutor podría dar más atención los estudiantes más comunicativos, y restar atención a los mas reservados.</p>
<p>Consideraciones:</p>	<p>a) Debe ser planificada de forma centralizada por el docente, independiente de cuántos tutores existan en la asignatura.</p> <p>b) Debe ser planificada como parte integral de la asignatura y no como un anexo extra de la misma.</p> <p>c) En la tutoría, el tutor debe estar accesible para los estudiantes.</p> <p>d) Puede estructurarse individualmente o grupal. Si es grupal, con grupos de no más de 4 estudiantes.</p> <p>e) En caso de ser grupal, el docente debe hacer sentir parte de la tutoría a todos los integrantes del grupo.</p> <p>f) Es ideal planificar las sesiones de tutoría desde el principio del</p>

	<p>semestre.</p> <p>g) El docente debe llevar un registro del progreso de los estudiantes.</p>
--	--

Estudio o trabajo en grupo

La estrategia de trabajo en grupo es aquella donde los estudiantes colaboran en grupos pequeños interactivamente aprendiendo unos de otros, del docente y del entorno. El progreso de cada uno depende del progreso del grupo y los incentivos, por tanto deben ser grupales. El número ideal de integrantes es entre 4 y 6 personas, lo que asegura la riqueza de la diversidad y minimiza la posibilidad de que algún miembro se reste de la interacción del trabajo.

Características:	<p>Desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo entre los estudiantes.</p> <p>El éxito individual depende del grupal.</p> <p>Sirve de plataforma para variadas estrategias y técnicas.</p> <p>El protagonismo es de los estudiantes.</p>
Elementos de la competencia más desarrollados:	Todas, destacando habilidades de comunicación e interpersonales.
Técnicas más relacionadas:	ABP, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, resolución de problemas.
Ventajas:	<p>a) Permite desarrollar habilidades interpersonales, actitudes y valores.</p> <p>b) Pone en marcha aspectos afectivos.</p> <p>c) Fomenta la responsabilidad, enseñando al estudiante nuevas</p>

	formas de hacerse responsable.
Desventajas:	<ul style="list-style-type: none"> a) Puede ser frustrante y negativa si no se entrega a los estudiantes previamente en manejo de conflictos o para prevenir el parasitismo. b) La primera etapa del proceso de formación de un grupo es lenta y requiere especial atención del docente. c) A veces el docente no confía en la capacidad de los estudiantes y les trasmite sin quererlo una desconfianza entre ellos mismos. d) El docente puede dejar a los grupos sin supervisión y retroalimentación, creándose las condiciones para un resultado incierto.
Consideraciones:	<ul style="list-style-type: none"> a) Cada integrante debe percibir claramente la vinculación de su éxito con el del grupo. Para ello puede formularse incentivos conjuntos, distribución estratégica de elementos entre los miembros que solo son útiles al compartirlos o asignar roles a los miembros. b) Debe ser responsabilidad individual por el grupo. c) Debe haber interacción cara a cara. d) Debe fomentarse las habilidades interpersonales.

	<ul style="list-style-type: none">e) Debe planificarse la existencia de instancias para la reflexión y la autoevaluación del trabajo en grupo.f) Se requiere planificar el uso de espacios adecuados.g) Es muy positivo establecer reglas consensuadas que eviten el parasitismo, lo cual se puede hacer desde un ejemplo o una experiencia.h) Se debe fomentar la confianza del estudiante para que asuma su rol con una actitud positiva y no con temor.i) El docente no debe dejar los grupos a la deriva, sino monitorear su estado y atender a sus necesidades.j) Conviene rotar los roles de los estudiantes con cierta frecuencia. Los roles más ampliamente utilizados son coordinador, secretario y facilitador.
--	--

Estudio o trabajo autónomo

En esta estrategia el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de su ritmo de aprendizaje. Exige por tanto, un alto grado de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y conocimiento acerca de los temas ya estudiados y los a estudiar.

Aquí los estudiantes necesitan al menos tres importantes apoyos del docente:

- 1) Técnicas que intencionalmente permitan al estudiante tomar decisiones que mejoren su rendimiento.
- 2) Técnicas que permitan al estudiante reflexionar en torno a su propio proceso de aprendizaje, para conocerlo y tomar control de él.
- 3) Apoyo del docente para fomentar el autocontrol, la perseverancia y para promover condiciones que faciliten el estudio, tanto ambientales como emocionales, afectivas y logísticas.

Debe tenerse en cuenta que los estudiantes no son autónomos en su trabajo. Esa capacidad deber ser formada en ellos por medio de los apoyos mencionados. A esto se le ha llamado aprender a aprender.

<p>Características:</p>	<p>Los estudiantes toman el control de su propio aprendizaje.</p> <p>El docente actúa como mediador entre los temas y el proceso de aprendizaje del estudiante. Toda su acción se orienta a conseguir que los estudiantes se vuelvan autónomos.</p> <p>El docente diseña el proceso de transferencia paulatina del control mediante diversas técnicas, aporta la información de las materias, asesora al estudiante en la planificación de su aprendizaje, lo acompaña y evalúa continuamente su progreso.</p> <p>El protagonismo es de los estudiantes.</p>
<p>Elementos de la competencia más desarrollados:</p>	<p>Principalmente conocimientos y habilidades de investigación y organización, además del valor del compromiso personal.</p>
<p>Técnicas más relacionadas:</p>	<p>Aprendizaje orientado a proyectos,</p>

	contrato de aprendizaje, estudio de casos.
Ventajas:	<ul style="list-style-type: none"> a) Desarrolla la capacidad de estudio y trabajo autónomo, la cual evidenciará en ambientes laborales. b) Desarrolla capacidad de realizar análisis estratégicos y formular proyectos con objetivos, recursos, estrategias de desarrollo, tiempos y evaluación.
Desventajas:	<ul style="list-style-type: none"> a) Requiere que estén presentes en el estudiante abundante reflexión y toma de conciencia. b) La práctica docente habitual puede estimular más bien a la dependencia que a la autonomía. c) Usualmente los estudiantes y aún los docentes carecen de una cultura de la autogestión. d) Puede requerir espacios y recursos escasos si se piensa en masificar el aprendizaje autónomo.
Consideraciones:	<ul style="list-style-type: none"> a) Se deben establecer relaciones interdisciplinarias que faciliten una comprensión holística de los temas de estudio. b) Se debe enseñar al estudiante a extrapolar o transferir el conocimiento a distintos

	<p>contextos.</p> <p>c) Se debe planificar detenidamente las técnicas a utilizar con los estudiantes.</p> <p>d) Se debe enseñar a los estudiantes a tomar conciencia de como aprender y de todos los factores que afectan ese aprendizaje.</p> <p>e) El docente debe planificar cuidadosamente los pasos para realizar paulatinamente el traspaso a los estudiantes del control de su propio aprendizaje, de modo que sea un proceso progresivo.</p> <p>f) El uso de plataformas virtuales puede ser de mucha ayuda para el aprendizaje autónomo.</p>
--	---

b) Técnicas Didácticas

Una vez que el docente elija las estrategias a utilizar para desarrollar las competencias, deberá escoger algunas técnicas que le permitan llevarlas al aula. Cada estrategia puede ser desarrollada mediante distintas técnica, por lo que el docente debe escoger cuidadosamente las técnicas según los aprendizajes que desea lograr. En este capítulo se presenta una variedad de técnicas didácticas útiles para el enfoque por competencias (Díaz, 2005; Rodríguez, 2007) que facilitarán la planificación de clases, trabajos y laboratorios.

Las técnicas presentadas no pretenden acotar el trabajo docente, pues siempre está abierta la posibilidad de que el docente cree su propia técnica, la cual convendría documentar para poder compartir con sus colegas.

A continuación se presenta una tabla que facilitará al docente la elección de técnicas didácticas, y más adelante una ficha breve que facilitará su implementación.

Tabla 6.1.- Generalidades de algunas técnicas didácticas

Técnica	Actividad	Ventajas	Ejemplos	Consideraciones	Roles
Clase magistral	Presentar información de manera organizada a un grupo	Permite presentar los temas siguiendo un orden establecido. Permite exponer ante grandes audiencias.	Introducciones a temas Conferencia informativa. Presentar resultados o conclusiones.	Se debe estimular la atención de los asistentes mediante interacción.	Docente protagonista, poseedor del conocimiento. Estudiantes: receptores pasivos.
Estudio de casos	Analizar una realidad concreta en un ambiente académico.	Capta el interés. Motiva a profundizar. Desarrolla capacidad de análisis y síntesis. Trasciende el contenido para los estudiantes.	Para iniciar una discusión. Promover investigación de un tema. Comprobar aprendizajes de los estudiantes.	El caso debe ser bien elaborado y expuesto para que no plantee inconsistencias que confundan al estudiante. Se debe retroalimentar, reflexionando en torno a los aprendizajes	Docente: Diseña o recopila el caso, lo presenta y facilita su análisis. Estudiante: Activamente investigan, discuten, proponen y comprueban

				logrados.	sus hipótesis.
Aprendizaje basado en problemas	Plantear problemas, para cuya resolución los estudiantes deban construir nuevos conocimientos.	Desarrolla habilidades de análisis y síntesis. Desarrolla la capacidad de enfrentar positivamente problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y sociales.	Plantear temas problemáticos que tengan múltiples soluciones o caminos para alcanzarlas.	El docente debe actuar como facilitador. Debe también retroalimentar al grupo constantemente.	Docente: Facilitador que presenta una situación problema y asesora su resolución. Estudiante: Activamente identifican sus necesidades, investigan, plantean hipótesis, trabajan individual y grupalmente para conseguir la solución.
Aprendizaje basado en proyectos	Plantear una situación que los estudiantes deban abordar mediante un proyecto.	Es una técnica basada en la experiencia y la reflexión. Desarrolla capacidad de investigación y análisis. Desarrolla capacidad de trabajo independiente. Integra conocimientos de varias áreas	Un nuevo proceso o producto. Un nuevo procedimiento de análisis. Crear un programa de trabajo. Abordar un tema abierto a muchas soluciones.	El tema debe ser escogido desde la realidad de la disciplina y deben plantear un desafío integral. Puede abarcar varias materias o ser transversal a dos o más asignaturas. Suele abarcar la mayor parte o todo el semestre. Lo realmente	Docente. Planifica la técnica, entrega los temas y acompaña y asesora a los grupos. Estudiantes: Investigan, se involucran, planifican, organizan, llevan a cabo sus planteamiento

		<p>y materias.</p> <p>Permite llevar a la realidad conocimientos y habilidades adquiridas previamente.</p> <p>Genera nuevo conocimiento.</p>		<p>importante no es el éxito del proyecto sino el aprendizaje generador durante su ejecución.</p>	<p>s y comprueban sus hipótesis.</p>
<p>Aprendizaje colaborativo</p>	<p>Plantear un esquema de trabajo en el cual los estudiantes son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros</p>	<p>Desarrolla capacidad de trabajo en equipo.</p> <p>Fomenta la reflexión y evaluación en torno al trabajo.</p>	<p>Abordar un problema mediano que requiera trabajo de equipo para su resolución.</p>	<p>En tanto una técnica como una estrategia.</p> <p>Puede realizarse dentro o fuera del aula.</p>	<p>Docente:</p> <p>Planifica la actividad, genera las pautas de trabajo y reparte los temas.</p> <p>Constituye los grupos, les asigna tareas y los acompaña.</p> <p>Estudiantes:</p> <p>Seleccionan, analizan e interpretan información, discuten, integran y sintetizan conclusiones.</p>
<p>Contrato de aprendizaje</p>	<p>Establecer un acuerdo entre docente y estudiante para la</p>	<p>Promueve el trabajo autónomo y responsable.</p>	<p>Investigación de un tema.</p> <p>Seguimiento de una pauta</p>	<p>Requiere ciertas condiciones previas del estudiante tales como disciplina,</p>	<p>Docente:</p> <p>Define los objetivos, crea una secuencia de tareas e</p>

	consecución de aprendizajes mediante trabajo autónomo.	Se adecúa al ritmo y madurez del estudiante. Favorece el proceso de maduración del estudiante.	de trabajo. Realización de una tarea.	motivación personal y un determinado grado de autoconocimiento de sus capacidades. Los objetivos deben ser claros y en un nivel de detalle que permitan al estudiante monitorear su grado de avance. Requiere una planificación minuciosa y una supervisión cercana del docente.	hitos, establece momentos de tutoría o supervisión y negocia los términos del contrato de aprendizaje. Estudiante: Organiza y regula su proceso de aprendizaje, busca, selecciona y procesa información, autoevalúa su proceso y presenta al docente sus avances.
Panel	Plantear un tema para su análisis desde distintos puntos de vista.	Resulta motivante para los estudiantes. Estimula el pensamiento crítico. Promueve la profundización de los conocimientos. Desarrolla capacidad de	En general en temas que abordan situaciones con varios actores con distintas posiciones que deban conciliar ideas para avanzar, tal como decretos y/o normativa que	Cada estudiante se especializa en una parte del todo del tema. A diferencia del debate, aquí los estudiantes dialogan entre sí aportando su punto de vista.	Docente: Moderador del debate, facilitador del aprendizaje. Debe ser neutral. Estudiantes: Estudian su tema, están atentos al grupo contrario, son inquisitivos y

		expresión oral.	rigen los sistemas de salud y educación, enfoques de evaluación, etc.		analíticos.
Debate	Plantear un tema para debate desde puntos de vista opuestos.	Resulta motivante para los estudiantes. Estimula el pensamiento crítico. Promueve la profundización de los conocimientos. Desarrolla capacidad de expresión oral.	En general, temas controversiales que tengan dos grandes posturas, tales como los trastornos de la comunicación, el enfoque cognitivo, el enfoque clásico para diagnosticar, etc.	El curso se divide en dos grupos y puede haber un tercero como moderador. Es conveniente facilitar a los estudiantes material adecuado a la postura que se les asigne. El moderador debe ser neutral. Se debe seguir una secuencia de argumentos y refutación que permita la participación en igualdad de condiciones de ambos grupos.	Docente: Moderador del debate, facilitador del aprendizaje. Debe ser neutral. Estudiantes: Estudian su tema, están atentos al grupo contrario, son inquisitivos y analíticos.
Juego de roles y simulación e procesos	Plantear una simulación de una situación profesional que estimule el	Promueve la interacción y comunicación. Divierte a los estudiantes.	En evaluación y diagnóstico de patologías, para enseñar además del tema,	El docente debe planificar con detención el tema de la actividad y cada uno de los roles, así como la	Docente: Diseña y dirige la actividad. Estudiantes: Experimentan los roles de la

	aprendizaje mediante la actuación y el desempeño.	Permite lograr aprendizajes significativos.	actitudes y valores involucrados en su correcto desempeño. Para promover empatía y conciencia de la interdependencia entre los estudiantes.	conducción del grupo y de cada rol por separado durante su ejecución. Los roles pueden rotar para aumentar la experiencia de cada estudiante y la experiencia grupal.	actividad, reaccionando activamente a las condiciones y variables emergentes.
Tutoría	Acompañar al estudiante durante su proceso de aprendizaje mediante estrecha comunicación bilateral y aclaración de dudas.	Retroalimenta al docente. Atiende la diversidad de los estudiantes.	En los pasos de evaluación, análisis de casos y determinación de diagnóstico fonaudiológico. Se puede aplicar como parte de otras técnicas.	El docente debe considerar destinar un determinado tiempo a cada estudiante. Debe, además establecer una relación cordial y bilateral con el estudiante, para que éste se sienta en libertad de interactuar con él.	Docente: Acompaña, orienta y aclara dudas. Estudiante: Alcanzan las metas a su propio ritmo aprovechando la ayuda personalizada del docente.

Clase magistral

Técnica:	Clase magistral, clase teórica, clase expositiva, lección.
Definición:	Clase en la cual el docente habla a los estudiantes.
Estudiantes:	Número indeterminado.
Objetivo:	Informar a los estudiantes.

Tiempo:	Idealmente no utilice por más de 60 minutos. Si la clase es más larga, piense en intercalar otras técnicas.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccione objetivos y temas que tratará mediante la técnica. 2. Prepare la secuencia lógica de temas a exponer antes de la clase. En 20-30 minutos desarrolle un bloque como sigue 3. Presente una introducción. 4. Plantee los objetivos. 5. Desarrolle el tema. 6. Enfatique lo más relevante. 7. Apoye con imágenes, sonidos, dibujos. 8. Cada cierto tiempo intercale palabras de motivación a los estudiantes, preguntas, ejemplos y experiencias, anécdotas. 9. Si el tema lo permite, lleve una demostración a la clase. 10. Desplácese por la sala continuamente. 11. Hable con un timbre de voz claro. 12. Varíe la intensidad y tono de la voz con frecuencia, haciendo énfasis. 13. Hacer un resumen y recoger conclusiones de los estudiantes. 14. Haga una pausa de algunos minutos. 15. Retome otro bloque similar para terminar la clase. 16. Encomiende tareas para la próxima clase tales como revisar un capítulo de un libro o resolver casos clínicos.
Material:	<p>Timbre claro e intensidad adecuado del docente.</p> <p>Un espacio con acústica adecuada.</p> <p>Pizarra.</p> <p>Proyector multimedia.</p> <p>Libros, artículos, apuntes, tablas</p>
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ahorra de tiempo y medios al permitir ofrecer una clase con gran cantidad de información a un público de muchos estudiantes. 2. Presenta las materias en un orden establecido. 3. Expresa mediante un interlocutor activo las teorías que están en los libros.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se presta para cambiar actitudes y comportamientos. 2. Su uso excesivo desfavorece el aprendizaje. 3. Otorga casi total protagonismo solo al docente.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dificulta la comprobación del aprendizaje. 5. No atiende a la diversidad de la audiencia. 6. Oculta a cada estudiante en el anonimato. 7. El docente podría pensar que no necesita planificar esta clase. 8. Se presta para hacer un mal manejo del tiempo, extendiéndose mucho más o mucho menos de lo planificado.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Use un reloj para medir el tiempo transcurrido y el restante. 2. Cuando diga que terminará, termine pronto. 3. Inserte en la clase otras técnicas, como el trabajo en grupo, estudio de caso, panel, etc. 4. No deje de interactuar con los estudiantes a través de preguntas, comentarios, anécdotas, y también con la mirada. El estudiante debe mantenerse consciente de que usted está impartiendo una clase para él en particular. 5. Maneje su voz haciendo inflexiones con cierta frecuencia, eso contribuirá a restar monotonía. 6. Combine con tutoría, taller, panel u otra. Que esta clase no sea el eje central de su enseñanza, sino solo una de las técnicas utilizadas. No abuse de ella.

Estudio de casos

Técnica:	Estudio de casos
Definición:	Clase de análisis de un hecho, problema o suceso real con objetivo de interpretarlo, generar hipótesis, reflexionar en torno a él y obtener aprendizaje.
Estudiantes:	Idealmente grupos de 6 a 10 estudiantes.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje en torno a un caso real.
Tiempo:	Dependiendo de la complejidad del caso, entre 45 y 80 minutos.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccione objetivos y temas que tratará mediante la técnica. 2. Seleccione el tema para analizar y revise que se preste para los aprendizajes que se desea lograr. Debe ser un tema que conozca muy bien. Pueden ser un caso de valores, a cerca de un incidente o de un problema. También puede pedir a los estudiantes que

	<p>investiguen y propongan casos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Prepare temas, preguntas y controversias que sean clave para el análisis del caso. Entregue información a los estudiantes para que preparen el caso antes de la clase. 4. Prepare el tamaño de los grupos y la dinámica, que puede ser tormenta de ideas donde todos opinan o grupos que discuten y comunican sus conclusiones mediante un vocero. 5. Constituya los grupos y comience el estudio de caso. Su papel será de un conductor imparcial. 6. Plantee el tema de forma clara en todos sus detalles. 7. Permita que los participantes expresen sus puntos de vista, opiniones, impresiones, juicios e hipótesis. 8. Equilibre el tiempo de las intervenciones de los participantes. También durante toda la actividad, tome nota de las intervenciones y participación de los estudiantes. 9. Conduzca los grupos hacia la reflexión y asentamiento de la diversidad de ideas. Deje que se den cuenta de las contradicciones y lleguen a un consenso. 10. Conduzca a los grupos al descubrimiento de los principios involucrados en el caos y fomente que los grupos lleguen a consenso internamente. 11. Conduzca a los grupos hacia la elaboración y preparación de las respuestas desde los consensos ya logrados. 12. Pida a los grupos que presenten sus conclusiones, ya sea oralmente, en papelógrafos o en proyector. 13. Después de finalizada la actividad, registre la participación de cada estudiantes para efectos de evaluación.
<p>Material:</p>	<p>Según la modalidad de la presentación del caso y de las conclusiones de los estudiantes, puede necesitar: Cartulina o pliegos de papel de envolver, proyector multimedia. Espacio cómodo para el trabajo de los grupos y el diálogo.</p>
<p>Ventajas:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece el análisis en profundidad de temas específicos y resolución de casos reales. 2. Motiva el aprendizaje. 3. Conecta con la realidad de la profesión. 4. Desarrolla habilidades de comunicación.

Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se ve limitada por la disponibilidad de casos que se adecúe al aprendizaje deseado. 2. Es difícil de utilizar con grupos numerosos.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No entregue información de más y cuide de no omitir alguna información importante. 2. Evite ser subjetivo en el estudio. 3. En caso de emitir documentos escritos, fomente una redacción técnica simple y ejecutiva. 4. No deje cabos sueltos en el caso.

Resolución de ejercicios y tutorías

Técnica:	Resolución de ejercicios y tutorías.
Definición:	Clase en que los estudiantes resuelven problemas y ejercicios mediante la aplicación de fórmulas y procedimientos.
Estudiantes:	Indeterminado. Se puede organizar tanto individual como en grupos pequeños de hasta 4 personas.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje de métodos y procedimientos repetitivos de resolución de determinados problemas.
Tiempo:	Dependiendo de la cantidad y tipo de ejercicio, entre 45 y 90 minutos.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccione objetivos y temas que tratará mediante la técnica. 2. Seleccione el tipo de problema; éste pueden ser casos clínicos. 3. Projete la modalidad de trabajo individual o grupal, pero de considerar grupos, deben ser pequeños, de 2 a 3 personas. 4. Projete y prepare los recursos que necesitará: guías de casos clínicos, instrumentos y equipos de evaluación. Organícelos de modo tal que presenten una secuencia de nivel de complejidad creciente. Prepare también casos clínicos resueltos de ejemplos. 5. En la clase, reparta el trabajo y explique los objetivos. 6. Repase los procedimientos de resolución de los ejercicios. 7. Resuelva un ejercicio modelo ante los estudiantes. 8. Otorgue tiempo suficiente para resolver los ejercicios. 9. Motive a los estudiantes aportando pistas y sugerencias. 10. Paséese entre los estudiantes y vea su grado de avance y

	<p>dificultades, corrija errores.</p> <p>11. Después de la fase de resolución, corrija los casos y muestre las respuestas correctas a los estudiantes.</p> <p>12. Determine cuáles son los errores más frecuentes de los estudiantes y aclárelos.</p> <p>13. Responda preguntas.</p>
Material:	Dependiendo de la cantidad y tipo de casos, guías de trabajo, normas y decretos, instrumentos, equipos y software.
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrena en la resolución del tipo de problemas propuestos. 2. Puede promover el trabajo autónomo o grupal. 3. Establece conexiones con la realidad del rubro. 4. Permite atender a estudiantes con distintos ritmo de aprendizaje.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se necesitan grupos pequeños. 2. Podrían plantearse ejercicios y problemas ficticios que distorsionen la imagen de la realidad del rubro. 3. Gran volumen de trabajo de corrección para el docente.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los casos deben tener una o varias soluciones que deben ser conocidas por el docente. 2. Permite afianzar conocimientos ya adquiridos mediante la ejercitación. 3. Puede usarse en estudio de casos clínicos, aplicación de instrumentos de evaluación y equipos, aplicación de normativa y decretos. 4. Suele utilizarse como complemento de la clase magistral. 5. Debe estar atento a las dificultades que experimentan los estudiantes, para ayudarlos a superarlas para que puedan continuar resolviendo los ejercicios. De otro modo, podrían quedar detenidos y perder la motivación.

Aprendizaje basado en problemas

Técnica:	Aprendizaje basado en problemas o ABP o PBL (Problem Based Learning).
Definición:	Técnica de enseñanza-aprendizaje que parte desde un problema cuya resolución por parte del estudiante requerirá el desarrollo de determinadas competencias. El problema no necesariamente requiere de todo un proyecto

	<p>para su resolución.</p> <p>Aquí el tema no se enseña, sino que se deja que el estudiante lo aprenda en tanto resuelve el problema. El docente proporciona el problema.</p>
Estudiantes:	Grupos de 6 a 8 estudiantes.
Objetivo:	Fomentar el desarrollo integral de los estudiantes conjugando conocimiento, habilidades, actitudes y valores.
Tiempo:	Normalmente se desarrolla en no menos de 1 mes, pudiendo extenderse durante todo el semestre.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccione objetivos y temas que tratará mediante la técnica. 2. Seleccione los problemas de modo que se presten para desarrollar las competencias deseadas. 3. Planifique detalladamente el cronograma de trabajo, considerando trabajo en aula, seguimiento mediante tutoría con el docente y trabajo fuera del aula. 4. Presente el trabajo con su objetivo, planificación y evaluación. 5. Constituya los grupos y asigne roles de coordinación, supervisor de seguimiento, moderador, investigador o los roles que sean adecuados para el tipo de problemas a resolver. 6. Asigne el problema a resolver y de comienzo al trabajo. Lo primero que los estudiantes deberán hacer por su cuenta es identificar lo que necesitan aprender para resolver el problema. 7. Los estudiantes deberán organizarse grupalmente para reunir información y desarrollar el trabajo. Permita que lo hagan por su cuenta. Facilíteles un listado de bibliografía sugerida y algunos recursos pero no intervenga en su proceso de toma de acuerdos y organización logística. 8. Realice los seguimientos programados puntualmente. 9. Una vez obtenidas las soluciones de los grupos, corresponderá que realicen una exposición de la misma ante el curso. 10. Opcionalmente pueden identificarse nuevos problemas que resolver y comenzar un nuevo ABP.
Material:	<p>Horas de dedicación del docente a supervisión.</p> <p>Idealmente mesas redondas para trabajo en equipo.</p> <p>Eventualmente pueden requerirse software, protocolos de evaluación e</p>

	insumos en general.
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acerca notablemente al estudiante a problemas reales del rubro. 2. Fomenta la adquisición de competencias complejas que incluyen resolución de problemas, trabajo en equipo y toma de decisiones. 3. Exige una participación activa de cada estudiante en forma individual, y su integración con el grupo. 4. Integra distintas áreas y conocimientos.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No es recomendable para trabajar con estudiantes de 1° año debido a que aún no poseen conocimientos ni habilidades básicas necesarias. En este caso se pueden hacer adecuaciones y disminuir el nivel de complejidad del trabajo e incorporarlo como complemento de otras técnicas para la misma materia. 2. Puede generar ansiedad y discusiones basadas en argumentos personales que poco tienen que ver con el rubro, enlenteciendo el ritmo de aprendizaje. 3. La elaboración de problemas adecuados requiere gran dedicación del docente.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es importante que los estudiantes tengan total claridad del esquema de trabajo y de lo que se espera de ellos. 2. Se debe seleccionar con cuidado la unidad y el momento para trabajar con ABP, considerando el tiempo que los estudiantes necesitarán para resolverlo. 3. El seguimiento del trabajo debe ser cercano. 4. El docente debe confiar en la capacidad de los estudiantes y permitirles llegar a sus resultados.

Aprendizaje basado en proyectos

Técnica:	Aprendizaje orientado a proyectos, POL (Project Oriented Learning) o también PBL (Problem Based Learning) en alguna literatura.
Definición:	Técnica de enseñanza-aprendizaje en que los estudiantes desarrollan un proyecto para resolver un problema o abordar un tema reales, aplicando aprendizajes adquiridos y utilizando recursos.

	<p>Los estudiantes identifican problemas reales y los proponen para el trabajo.</p> <p>Se diferencia del ABP fundamentalmente en que, dado el grado de complejidad del tema o problema, se requiere plantear todo un proyecto para resolverlo y las soluciones están abiertas. También está implícita la acción, mientras que el ABP soporta problemas teóricos.</p>
Estudiantes:	Grupos de 6 a 8 estudiantes.
Objetivo:	Fomentar el desarrollo integral de los estudiantes conjugando conocimientos de distintos áreas y materias, habilidades, actitudes y valores.
Tiempo:	Normalmente se desarrolla en no menos de 1 mes, pudiendo extenderse durante todo el semestre.
Desarrollo:	<p>Se puede resumir en cuatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Información: Los estudiantes recopilan información. b) Planificación: Los estudiantes elaboran su plan de trabajo, incluyendo estrategias de solución, recursos e hipótesis. c) Realización: Los estudiantes llevan a cabo la acción experimental e investigadora de forma autónoma y responsable. d) Evaluación: Los estudiantes informan los resultados y los discuten con el docente. <p>La planificación del docente puede considerar los siguientes pasos generales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccione el o las áreas dentro de las cuales se realizarán los proyectos, que deben ser consistentes con los objetivos de la unidad o asignatura. 2. Planifique el cronograma de trabajo y la evaluación. No planifique el trabajo de los estudiantes, sino el del docente que consiste básicamente en seguimiento. 3. Presente el trabajo, constituya los grupos y defina los proyectos. 4. Entregue indicaciones básicas sobre el procedimiento de elaboración y desarrollo del proyecto. 5. Después de dar un tiempo que puede ser un par de días o una semana, revise el plan de trabajo de los grupos. 6. Realice reuniones con cada grupo para discutir y orientar su avance. 7. Realice una revisión individual y grupal del avance del proyecto, la cual puede ser evaluada. 8. Una vez obtenidos los resultados en el plazo establecido,

	<p>corresponderá que los grupos entreguen un informe y realicen una exposición frente al curso.</p> <p>9. Realice una evaluación final con base a los resultados obtenidos y los aprendizajes adquiridos.</p>
Material:	<p>Horas de dedicación del docente a supervisión.</p> <p>Idealmente mesas redondas para trabajo en equipo.</p> <p>Eventualmente pueden requerirse software, protocolos de evaluación e insumos en general.</p>
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pone a los estudiantes en escenarios reales del rubro. 2. Fortalece un aprendizaje integrador que incluye conocimientos, metodologías, habilidades sociales y afectivas. 3. Fortalece la confianza de los estudiantes en sí mismos. 4. Fomenta el aprendizaje por investigación. 5. Enseña a los estudiantes a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma independiente. 6. Mejora la motivación al sustentarse sobre la experiencia. 7. Favorece el planteamiento de objetivos relacionados con la tarea.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se presta bien para trabajar con estudiantes que no estén motivados o no cuenten con ciertos conocimientos y habilidades básicas necesarias, ya sea porque son novatos o porque aun siendo estudiante de cursos superiores, su rendimiento anterior ha sido bajo.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya que los estudiantes definen su tema de proyectos y su metodología de trabajo, solo queda al docente definir claramente los productos esperados y el calendario de reuniones de seguimiento y evaluación de progreso. 2. Esta técnica se presta para grandes proyectos integradores de más de una asignatura. Al interior de un proyecto podrían desarrollarse uno i más ABP. 3. El docente debe hacer seguimiento del progreso de los estudiantes para prevenir que se desorienten o que se queden detenidos en alguna etapa del trabajo. 4. Idealmente el proyecto debería atacar y resolver un problema de una persona, institución de salud, educación o artística real.

Aprendizaje colaborativo

Técnica:	Aprendizaje colaborativo.
Definición:	Técnica de enseñanza-aprendizaje interactiva de trabajo dentro o fuera del aula en la que los estudiantes son responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros, todos quienes son responsables de alcanzar metas e incentivos grupales. Se usa como técnica y como estrategia.
Estudiantes:	Grupos de 4 a 6 estudiantes.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la interacción mutual.
Tiempo:	Normalmente se desarrolla en una clase, aunque pueden diseñarse trabajos que ocupen más de una o que incluyan trabajo fuera del aula.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prepare el material y pautas de trabajo y el tipo de grupo a constituir, favoreciendo la diversidad. 2. Considere que debe formular un tema que permita que cada integrante del grupo desarrolle un papel distinto e indispensable para el logro del objetivo. 3. Considere igualmente una rotación en los roles de los estudiantes dentro del grupo durante el trabajo. 4. Estructure un procedimiento para que los grupos verifiquen la eficacia de su trabajo, por ejemplo, comparando un determinado nivel de logro entre ellos y con una meta. 5. Constituya los grupos y entregue el material y las pautas de trabajo. 6. Ayude a cada grupo a formular el problema y a definir las tareas de cada uno. 7. Cerciórese de que cada miembro conoce y entiende su tarea. 8. Comience el trabajo. 9. Fomente el intercambio de ideas, el consenso, la justificación de decisiones y la valoración del trabajo realizado. 10. Finalmente se realiza la presentación de los resultados de los grupos. En este punto se puede realizar una autoevaluación individual y del grupo, además de una evaluación grupal donde los grupos pueden obtener puntuación como en una competencia.

Material:	<p>Mesas redondas.</p> <p>Manuales y guías de trabajo.</p> <p>Eventualmente material bibliográfico, software, instrumentos de evaluación, etc.</p>
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se genera motivación por el trabajo. 2. Se alcanza un buen grado de comprensión del trabajo, incluso en niveles de autoevaluación (cómo se hizo y por qué se hizo). 3. Es una técnica eficiente en términos del tiempo y la calidad del trabajo. 4. Desarrollo de pensamiento crítico. 5. Desarrollo de capacidad de argumentación. 6. Fomenta habilidades sociales como la comunicación, relaciones y resolución y resolución de conflictos.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requiere una participación muy activa de todos los estudiantes, lo cual no siempre es fácil de conseguir.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje de la cooperación e interacción social se alcanza mejor afrontando la diferencia el contraste entre distintas perspectivas e intereses. 2. El docente debe confiar sinceramente en la capacidad del estudiante de aprender y organizarse de forma autónoma. 3. Esta técnica se presta para temas tales como la elaboración de una etiqueta de alimento, donde un estudiante se preocupará de las fechas, otros de los integrantes, otro del rotulado nutricional, otro de los aspectos legales.

Contrato de aprendizaje

Técnica:	Contrato de aprendizaje.
Definición:	Es un acuerdo establecido entre el docente y el estudiante para la consecución de aprendizaje a través de trabajo autónomo.
Estudiantes:	Individual.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje de los estudiantes por medio de una propuesta de trabajo autónomo supervisado.

Tiempo:	Se utiliza en períodos de varias semanas.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defina objetivos específicos claramente detallados. 2. Defina una secuencia de tareas e hitos de aprendizaje. 3. Defina sesiones de tutoría para supervisar al estudiante. 4. Defina los criterios de evaluación, los cuales deberá comunicar claramente al estudiante. Podría contemplar alternativas de evaluación para negociar con él. 5. Negocie y acuerde con el estudiante todos los términos del contrato de aprendizaje. Aquí debe definirse el objetivo de aprendizaje, la estrategia de aprendizaje que utilizará el estudiante, los recursos, los productos o evidencias para evaluar y los criterios de evaluación, así como el cronograma de trabajo y las fechas de las sesiones de tutoría. Esto debe constar en un documento que es firmado por docente y estudiante. 6. Una vez firmado el contrato, comienza el trabajo del estudiante. 7. Realice rigurosamente el seguimiento del estudiante. 8. Revise las tareas y el cumplimiento de los hitos establecidos. 9. Llegado el momento, evalúe el proceso de la forma que se definió previamente.
Material:	Requiere principalmente tiempo de supervisión del docente y un espacio adecuado para trabajo del estudiante. En este punto el estudiante debería contar con salas de estudio o una buena biblioteca. No es conveniente confiar en que el estudiante logrará los objetivos en el ambiente de su casa pues muchas veces aquel podría no prestarse para el estudio autónomo.
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante. 2. Permite la atención a la diversidad de niveles y de maduración del estudiante. 3. Posibilita aprender a un ritmo apropiado a las posibilidades personales y contextos. 4. Fomentar la relación y comunicación profesor-estudiante. 5. Favorece la maduración del estudiante. 6. Incentiva la elaboración de proyectos de formación del estudiante.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requiere cierta motivación personal y capacidad de trabajo autónomo, además de una reflexión en torno a sus capacidades y formas de aprender.

Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esta técnica se presta muy bien para aquellos estudiantes que desean profundizar en un determinado tema o áreas. 2. Al suscribirse un contrato, el docente y el estudiante se aceptan mutuamente como contrapartes del mismo. El docente debe mostrar al estudiante confianza en su capacidad.
-------------------------	--

Panel

Técnica:	Panel.
Definición:	La técnica de panel consiste en la reunión de varios estudiantes bien informados a cerca de determinado tema y que van a exponer sus ideas de manera informal ante una audiencia, respaldando puntos de vista divergentes, pero sin actitud polémica.
Estudiantes:	Grupos de 4 a 6 estudiantes y el resto del curso participa como audiencia. También puede invitar a otras personas interesadas en el tema.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje por medio de la investigación, argumentación y socialización de los temas.
Tiempo:	45 a 80 minutos.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defina el tema que desea abordar mediante el panel y reúna suficiente información de varios puntos de vista del mismo. 2. Plantee los objetivos a los estudiantes. 3. Permita que el curso defina quiénes serán los panelistas y un secretario. 4. Cada panelista escogerá el tema o el enfoque que respaldará en forma individual. 5. Entregue referencias bibliográficas o material escrito a los panelistas según su elección, para que lo estudien ya sea durante algunos minutos o para un día posterior. 6. Llegado el momento del panel, el docente, que será el conductor, abre la sesión presentando el tema y a los panelistas. 7. Luego señala el objetivo del panel y señala las normas de acción. 8. Luego el conductor propone una cuestión y otorga la palabra a cada panelista uno a la vez. 9. Terminada una ronda, el conductor recoge las conclusiones parciales de cada panelista con ayuda de un secretario, quien las anota a la

	<p>vista de todos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Luego el conductor pide al auditorio que haga preguntas a los panelistas, pidan aclaraciones, debata argumentos o aporten nuevos antecedentes. En esta etapa puede pedir que se haga solo una o dos preguntas por panelista. 11. El conductor con su secretario recogen las conclusiones de esta nueva ronda. 12. Inmediatamente el conductor presenta a todos los asistentes las conclusiones que se tienen hasta el momento para que sean discutidas por todos. Las que sean aceptadas pasan a ser las conclusiones finales del panel, que son las que deben ser registradas por los estudiantes. 13. Finalmente el conductor realiza una síntesis final junto con una apreciación del trabajo en cuanto al tema tratado y al aporte de los panelistas y de la clase. <p>En el caso de cursos pequeños, se pueden constituir 2,3 o 4 grupos pequeños que toman el lugar de panelistas. Cuando un grupo panelista interviene, los demás grupos actúan como oyentes.</p> <p>También puede organizarse un panel con expertos invitados.</p>
Material:	<p>Una sala, pizarra y eventualmente proyector multimedia.</p> <p>Bibliografía acerca del tema y sus puntos de vista.</p>
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimula el pensamiento crítico. 2. Promueve la búsqueda y análisis de información variada. 3. Permite el intercambio de ideas e información. 4. Desarrolla la capacidad de argumentación.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tema podría no quedar claro al final del panel, lo que obligaría a organizar un nuevo panel. 2. Requiere cierto manejo de grupos por parte del conductor, el cual en todo caso, se adquiere mediante el uso de la técnica.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los panelistas deben prepararse bien en el tema que defenderán. Es prudente proporcionarles la información ya filtrada para asegurarse de que presenten el enfoque deseado. 2. Si el panel llega a conclusiones erróneas, el conductor debe rechazarlas.

Debate

Técnica:	Debate.
Definición:	La técnica del debate consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema realizado entre dos grupos de posturas antagónicas, moderados por un conductor.
Estudiantes:	Útil para cursos de menos de 30 estudiantes, para dividirlos en 2 grupos. Puede hacerse frente a una audiencia ajena al curso.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje por medio de la investigación, argumentación y defensa mediante la interacción social. Claramente en este caso no importa quién gane, sino lo que se aprende durante el debate.
Tiempo:	Los tiempos de la pauta están diseñados para un debate de entre 25 y 45 minutos, pudiendo variar en función del uso parcial o total que den los grupos a su tiempo y también el tiempo que tome la actuación del moderador.
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defina el tema que desea abordar mediante el debate, considerando un tema que se preste para dos posiciones antagónicas viables, por ejemplo: enfoque clásico v/s enfoque cognitivo 2. Prepare un plan de preguntas y tiempo. 3. Constituya dos grandes grupos en el curso y determine quién será el moderador, quien debe ser imparcial y tomar apuntes del debate y de sus conclusiones. 4. Asigne a ambos grupos posturas antagónicas del tema y encomiende la tarea de investigarlas, con un plazo prudente que les permita informarse adecuadamente. Entrégueles asimismo el plan de preguntas y el tiempo planificado para que conduzca la preparación de su defensa. 5. Llegado el momento del debate, la actividad será llevada adelante por el moderador quien podrá seguir un plan como el presentado a continuación: <ol style="list-style-type: none"> a. Otorga 2 minutos sin interrupciones al grupo Pro. Aquí el grupo debe exponer de forma concisa y verosímil su punto de vista y ganarse la simpatía de la audiencia, de haberla. b. Otorgar 2 minutos sin interrupciones al grupo Contra. Este es el

	<p>momento para que este grupo exponga su punto de vista de manera similar al grupo anterior.</p> <p>c. Argumentar 3 minutos. El grupo Pro expone en principio 3 minutos, pudiendo ser interrumpidos por el grupo Contra por hasta 2 minutos. El grupo Pro podrá responder también con 2 minutos y finalmente el grupo Contra puede replicar hasta 1 minuto.</p> <p>d. Argumentar 3 minutos más. El grupo Contra expone en principio 3 minutos, pudiendo ser interrumpido por el grupo Pro por hasta 2 minutos- El grupo Contra podrá responder también con 2 minutos y finalmente el grupo Pro puede replicar hasta 1 minuto.</p> <p>e. Refutar 3 minutos. El grupo pro expone en principio 3 minutos, pudiendo ser interrumpidos por el grupo Contra por hasta 2 minutos. El grupo Pro podrá responder también con 2 minutos y finalmente el grupo Contra puede replicar hasta 1 minuto.</p> <p>f. Refutar 3 minutos más. El grupo contra expone en principio 3 minutos, pudiendo ser interrumpidos por el grupo Pro por hasta 2 minutos. El grupo Contra podrá responder también con 2 minutos y finalmente el grupo Pro puede replicar hasta 1 minuto.</p> <p>g. Discurso de cierre 1: El grupo Pro tendrá 2 minutos sin interrupciones para recapitular y cerrar sus ideas, tratando de influir en la opinión de los oyentes.</p> <p>h. Discurso de cierre 2: El grupo Contra tendrá 2 minutos sin interrupciones para recapitular y cerrar sus ideas, tratando de influir en la opinión de los oyentes.</p> <p>i. Finalmente, el moderador presenta las conclusiones del debate que deben ser puestas a disposición de todos.</p>
Material:	<p>Una sala, pizarra y eventualmente proyector multimedia.</p> <p>Bibliografía acerca del tema y sus puntos de vista.</p>
Ventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimula el pensamiento crítico. 2. Promueve la búsqueda y análisis de información variada. 3. Permite el intercambio de ideas e información. 4. Desarrolla la capacidad de argumentación. 5. Involucra a todos los miembros del grupo en su postura. 6. Genera actitudes sociales tales como escuchar al otro, respeto y valoración.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se presta para grupos mayores de 30 estudiantes.

Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los panelistas deben prepararse bien en el tema que defenderán. Es prudente proporcionarles algunas fuentes bibliográficas para asegurarse que estén debidamente informados del enfoque deseado. 2. El docente debe tener en cuenta que la discusión no necesariamente llegará a las conclusiones que él puede haber pensado. 3. El moderador debe ser una persona con el carácter necesario para conducir un intercambio de ideas que podría tornarse acalorado. 4. Además, el moderador debe conducir el debate de tal modo que los estudiantes más entusiastas no acaparen la actividad y que los más tímidos también participen. 5. Si el debate se desvía del tema central, el moderador debe hacer un pausa para exponer un breve resumen de lo tratado y re-encausar el debate. 6. El moderador u otra persona debe encargarse de tomar apuntes y escribir las conclusiones, para que los oyentes no se ocupen en ello durante el debate pues esto les restaría atención. 7. Deben evitarse las preguntas cuyas respuestas sean “sí” o “no”, ya que no propician la discusión.
-------------------------	--

Juego de roles

Técnica:	Juego de roles y simulación de procesos, Juego de roles, simulación.
Definición:	La técnica consiste en simular una situación real o hipotética por medio de la asignación de roles a los estudiantes.
Estudiantes:	Útil para cursos de menos de 30 estudiantes, para dividirlos en 2 grupos. Puede hacerse frente a una audiencia ajena al grupo.
Objetivo:	Fomentar el aprendizaje por medio de la interpretación de roles conscientemente en el marco del proceso o actividad que se está simulando.
Tiempo:	Muy variable. Puede utilizarse en clases prácticas de laboratorio por el tiempo que dure la actividad.

<p>Desarrollo:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defina el proceso que se simulará y los roles involucrados, por ejemplo, una evaluación clínica en consulta requerirá de un terapeuta, un paciente o usuario y al menos un familiar, en tanto una evaluación en sala requerirá de un terapeuta, el paciente o usuario y quizás otro especialista. 2. Defina claramente las funciones que deben cumplir cada rol y escríbalas. 3. Planifique la actividad, reserve el laboratorio requerido y solicite los materiales e insumos necesarios. 4. Elabore una pauta de la actividad clara, con objetivos y tiempo. 5. Elabore rubricas de desempeño para cada rol. Puede diseñar una para el docente y otra para co-evaluación para que los estudiantes evalúen a sus pares. 6. Entregue la pauta de la actividad y las funciones de los roles a los estudiantes con cierta anticipación. Puede asignar los roles en este momento o asignarlos al momento del inicio de la actividad, lo cual favorecería que todos los estudiantes se interioricen en todos los roles. 7. Legado el momento de la actividad, asigne formalmente los roles y comience el trabajo. Si los roles tienen funciones bien definidas se facilitará mucho el trabajo. 8. Señale los objetivos de la actividad y el tiempo disponible, que se espera de cada uno, señale cuáles son los materiales a utilizar y cómo se gestionarán durante la actividad. 9. Enuncie claramente también cuál es la responsabilidad colectiva y las responsabilidades individuales, así como la forma de evaluación de los roles. 10. De inicio de la actividad entregando la responsabilidad de su ejecución a los participantes. Usted supervise sin interferir más que para corregir errores que sean inadmisibles. 11. Puede llevar un registro del desempeño de los participantes durante la actividad.
<p>Material:</p>	<p>Laboratorio, equipos e insumos.</p> <p>Rubricas de evaluación de desempeño.</p>
<p>Ventajas:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permite considerar varios puntos de vista, al representar roles distintos en diferentes actividades. 2. Facilita la flexibilidad de pensamiento en la resolución de problemas.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Muestra la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos. 4. Fomenta la interacción social y ayuda a formar el carácter adecuado para las funciones que se representan. 5. Al mismo tiempo, permite desarrollar habilidades en el desarrollo de procedimientos y en el uso de determinados instrumentos y equipos.
Desventajas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se corre el riesgo de que algunos roles sean mal asumidos y disminuya la calidad de la experiencia en grupo.
Consideraciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es muy útil proporcionar a los participantes tarjetas de fácil lectura con las funciones de su rol. 2. Cuide de no permitir que la actividad llegue a una situación tal que los roles pierdan la capacidad de actuar. Esto puede ocurrir si se extiende demasiado o si ocurre un imprevisto ante el cual los estudiantes no sepan cómo reaccionar. 3. Fomente la actuación de los roles. Si bien es un juego, se pretende simular situaciones reales por lo que no debe permitirse que los operarios no obedezcan a su jefe, que el jefe se ponga a realizar trabajo de operario o situaciones similares.

6.3.6 Procedimientos de evaluación diseñado por los docentes.

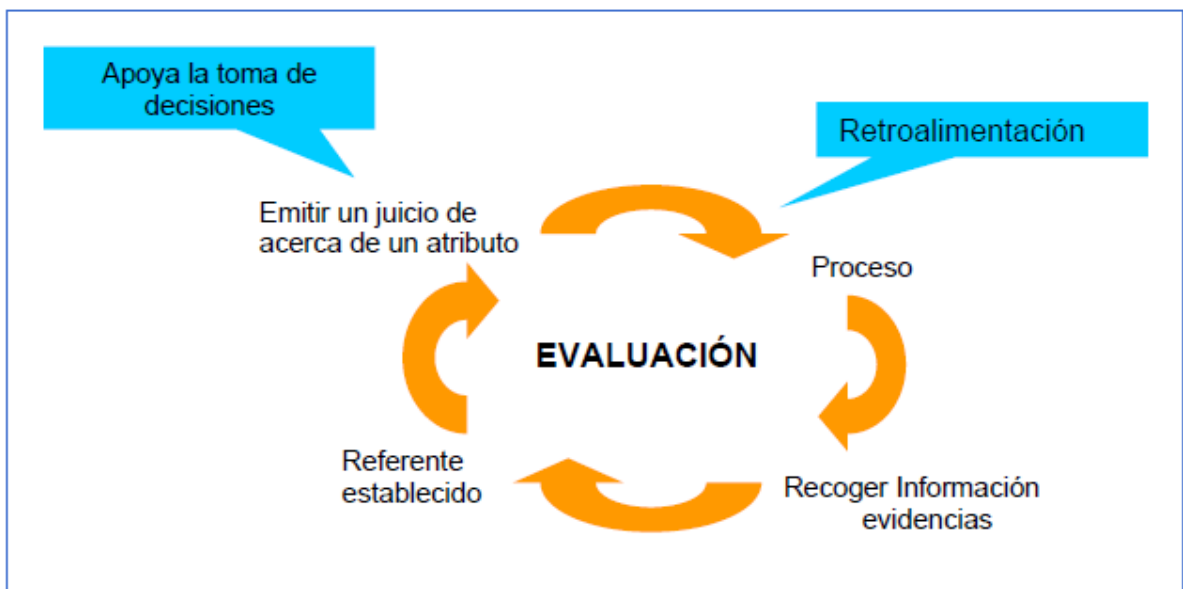
6.3.6.1 Conceptualización de la Evaluación.

El concepto de evaluación se entiende como un proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones, ahora bien si vamos analizando cada elemento, podemos aseverar lo siguiente:

- a) Es *intencionada*, o sea se realiza con un fin determinado para lo cual se requiere una planificación.

- b) Es *sistemática*, ya que se ajusta a un conjunto de pasos dispuestos en función de cierto(s) principio(s) establecido(s) previamente.
- c) Es *consustancial* inherente al proceso educativo, debiendo estar presente de distintas maneras en todas sus etapas.
- d) En la medida en que se sirve de diversos instrumentos, *permite recoger información relevante*. Por lo que lo anterior, facilita *la toma informada de decisiones*.

Conceptualización de la evaluación como un proceso continuo y sistemático



Sin embargo, teniendo presente lo anterior, una definición de evaluación bajo un Enfoque Curricular por competencias sería:

Proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones en relación con la posesión o no de aquellas competencias definidas como claves para el adecuado desempeño laboral o profesional.

En síntesis, este proceso permitirá emitir un juicio sobre si la persona es competente o no competente o una apreciación sobre un determinado nivel de logro, lo importante es demostrar las competencias en el accionar, de modo que dicho desempeño sea observable.

En la actualidad, la mayor parte de los sistemas educativos, solo se evalúa al estudiante y principalmente los resultados. La evaluación se parcializa, restringiéndose sólo a la evaluación de los conocimientos. Sólo se evalúan los resultados esperados, dejando de lado los resultados que emergen en el proceso, focalizándose hacia la corrección.

Al realizar una comparación entre las prácticas evaluativas tradicionales y la evaluación de competencias diríamos lo siguiente:

La evaluación tradicional “asume” que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar. Se utilizan mayoritariamente pruebas de carácter teórico, muchas veces de “papel y lápiz”. La evaluación se planifica en paralelo al proceso de enseñanza, fijándose tiempos y momentos exclusivos para ella. Los instrumentos y agentes de evaluación externos proporcionan la única descripción “objetiva y verdadera” del conocimiento y del aprendizaje del estudiante. Existe un cuerpo de conocimiento preestablecido que los estudiantes deben dominar y que deben poder reproducir en una prueba, por ejemplo. Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su factibilidad de corrección, de cuantificación, de aplicación) es la consideración más importante. Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información. La enseñanza exitosa, desde este enfoque, es aquella que prepara al estudiante para rendir bien en pruebas que midan su nivel de internalización de determinados contenidos temáticos.

En el caso de la evaluación por competencias, considera que los estudiantes son personas únicas y por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas. Se utilizan variados procedimientos que incluyen entre otros, la observación, proyectos, estudios de casos, resolución de problemas, carpetas, portafolios, etc.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y ocurre cotidianamente. El factor humano, es decir las personas comprometidas con el estudiante (docentes, pares) son claves para realizar un proceso de evaluación claro y confiable. El fin principal de la Educación es formar personas capaces de aprender durante toda la vida y la evaluación contribuye a ello. Al diseñar un procedimiento evaluativo importan

principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del estudiante, es decir, cómo retroalimentan, proyectan y orientan su proceso. La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante, en que este sea significativo y le permita formarse como persona para poder responder a los desafíos profesionales y laborales. Una enseñanza exitosa prepara al estudiante para vivir efectivamente durante toda su vida, por tanto, propende a potenciar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y actitudes que favorecen la aplicación y la transferencia de dichos aprendizajes, de acuerdo a las necesidades de las situaciones que le toca vivir tanto profesional como personalmente. En consecuencia, la evaluación es primordial para, entre otras cosas, retroalimentar de manera continua este proceso.

A partir de esta comparación, podemos afirmar lo siguiente:

- 1) Se pueden evaluar, si es necesario, los “contenidos temáticos”, pero también y con igual o mayor fuerza, las actitudes, las habilidades y/o destrezas involucradas en un determinado aprendizaje.
- 2) En consecuencia con lo anterior, no basta con utilizar sólo instrumentos de lápiz y papel. Urge ampliar el repertorio de instrumentos a utilizar.
- 3) Es imprescindible considerar y fortalecer las instancias de retroalimentación de los estudiantes de modo que cuenten lo más seguido posible con información para reorientar su proceso de aprendizaje.
- 4) En el proceso evaluativo pueden y deben participar otras personas involucradas, además del docente o formador, por ejemplo, los pares.
- 5) La evaluación se da como parte del proceso educativo y no como una instancia puntual, estilo “fotografía” que solo mide resultados en un momento del proceso.
- 6) De igual forma, se debe evaluar en distintos momentos y con diferente intencionalidad, de modo de enriquecer la información con la que se cuenta para la toma de decisiones, por ejemplo, al momento de retroalimentar.

6.3.6.2 Tipos de Evaluación por Competencias.

Los tipos de evaluación analizados a continuación, serán categorizados por los siguientes criterios:

a) *Intencionalidad*

De acuerdo a la intencionalidad que tengamos que llevar a cabo en un proceso de evaluación, podemos clasificarla en:

a.1) *Evaluación Diagnóstica*

Se realiza al inicio de una unidad de aprendizaje, de un grupo de objetivos o un curso completo. Su propósito no es calificar, sino determinar niveles de adquisición de habilidades y conocimientos. Detecta las condiciones en que se encuentra el participante para iniciar el proceso de aprendizaje. Sirve de base para planificar el desarrollo del proceso de aprendizaje, particularmente en contextos de formación de adultos. Proporciona información útil para ayudar al participante a superar deficiencias.

a.2) *Evaluación Formativa*

Se realiza durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Su propósito no es calificar, sino ayudar a un aprendizaje eficiente. Proporciona información sobre el progreso del participante. Sirve de apoyo al educador y al estudiante para revisar y superar las deficiencias y orientar las actividades hacia el logro de los objetivos previstos. Permite el seguimiento del proceso de aprendizaje. Tiene como marco de referencia ciertos criterios preestablecidos.

a.3) *Evaluación Sumativa*

Se realiza al finalizar una unidad de aprendizaje, de un grupo de objetivos o cursos completos. Su propósito es calificar y certificar. Proporciona información acerca del rendimiento en función de los objetivos previstos y teniendo como referencia normas y criterios preestablecidos. Determina la efectividad del proceso de aprendizaje. Retroalimenta en la forma de un juicio definitivo. Sirve de base para la toma de decisiones.

b) Momento en que se aplica la evaluación

De acuerdo al momento en que se aplica la evaluación, podemos clasificarla en:

b.1) Evaluación Inicial

Se realiza al comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como propósito permitirnos conocer la situación de un estudiante respecto de los elementos que estamos considerando en la evaluación. Proporciona información que resulta relevante en dos sentidos: facilita la toma de decisiones respecto de dónde comenzar y permite inferir logros del estudiante en otra etapa del proceso.

b.2) Evaluación de Proceso

Corresponde a aquella que se realiza durante el período de aprendizaje de manera continua, lo que permite obtener un juicio o valoración del proceso. Este tipo de evaluación es vital para tomar decisiones adecuadas y orientar efectivamente al estudiante.

b.3) Evaluación Final

Este tipo de evaluación es muy utilizado y corresponde al que la mayoría de los docentes realiza para tener una visión de los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante al concluir el proceso.

b.4) Evaluación Diferida

Este tipo de evaluación se realiza un tiempo después que ha terminado un proceso de aprendizaje y su propósito principal es determinar el nivel de permanencia de los aprendizajes logrados o su nivel de transferencia.

c) Extensión de la evaluación propuesta

De acuerdo a la extensión de la evaluación propuesta que tengamos que llevar a cabo en un proceso de evaluación, podemos clasificarla en:

c.1) Evaluación Global

Si tenemos como criterio principal obtener una visión del grado global de logro de los aprendizajes por parte del estudiante aludimos a este tipo de evaluación.

c.2) Evaluación Parcial

Como su nombre lo indica, si nuestro propósito es evaluar sólo una parte de los objetivos de aprendizaje propuestos en un curso o actividad, hablamos de evaluación parcial.

d) Persona(s) que evalúa

De acuerdo a la persona que evalúa el proceso de evaluación, podemos clasificarla en:

d.1) Evaluaciones Internas

Las evaluaciones internas son preparadas y aplicadas por personas, como el docente, que participan directamente en el proceso educativo.

Ahora bien, las evaluaciones internas pueden ser desarrolladas por distintas personas partícipes del proceso educativo. De acuerdo a este criterio, podemos encontrar autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

d.1.1) Autoevaluación

En este tipo de evaluación el estudiante juega un rol central. Es él quien evalúa sus aprendizajes. En una aplicación total de este tipo de evaluación debiera ser el propio estudiante quien determine qué aprendizajes desea evaluar, a través de qué método y en qué momento. Lo que ocurre en la práctica común, al aplicar este tipo de evaluación, es que el docente es quien planifica y establece los criterios para realizar el proceso evaluativo. En tal caso, el estudiante solo se remite a responder el instrumento autoevaluativo. Podemos afirmar que la autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos sus sujetos implicados en el mismo.

Entre las ventajas que ofrece esta modalidad de evaluación desde el punto de vista del estudiante podemos mencionar las siguientes:

- Le ayuda a desarrollar su capacidad crítica y favorece su independencia.
- Lo compromete con su proceso educativo, motivándolo en su aprendizaje.
- Es muy importante saber qué piensa el estudiante respecto de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc.
- Es lógico que cada estudiante tenga su propio juicio de valor en relación con estos aspectos y es preciso disponer de los medios adecuados para que los explicita.
- Al respecto, destacamos que importa más lo que el estudiante percibe que lo que el docente ofrece.
- También es importante señalar que para que la autoevaluación sea eficaz, el docente debe preparar al estudiante y ofrecerle situaciones que la favorezcan.

d.1.2) Heteroevaluación

Esta modalidad de evaluación es la que se utiliza con mayor frecuencia, siendo el docente quien establece el qué, cómo, cuándo y por qué evaluar, mientras que el papel del estudiante se reduce a responder la evaluación propuesta.

d.1.3) Coevaluación

En la coevaluación se da la posibilidad a todos los estudiantes de un grupo de participar del proceso evaluativo. De esta manera los estudiantes pueden ellos mismos determinar los aprendizajes que han logrado, ya sea por un trabajo de forma individual o de manera colectiva.

d.2) Evaluaciones Externas

Las evaluaciones externas, por su parte, son llevadas a cabo por personas ajenas ya sea respecto del proceso educativo o de la institución donde se circunscriben

estos procesos, y su función básica es contribuir desde una posición más “neutra” y, por tanto, más objetiva.

e) Estándar de comparación

De acuerdo al estándar de comparación del proceso de evaluación, podemos clasificarla en:

e.1) *Evaluación normativa*

La evaluación normativa se sustenta en la premisa de que el rendimiento de los estudiantes se distribuye de acuerdo con una curva normal, dentro de la cual habrá algunos que tendrán un rendimiento alto, otros un rendimiento bajo, en tanto que la mayoría de ellos se ubicará en la parte central de la curva.

En consecuencia, la evaluación de un estudiante en particular se hace con referencia a una medida de tendencia central, como el promedio aritmético.

De esta forma se puede afirmar que un determinado estudiante, de acuerdo a su rendimiento, está por debajo o por encima del promedio del grupo de referencia.

Como se puede apreciar, en este tipo de evaluación se dispone de un grupo de comparación previamente establecido a partir del cual se definen los estándares o normas con los que se comparan los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes del curso, cuando se aplica un procedimiento para detectar los aprendizajes previstos.

e.2) *Evaluación referida a criterio*

En la evaluación referida a criterio, se establece previamente el patrón deseado y se juzga el aprendizaje del estudiante. Este análisis es independiente de los resultados alcanzados por los otros estudiantes.

De igual forma, en la evaluación referida a criterio el estudiante debe tener claro los aprendizajes que se espera que logre desde el inicio del proceso, de modo tal que se pueda hacer una comparación efectiva y real, que a la vez le aporte retroalimentación válida.

6.3.6.3 Evaluación en un Enfoque por Competencias

Cuando debemos evaluar por Competencias, es imprescindible que contemos con Estándares de Desempeño y al definir este concepto podemos decir que es: *“Un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible, el nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar la competencia como lograda por la persona”¹*.

El estándar debe ser definido para cada una de las competencias que se desea que una persona logre y que se estipulan en el perfil de competencias. Ahora bien, el estándar de desempeño se concreta a través de indicadores. En términos específicos, la afirmación anterior implica que una competencia general por ejemplo, debe poder operacionalizarse a través de su desglose en un conjunto de elementos individuales de competencia indicando para cada uno de ellos los criterios de rendimiento.

En términos de la información que podemos obtener a partir del estándar, podemos afirmar que él constituye un "umbral" que marca la diferencia entre el estado de competente o no competente para una competencia específica. Lo interesante de considerar es que tanto "sobre" como "bajo" este umbral se puede concebir la progresión de la competencia. En otras palabras, decimos que bajo el umbral tenemos los rendimientos "no-competentes" y sobre él podemos determinar niveles superiores de logro de la competencia que agregan plusvalía respecto de la forma en que ella se ejerce.

Al construir estándares debemos tomar decisiones pedagógicas en relación con tres aspectos cruciales que son los siguientes: (Hawes, G (2005)).

a) La descripción del estándar

La descripción del estándar implica exponer de la forma más clara posible las condiciones de desempeño que permitirán afirmar que el mismo puede ser considerado pertinente y aceptable acorde los requisitos de la profesión a la cual está asociado.

b) La estructura de la escala para calificar las apreciaciones

Por su parte, *la estructura de la escala* alude a la necesidad de determinar a priori las consideraciones relativas a qué tipo de escala se usará para ponderar las apreciaciones. Por ejemplo, podemos pensar en que: ¿se usará la escala de 1 a 7? o, por el contrario, ¿se usará una escala de conceptos?

c) La naturaleza de los componentes de los puntos de la escala

En lo que se refiere a la *naturaleza de los componentes de los puntos de la escala*, es importante definir cuál es el contenido de los puntos de la escala. Por ejemplo, la nota 3, en un determinado caso, puede representar el juicio "rechazado" porque no satisface adecuadamente los requerimientos fijados para el desempeño.

Ahora bien, el estándar sirve como referencia para la construcción de las rúbricas que se definen como la descripción cualitativa y graduada en que se pueden describir las características de un desempeño complejo. Por lo mismo, favorece la transparencia respecto de aquello que se espera que los estudiantes logren, pues a partir de ellas se describen menores o mayores niveles de desempeño. Así mismo, facilita la discriminación entre los distintos puntos de una escala que se ha seleccionado, puesto que entre punto y punto, es posible describir aquellos elementos que hacen la diferencia.

Una pregunta al respecto: ¿con qué criterios se califica a los estudiantes con 5,0 o con un 5,1? Una buena descripción a través de rúbricas efectivamente brinda una solución simplificada de esta gradación, permitiendo acotar cuáles son los límites entre ambas calificaciones.

El siguiente ejemplo, permite visualizar la relación entre las rúbricas y el estándar.

E RECHAZADO	D DEFICIENTE	C ESTÁNDAR	B MODAL	A DESTACADO
1 - 2,9	3 - 3,9	4,0	4,1 - 5,0	5,1 - 7,0
No satisface nada de los requerimientos del desempeño.	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado; constituye un peligro o amenaza de gravedad o frecuencia de errores.	Nivel de desempeño que permite acreditar a quien lo demuestra como apto para el ejercicio profesional de la competencia a la que se refiere este estándar.	Nivel de desempeño supera lo esperado; mínimo nivel de error; altamente recomendable.	Nivel excepcional de desempeño excediendo todo lo esperado; no presenta errores.

(Adaptado de Hawes-2005)

Otro ejemplo muestra, con algunas variaciones, la relación entre estándar y rúbricas para la capacidad (subcompetencia) “Se desempeña con conocimiento declarativo simple”:

	Rechazado	Deficiente	Estándar	Modal	Destacado	Calidad del desempeño o componente de los puntos de la escala
Dimensiones	E	D	C	B	A	Escala
Rememoración y reproducción	No recuerda ni reproduce prácticamente nada	Recuerda o reproduce con errores o vacíos	Recuerda o reproduce con mínimo de errores o vacíos	Recuerda reproduce con exactitud; improbables errores eventuales	Reproduce con exactitud; errores improbables	Rúbricas
Reconocimiento o discriminación	No identifica ni discrimina	Identifica y discrimina parcialmente	Identifica y discrimina apropiadamente	Identifica y discrimina con precisión	Identifica y discrimina con precisión	

	No reconoce elementos en un conjunto	Reconoce y designa parte de los elementos de un conjunto	Reconoce y designa parte de los elementos de un conjunto	Reconoce y designa los elementos de un conjunto	Reconoce y designa los elementos de un conjunto	
Significación en el discurso		No puede incorporarlo al discurso	Utiliza en modelos discursivos limitados	Incorpora significativamente al discurso	Incorpora en el discurso de manera precisa	
Confianza en el propio saber				Mantiene reservas o dudas	Alta confianza en sí mismo	

Continuando con las rúbricas, éstas pueden construirse de dos maneras. La opción a elegir dependerá de aquella que sirva mejor a nuestros propósitos evaluativos. Las dos maneras son de:

- a) Estructuras de desempeño consideradas como un continuum.
- b) Identificación de pasos que conforman una tarea.

Cuando trabajamos sobre la base de estructuras de desempeño consideradas como un continuum de logro, se debe efectuar el siguiente proceso, que será definir cuál es el desempeño aceptable respecto de la tarea que se quiere evaluar.

A partir del punto antes referido, se construyen los demás componentes de la escala, tanto hacia el punto de lo inaceptable como hacia el punto de lo sobresaliente. En tanto, cuando trabajamos sobre la base de identificación de pasos que conforman una tarea debemos proceder de la siguiente manera:

PASOS	ACTIVIDAD A REALIZAR:
PASO 1	Hacer una lista de que se pretende que logren los estudiantes.
PASO 2	Jerarquizar los logros de los estudiantes señalados en el paso anterior, desde lo que considera más importante a lo de menor importancia.
PASO 3	Definir un puntaje total para la tarea.

PASO 4	Asignar a cada tarea de la lista que se jerarquizó, un porcentaje dentro del total del puntaje señalado.
PASO 5	Multiplicar el valor total de puntaje definido en el paso 3 por el porcentaje asignado en el paso 4.
PASO 6	Redactar la rúbrica incorporando en orden de importancia según lo asignado tanto la descripción como el puntaje porcentual asignado a cada tarea específica. Si es posible agrupar las tareas en categorías, es recomendable hacerlo, asignando en este caso, un puntaje global a cada categoría.

6.3.6.4 Pasos a seguir para la construcción de estándares y rúbricas.

Como una forma de facilitar el proceso integrado para construir estándares y rúbricas, a continuación se presenta un procedimiento que le servirá para precisar y sistematizar sus definiciones en función de las necesidades educativas específicas de los estudiantes con los que usted trabaja:

a) *Identificar la competencia*

Lo primero que debe hacer es buscar el referente para el cual se construirán tanto estándares como rúbricas. Dicho referente será por cierto la competencia que se desea lograr. Por tanto, es vital que se responda la pregunta: ¿cuál es la competencia que se desea lograr?

b) *Identificar las Subcompetencias o "Competencias más simples" asociadas a la competencia identificada anteriormente.*

En esta etapa lo que se hace es desglosar la gran competencia definida en el paso uno, en pequeñas competencias que dan cuenta, en su sumatoria, del total de la competencia estimada. Ahora bien, si la competencia descrita en el paso anterior es en sí simple y usted estima que es manejable, no es necesario desglosarla.

c) *Describir las ejecuciones asociadas a la competencia.*

Sean estas cognitivas, procedimentales, afectivas en términos de ejecuciones. Éstas constituirán los hitos de la competencia que se evaluará.

d) *Generar el estándar.*

Este es un paso crucial dentro del proceso y es relevante responder aquí a la siguiente interrogante; ¿Qué comportamientos observables reflejan y permiten inferir a través de la evaluación de la misma, que la competencia se ha logrado en un grado aceptable, como para darla por lograda y/o certificarla?

e) *Construir los niveles.*

Tanto inferiores como superiores de la escala, de modo de contar con la panorámica que permita orientar el proceso de la persona hacia el dominio de la competencia esperada.

f) *Validar su propuesta.*

Se puede realizar con expertos y estos pueden ser colegas, lo importante es obtener consenso en cuanto a qué tanto el estándar como los otros puntos de la escala y las rúbricas asociados a cada uno de ellos representan un constructo evaluativo válido para la competencia especificada en el primer punto.

6.3.6.5 Dimensiones del Proceso Evaluativo por Competencias.

Por otro lado, para poder construir Estándares y Rúbricas que se derivan de las competencias definidas, debemos reconocer y diferenciar de qué tipo de comportamiento se trata. Por ello, desde el punto de vista evaluativo, debemos poner atención a determinar si el comportamiento esperado es cognitivo, procedimental, afectivo. Como una forma de ayudarnos en este proceso, podemos recurrir hacia herramientas que tradicionalmente se han utilizado en Educación como es el caso de las "taxonomías de Bloom".

A continuación, analizaremos las diferentes dimensiones, que nos ayudaran en el proceso de evaluación.

a) *Dimensión Cognitiva*

1. *Adquisición de conocimientos*

Utilizaremos este tipo de aprendizaje cuando deseemos que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos. En este caso el acento está puesto en la memorización de informaciones nuevas, por ejemplo: términos, definiciones, fórmulas, secuencias, métodos, clasificación, principios, etc. Estos datos corresponden a los llamados aprendizajes de tipo declarativo.

Algunos ejemplos de este tipo de objetivos son los siguientes:

- a) Recordar definición de Voz y Trastorno.
- b) Identificar tipos de evaluación vocal existentes.
- c) Enumerar ventajas y límites de la Evaluación Perceptual.
- d) Nombrar las características de un Trastorno Vocal.

2. *Comprensión*

Utilizamos objetivos de este nivel cuando deseamos que los estudiantes realicen actividades intelectuales que van más allá de la escucha pasiva o de la simple memorización de informaciones. Al respecto, sabemos que un estudiante que registra una información no necesariamente la comprende siempre de manera inmediata y que para entenderla debe transformarla, interpretarla o hacer extrapolaciones a partir de ella.

Este es el caso de un estudiante que es capaz de formular una explicación con sus propias palabras, responder una pregunta, discutir acerca de un punto, verificar la lógica de su razonamiento gracias a un test, entre otras maneras.

También diremos que dicho estudiante interpreta una información cuando puede, por ejemplo, reducirla a sus elementos esenciales, ya sea generalizándola, comparándola con otra información parecida, o bien, sacando sus conclusiones.

Finalmente este estudiante será capaz de extrapolar un determinado conocimiento, por ejemplo, cuando puede extraer las implicancias o consecuencias generales de un aprendizaje particular o de identificar los límites de su argumento en el desarrollo de una discusión.

En consecuencia un docente que busca lograr los objetivos de este nivel debe proponer a sus estudiantes actividades pedagógicas en donde ellos puedan ejercer su facultad para transformar, interpretar o extrapolar información y no conformarse con la presentación de contenidos en clases magistrales, puesto que estas actividades solo le permitirán alcanzar los objetivos de adquisición de conocimiento, ya que si un docente no permite a sus estudiantes adoptar ostensiblemente los comportamientos cognitivos de este nivel, entonces, no podrá esperar que ellos comprendan lo que se les quiere enseñar.

Algunos ejemplos de objetivos de este nivel son los siguientes:

- a) Explicar las bases fisiopatológicas de la Disfonía Orgánica.
- b) Explicar cómo influyen los factores favorecedores en la adquisición de la disfonía.
- c) Explicar el funcionamiento del software praat en el análisis acústico.
- d) Comparar los diversos tipos de evaluación vocal en usuarios con disfonía musculo tensional.

3. *Aplicación*

Estamos en presencia de estos objetivos cuando los estudiantes se encuentran en situaciones que les permiten confrontar sus conocimientos teóricos con casos prácticos simples, con la finalidad de resolver un problema dado.

Gracias a estas situaciones, el docente permite que los estudiantes sean capaces de:

- a) Identificar los elementos conocidos y desconocidos de un problema.
- b) Reestructurar estos elementos conformando un modelo validado.
- c) Elegir un método o un principio que permita resolver el problema dado.

- d) Resolver este problema empleando este método o aplicando un principio particular.

Algunos ejemplos de objetivos de este nivel son los siguientes:

- a. Formular los objetivos terapéuticos en un usuario con disfonía psicógena.
- b. Aplicar técnicas terapéuticas según corresponda a la patología del paciente evaluado.
- c. Calcular los parámetros acústicos de un paciente con disfonía orgánica.
- d. Planificar las etapas de evaluación vocal en un usuario de 9 años.

El logro de los objetivos de estos tres primeros niveles implican actividades intelectuales básicas, tales como la adquisición de nuevos conocimientos; la comprensión de ellos; y aplicaciones prácticas. Durante los tres niveles siguientes haremos referencia a las actividades intelectuales más abstractas, las cuales requieren ser formuladas con objetivos de otra tipología.

4. *Análisis*

Utilizamos este tipo de objetivos cuando lo que queremos de los estudiantes es que recurran a su razonamiento hipotético-deductivo, en el marco de un cuerpo de conocimientos específicos.

Así, cuando seleccionamos objetivos de este nivel deseamos que cada estudiante sea capaz de descomponer sus partes constituyentes en una situación problemática dada y, subsecuentemente, identificar las semejanzas existentes entre ellas y descubrir los principios de organización subyacentes, es decir, resolver el problema.

Podemos llevar a cabo varias actividades como las vistas en apartados anteriores, para desarrollar el sentido de análisis en nuestros estudiantes. Por ejemplo: los trabajos personales de investigación, los proyectos en equipo, la redacción de

monografías, la defensa de un punto de vista particular, la realización de trabajos prácticos elaborados, el estudio de casos, entre muchos otros.

Respecto de esto, debemos puntualizar que el sentido de análisis no se desarrolla por osmosis, por ende, sin una actividad como las que le acabamos de presentar será muy difícil que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.

Algunos ejemplos de objetivos de este nivel son los siguientes:

- a) Analizar la anamnesis clínica de un paciente hospitalizado con diagnóstico de disfonía funcional secundario a traqueotomía.
- b) Elegir el proceso de evaluación más efectivo para un usuario con diagnóstico de Muda Vocal.
- c) Analizar la Evaluación vocal de un usuario transexual.
- d) Analizar el espectrograma de un usuario cantante lírico.

5. *Síntesis*

Estos objetivos se utilizan cuando el propósito es desarrollar un dominio determinado en nuestros estudiantes, por ejemplo, la expresión personal y la independencia de pensamiento.

Al respecto, diremos que la síntesis es diferente del resumen o de la organización de elementos, puesto que ella exige que el estudiante recurra a actividades intelectuales tales como la creación de elementos nuevos o la unión de varios elementos en una estructura inédita, personal y original, producto de su reflexión.

Podemos desarrollar el sentido de la síntesis de diversas maneras. La primera de ellas es haciendo que el estudiante produzca una obra personal, en la cual se sienta llamado a comunicar sus ideas, sus sentimientos o experiencias. Esta obra personal puede apoyarse en el escrito, ser oral, musical, audiovisual o informativa. Lo importante es que el estudiante cree, a partir del trabajo que le es confiado, una estructura que le sea personal, única y diferente de otras conocidas.

La producción de trabajos escritos, la exposición, la concepción de programas informáticos y documentos audiovisuales son actividades que permiten alcanzar los

objetivos de este nivel. La síntesis, entonces, no es la misma que el docente realiza al término de su clase o que el resumen de un texto: este tipo de síntesis solo permite alcanzar objetivos del nivel 1 y 2, vale decir de la adquisición de conocimientos y de la comprensión.

Una segunda manera de incitar a un estudiante para alcanzar objetivos de este nivel es pedirle que diseñe y ejecute un plan de acción conforme a las exigencias de una determinada disciplina, el cual luego puede ser dividido en varias partes para su realización.

La tercera manera de satisfacer los objetivos de este nivel es proponer actividades en donde los estudiantes puedan expresar, de manera clara y lógica, su pensamiento acerca de un aspecto determinado. Se trata, pues, de actividades abstractas e intelectuales que exigen la manipulación de una serie de conceptos a fin de deducir un conjunto de relaciones abstractas, fruto de una reflexión personal. La investigación y la disertación son actividades que permiten lo anterior.

Finalmente, para alcanzar los objetivos de este nivel, un estudiante debe ubicarse en situaciones en las cuales pueda explotar su sentido de la creatividad, en el contexto de un cuerpo de conocimientos determinado, para producir un conjunto de elementos organizados según una estructura original, nueva y personal.

Algunos ejemplos de objetivos de este nivel son los siguientes:

- a) Planificar 5 sesiones terapéuticas de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación del usuario.
- b) Redactar una pauta de higiene vocal acorde a las necesidades del usuario.
- c) Crear una exposición acerca de la prevención vocal en profesores de enseñanza básica.
- d) Diseñar una estrategia de evaluación para un usuario postrado.

Finalmente, para que estas actividades intelectuales se acerquen a aquellas que caracterizan al experto, el estudiante debe aprender a ejercer su juicio crítico acerca de su trabajo y el de otros.

6. *Evaluación*

Nos encontramos en este nivel cuando estimulamos a los estudiantes a hacer pruebas de sentido crítico en lo que concierne a ciertas ideas o trabajos a los que se ven enfrentados. Para ello, los estudiantes juzgan la coherencia o rigor científico, de manera comparativa de un determinado objeto (ya sea de manera intrínseca o haciendo referencia a los criterios lógicos) al confrontarlo con otros objetos parecidos. Únicamente gracias a este tipo de actividades podemos verdaderamente desarrollar lo que suele denominarse "el sentido de maestría" en un dominio dado.

La evaluación constituye una actividad avanzada que implica la combinación de todas las habilidades desarrolladas en los niveles precedentes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis y entre las maneras de alcanzar los objetivos de este nivel destacamos las discusiones, los seminarios, los debates, las críticas o autocríticas escritas u orales.

Algunos ejemplos de objetivos de este último nivel son los siguientes:

- a) Juzgar los efectos de la técnica TVSO en cantantes populares.
- b) Evaluar las ventajas del calentamiento vocal en un actor de teatro.
- c) Evaluar las consecuencias fisiológicas de la poca adherencia a la terapia vocal en profesores con disfonía.

b) Dimensión Procedimental

El dominio procedimental alude a nuestras capacidades para poner en práctica, ya sea de manera intelectual y/o motora, los conocimientos teóricos, prácticos o estratégicos con que contamos. Es decir, estamos hablando de la aptitud, pericia o maestría que tenemos para desarrollar una actividad profesional y laboral determinada.

De esta forma, para cada uno de los tipos de conocimientos cognitivos que hemos revisado hasta ahora podemos identificar, al menos, una habilidad particular asociada y que nos permite llevar a cabo nuestro trabajo.

Así, por ejemplo, para los conocimientos teóricos y prácticos necesitamos contar con habilidades intelectuales o cognitivas para comprender y guardar esos

conocimientos, es decir, requerimos de la capacidad para memorizar, almacenar información, crear esquemas mentales significativos y recuperar la información acumulada en nuestra memoria, entre otras cosas.

Del mismo modo, para poner en acción los conocimientos prácticos es importante que, además de contar con las habilidades intelectuales, tengamos diversas destrezas musculares, motoras y psicomotoras para llevar adelante la aplicación concreta y conductual de todos los conocimientos prácticos almacenados en nuestra memoria.

Por último, para los conocimientos estratégicos necesitamos, principalmente, habilidades y destrezas intelectuales para reflexionar, sacar conclusiones, relacionar información significativa, aislar variables, proyectar el resultado de las acciones a futuro y lograr definir qué es lo importante dentro de un cúmulo de información.

c) *Dimensión Actitudinal*

El otro dominio importantísimo y que da cuenta de una competencia particular es el actitudinal. Esta dimensión es clave, pues da cuenta de "cómo somos", es decir, alude a la forma de estar en el mundo, cómo sentimos y pensamos, qué decimos y qué hacemos frente a las diferentes situaciones que se presentan en la vida, particularmente a las situaciones laborales y profesionales.

Todo lo anterior, combinadamente, nos lleva a relacionarnos con nuestro entorno, con nuestros semejantes y laboralmente de una cierta manera. Es por ello que podemos decir que la actitud es la expresión final de las creencias, valores y concepciones de mundo que pueda tener un ser humano y que lo llevan a actuar desde un enfoque particular.

Por otra parte, toda actitud se compone de diversos factores entre los que encontramos las creencias, los conocimientos y la información, así como también los sentimientos, emociones y afectos.

Del mismo modo, las actitudes tienen un componente relacionado con las acciones concretas, es decir, con una cierta tendencia a actuar de acuerdo a lo que se piensa, se cree y se siente. Estos factores, sumados a la interacción que se produce

entre ellos, hacen que nos relacionemos con el mundo a través de diversas actitudes expresadas, generalmente, mediante conductas.

Como hemos señalado antes, la evaluación de competencias difiere de la evaluación tradicional, representada por pruebas de tipo objetivo ya que su orientación principal es inferir que la persona va logrando la competencia requerida.

Lo anterior hace que el énfasis de la evaluación no esté sólo en evaluar los productos, sino también los procesos cognitivos puestos en práctica por el estudiante. De esta manera, los instrumentos evaluativos deben tener como condición la de demandar en el estudiante una activación de procesos, conocimientos, habilidades cognitivas y metacognitivas, actitudes que den cuenta de los procesos y los productos logrados al término de una etapa del proceso de aprendizaje. En esa perspectiva a continuación revisaremos una serie de instrumentos asociados a la evaluación por competencias.

Recurso evaluativo	Dimensiones asociadas en cada ámbito		
	Cognitivo	Procedimental	Intra - interpersonal
Informes escritos: informes de lectura, monografías, desarrollo de guías o protocolos	Pensamiento crítico. Síntesis - análisis	Cumplimiento de normas de protocolos y guías; capacidad heurística.	Responsabilidad
Informe orales sobre lecturas, guías o protocolos, monografía, experiencias en terreno.	Pensamiento crítico. Síntesis - análisis	Cumplimiento de normas de protocolos y guías; capacidad heurística. Capacidades discursivas	Responsabilidad. Autoconfianza; relación con los demás; enfrentamiento de una audiencia; manejo del estrés.
Presentaciones en formato multimedial.	Pensamiento crítico. Pensamiento analítico-sintético. Pensamiento complejo.	Uso de recursos multimediales en la diagramación estética del contenido del mensaje.	Sensibilidad estética. Responsabilidad. Autoconfianza; relación con los demás; enfrentamiento de una audiencia; manejo del estrés.

<p>Exámenes orales de la materia de una asignatura.</p>	<p>Pensamiento crítico. Pensamiento analítico-sintético. Pensamiento complejo. Capacidad de argumentación y dominio de la dialéctica.</p>	<p>Manejo escénico del habla, del espacio. Organización y concatenación de ideas. Ejemplificaciones apropiadas.</p>	<p>Autoconfianza relación con los demás; enfrentamiento de una audiencia; manejo del estrés.</p>
<p>Exámenes escritos de respuesta abierta de la materia de una asignatura.</p>	<p>Memoria y retención de información. Comprensión y aplicación de conceptos, principios y teorías. Capacidades analítica, sintética y evaluativa de materiales conceptuales. Capacidad de argumentación</p>	<p>Organización de ideas. Producción de textos con sentido. Estructuración de un texto.</p>	<p>Prolijidad del trabajo. Honestidad en la producción de las respuestas.</p>
<p>Exámenes escritos de respuesta cerrada de la materia de una asignatura.</p>	<p>Memoria y retención de información. Discriminación de contenido veritativo de enunciados.</p>		<p>Honestidad.</p>
<p>Listas de chequeo</p>		<p>Ejecuciones: Actividades de laboratorio. Ejercicios de simulación, actividades en terreno, desempeño práctico con otras personas.</p>	<p>Cantidad y frecuencia de las relaciones. Contenido de las interacciones.</p>
<p>Escalas de apreciación</p>		<p>Ejecución: Actividades de laboratorio. Ejercicios de simulación, actividades en terreno, desempeño práctico con otras personas.</p>	<p>Calidad de la relaciones. Contenidos de la interacciones</p>

6.4. Aproximación didáctica en la fase de desarrollo de la enseñanza

6.4.1 Implementación del Diseño de Enseñanza

Para la implementación del Diseño de Enseñanza, debemos comenzar analizando los componentes de la clase.

6.4.1.1 Componentes de la clase.

El método de la clase tiene tres componentes: la introducción, el desarrollo, y la conclusión. Cada componente tiene un rol único en el diseño de la clase efectiva.

a) La Introducción.

La introducción generalmente ocupa los primeros minutos de la clase. El propósito principal de la introducción es dar un esquema para el aprendizaje de los estudiantes. En la introducción el docente debe:

- 1) Establecer una relación con los estudiantes durante la primera clase.
- 2) Decirles quién es Ud. y decirles un poco acerca de Ud. mismo.
- 3) Orientarlos acerca del curso en su totalidad, aunque Ud. dicte una o dos clases en un curso, es importante que Ud. mismo se introduzca a los estudiantes.

Se debe lograr la atención de los estudiantes y conducirlos hacia el tema, esto se logra en mejor forma:

- Presentando un problema significativo y utilizando la clase para solucionarlo.
- Describiendo como la clase será importante a los estudiantes (es decir, por un aumento en la efectividad como ellos otorgarán atención de salud, educación o artístico).
- Relacionando a la curiosidad de los estudiantes (por ejemplo, "todos Uds. han oído decir que..., veamos cómo funciona...).

Exponga el contenido esencial listando exactamente lo que Ud. desea lograr durante la presentación. Para facilitar la toma de apuntes y hacer que los estudiantes capten la estructura básica de la clase, presente un breve resumen de los principales puntos de

la clase. Esto permite a los estudiantes reconocer los principales aspectos y los secundarios de una clase y mantener una perspectiva adecuada de los temas que sigan. Promueva necesidad de conocimientos previos. Los docentes pueden hacer esto revisando (o listando) que los estudiantes deben recordar de clases previas que será útil para lograr entender el tema del día.

b) *El desarrollo de la clase.*

El cuerpo es la parte fundamental de la clase. Su objetivo es cubrir el contenido necesario en una forma organizada mientras se mantiene la atención de los estudiantes. En el cuerpo de la clase el docente debe:

1) *Cubrir el contenido que es planteado en el objetivo de la clase*, abarcando solamente ese contenido y abarcarlo al mismo nivel cognoscitivo como sea requerido por un profesional competente o para aprobar un examen final. Por ejemplo, si los estudiantes tendrán que resolver problemas en su práctica utilizando el material presentado en la clase o pasar exámenes, incluya la práctica del mismo tipo de solución de problema durante la clase. Dele una organización lógica. El desarrollo de la clase puede ser utilizado para explicar:

- Como una idea más grande está hecha de varias más pequeñas.
- El orden cronológico o la relación causa-efecto entre una serie de ítems.
- El propósito de cada componente de un procedimiento.
- Como un ítem puede ser comparado o contrastado con otro. Cuando una regla (o sea, una oración, si - y por lo tanto) se está presentando, asegúrese de dar un ejemplo que creara y facilitará su comprensión.

2) *Utilice oraciones transicionales.* Estas oraciones indican que el docente se está desplazando a un nuevo aspecto del tema. Éstas también permiten un breve espacio de "no contenido" en la clase lo cual le permite a los estudiantes pensar y tomar apuntes. Ejemplos de estas frases son: "Ahora hablemos de ..." y "El próximo punto que me gustaría tratar es ...".

3) *De oportunidades para practicar y retroalimentación (feedback).* Por lo menos los estudiantes pueden ver facilitado su aprendizaje si el docente plantea preguntas, espera por sus respuestas, y luego da una retroalimentación concerniente a la exactitud de la respuesta. Esta técnica permite a los estudiantes determinar por ellos mismos si sus propias respuestas habrían sido aceptables. Las preguntas utilizadas deben ser similares a aquellas utilizadas en exámenes e idealmente reflejar la forma en que la información será utilizada en la vida real (es decir, preguntas basadas en casos reales).

4) *Mantenga la atención.* Mantenga a los estudiantes atentos variando los métodos de presentación (es decir, oral, visual) y las actividades de los estudiantes (o sea, motívelos a anotar algún punto importante, utilizando preguntas, estudio de casos, y discusión), y recalcando cual es la información más importante (por ejemplo, utilizando diapositivas, escribiendo en la pizarra, o simplemente diciendo "Este aspecto es muy relevante").

5) *Mantenga un ritmo apropiado.* Debido a las dificultades de la comunicación y a las diferencias entre la velocidad de hablar (cerca de 110-130 palabras por minuto) y la velocidad de tomar apuntes los estudiantes (20-25 palabras por minuto), el material debe ser amplificado mediante explicaciones y ejemplos, esto le permite a los estudiantes pensar acerca de la materia, entenderla mejor, y escribir notas significativas sin tener que preocuparse acerca del próximo punto importante. El docente debe fijarse en la audiencia para determinar si se está manteniendo un ritmo adecuado. Por ejemplo, la clase es muy rápida si los estudiantes están tomando apuntes en forma "desaforada" o "rabiosa". La clase es muy lenta o aburridora si los estudiantes están mirando hacia arriba, mirando el computador, o haciendo cualquier otra cosa distinta de prestar atención.

c) *La conclusión de la clase.*

La conclusión sirve para reforzar el aprendizaje del estudiante a partir de la información entregada en la clase y aclarar cualquier duda de comprensión de los conceptos presentados. Aunque el tiempo de la clase no haya sido suficiente para

presentar total la materia, los docentes deben incluir los siguientes ítems en los últimos minutos de la clase:

1) *Repetir y enfatizar los aspectos principales.* Una conclusión efectiva esquematiza de los principales aspectos de la clase. Debe utilizarse una oración transicional para indicar que se está resumiendo la clase más que pasando nueva materia (por ejemplo: "En resumen..." o "En conclusión...").

2) *Preguntar a los estudiantes si hay preguntas.* Esta es la última oportunidad que tienen los estudiantes para aclarar dudas. Para motivarlos a que pregunten, el docente debe preguntar si hay alguna pregunta o duda y esperar aprox. 20 segundos. La pausa indica que las preguntas son bienvenidas, e incluso son esperadas en ese momento. Generalmente los estudiantes son reacios a preguntar aunque exista tiempo para ello. La pregunta del docente ¿Hay alguna pregunta? Muchas veces es considerada como la forma de guardar e irse rápido. Por consiguiente, debe utilizar otra estrategia para preguntar si hay preguntas cuando los estudiantes no plantean ninguna, haga Ud. una pregunta. Dele tiempo a los estudiantes para pensar acerca de la respuesta y luego dígame a alguien que proponga una respuesta. Cuando los últimos momentos de la clase se utilizan para preguntas, es muy probable que los estudiantes comiencen a preguntar.

3) *Realice una estructura interclase.* Los últimos momentos de la conclusión se relacionan a conectar esta clase con clases previas, como también con las que vendrán.

c.1. Cuerpo del Lenguaje y Voz

Por otra parte, al momento de dictar una clase es importante las habilidades que se deben tener, ya que ciertos comportamientos juegan un rol importante en hablar en público en forma efectiva ya que ellos revelan actitudes y emociones del docente. Existen dos comportamientos básicos a considerar: cuerpo del lenguaje y Voz.

1) *Cuerpo del lenguaje.*

1.a) *Distancia docente-audiencia.*

Entre más objetos y distancia exista entre el docente y la audiencia más formal será la atmósfera. Puede crearse una atmósfera más informal eliminando estos obstáculos. Por ejemplo, en lugar de quedarse parado detrás de un escritorio o podium, el docente puede utilizar un micrófono remoto y moverse por la sala.

1.b) *Movimiento del cuerpo y compostura.*

Al estar recostado sobre un escritorio, silla o podium puede indicar aburrimiento y desinterés. Quedarse en un lugar fijo, sentado y/o mirando hacia abajo, sujetarse de la mesa o del podium con ambas manos puede comunicar nerviosismo.

1.c) *Expresión facial.*

Contacto ocular permanente ayuda a un docente a establecer un vínculo, credibilidad y confianza con la audiencia. Una expresión facial placentera y un interés convincente en la materia refuerzan una actitud positiva entre los estudiantes. Debemos recordar que muchas veces la comunicación no verbal otorga más información que la comunicación verbal.

2) *Voz.*

2.a) *Hable con una intensidad aumentada para que todos lo oigan.*

Recuerde que su voz siempre la escuchará más fuerte usted que a la audiencia. Pronuncie y articule claramente. Limítese a estándares de articulación y pronunciación. No solamente debe pronunciar claramente sino que también debe pronunciar en forma aceptable. Una pronunciación peculiar será distractora.

2.b) Controle la velocidad de hablar.

Un grado confortable para la mayoría de las clases es de cerca de 120 palabras por minuto. Cualquier forma más rápida impedirá que los estudiantes tomen apuntes en forma adecuada. Para que tenga una idea una conversación entre dos personas se desarrolla a 200 palabras por minuto.

2.c) Utilice inflexiones durante el discurso.

Un tono monótono promoverá a su audiencia a aburrirse o quedarse dormida. Para crear una variedad, varíe la velocidad de entrega, eleve y baje la intensidad de su voz, enfatice algunas palabras, utilice pausas para dar énfasis, y varíe el tono y la prosodia para diferenciar entre puntos importantes y secundarios.

2.d) Evite palabras de relleno.

"Uh" y "Ah" son distractores. Por lo tanto, usted no debe temer pausas silenciosas que sirvan para enfatizar algunos aspectos y permiten segundos extras para que los estudiante tomen notas y usted ordene sus ideas.

6.4.1.2 Evaluación de la clase.

Los efectos de una buena clase deben ser discernibles por el docente y por los estudiantes. Efectos inmediatos de una clase serían observables por el número y la naturaleza de las preguntas de los estudiantes. Los efectos a más largo plazo se deben incluir en los medidos por test sobre la materia pasada. Es también posible que una clase bien organizada ahorre tiempo a los estudiantes que necesitan para estudiar la materia. Las evaluaciones de la clase, formal e informal, serían también una fuente de información acerca de lo adecuada que ha sido una clase. El docente debe ser capaz de preguntar a los estudiantes y pedirles que completen un formulario de evaluación para ayudar a determinar qué cosa, si existe, debe ser mejorada.

Una excelente forma de evaluar la clase por parte del docente es tener un video y revisarlo en forma privada y/o compartida con los colegas. Muchas veces un docente no sabe o no se da cuenta de manierismos u otros problemas porque él o ella está

completamente ocupado en hacer la clase. Viendo un video posteriormente puede sugerir cambios para mejorar la forma de la clase o el contenido de ella que de otra forma no serían aparentes. Otra forma de evaluar las clases y un curso en general es tener reuniones ocasionales con los estudiantes para pedirles a ellos que se puede hacer para que el curso sea mejor. Cuando esta clase de reuniones es enmarcada en el contexto de "ayuda al docente para ayudar a los estudiantes", puede haber una discusión muy provechosa.

Respecto a la organización de la clase debemos destacar algunas recomendaciones:

a) *Divida el tema principal en varios subtemas.*

Presente cada subtema con transiciones claras y/o resúmenes de los subtemas. No trate de cubrir todas las cosas o simplemente va a terminar confundiendo a los estudiantes.

b) *Utilice libremente ejemplos.*

Para aclarar un punto y ayudar a los estudiantes a entender, repita la información en el contexto de un ejemplo que sea familiar a los estudiantes.

c) *Relacione nueva información a información previamente presentada.*

El docente debe dejar que los estudiantes sepan que una nueva serie de hechos no necesitan ser aprendidos como algo totalmente nuevo debido a que una serie de cosas que ellos ya han aprendido es similar a hechos que ya conocen, a menudo con una o dos diferencias. Muestre como algo es similar o diferente, de una información que los estudiantes ya han adquirido.

d) *Utilice la introducción a su clase como una oportunidad para motivar.*

Origine en los estudiantes curiosidad y mantenga su atención planteando un problema que ellos sientan que debe ser solucionado y luego proceda con evidencia y ejemplos que los conduzcan a una conclusión. La parte final de su clase debe responder al problema o cuestión planteada en la introducción.

e) *La clase en su totalidad deber converger hacia una conclusión que consista en un reforzamiento de los objetivos que dan mayor énfasis.*

6.4.1.3 Clase Efectiva.

Con respecto a la interacción que debe tener una clase efectiva, se recomienda que:

Una clase con preguntas ("práctica cognoscitiva") ayudará a generar entendimiento, motivar a los estudiantes a una comprensión independiente y aplicación de la información, promover la solución de problemas, y pensamiento crítico, y motivar a los estudiantes para futuro aprendizaje. Adicionalmente esta interacción puede ser utilizada por el docente para evaluar el aprendizaje a través de la clase y determinar que necesita ser aclarado. Cuando una pregunta es hecha, debe darse suficiente tiempo a los estudiantes para que respondan, preguntas retóricas, o sea, preguntas que llevan implícita una respuesta o que no requieran una respuesta directa de los estudiantes, pueden ser utilizadas para establecer la base para el próximo tema. Las preguntas pueden requerir que el estudiante recuerde conocimientos previos que se relaciona con la materia actual que se presenta (estimular el recordar información como pre-requisito). También pueden preguntarse a los estudiantes para que apliquen la información actual a un problema en particular o a una simulación.

Por otro lado el clima del aprendizaje, es muy importante para lograr una clase efectiva, por lo que debemos mencionar que este es afectado en forma negativa por:

- El comportamiento del docente que incluye idiosincrasias agravantes tales como frases repetidas (por ejemplo, "Ustedes saben que..."), respondiendo al estudiante en forma condescendiente y con falta de entusiasmo.
- Una clase que no es nada más que repetir o resumir aquello que se encuentra en una lectura asignada previamente.
- Ausencia de material visual (o sea, la clase no es más que una exposición oral).
- Sarcasmo, condescendencia, falta de respeto y humor cuestionable.

En contraparte un clima de aprendizaje positivo puede ser creado con sonrisas ocasionales que incluso podría ser hasta risa. También puede ser creado poniendo atención en la forma en que los estudiantes se han vestido, la forma como ellos preguntan, y como se desarrollan para responder. Cada respuesta de un estudiante debe ser tratada como una contribución valiosa.

6.4.1.4 Ejemplo de clase y su organización en la Asignatura de Trastornos de la Voz bajo un Enfoque Curricular por Competencias (Anexo 1)

Sub-sector de aprendizaje: Trastornos de la Voz

Nivel escolar: 7º semestre de la carrera de fonoaudiología

Identificación de la Unidad Didáctica: **IDENTIFICACIÓN DE LOS TRES ÁMBITOS DE COMPETENCIAS**

Nivel de concreción curricular : PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO		Nivel de concreción curricular: DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA		
OBJETIVO FUNDAMENTAL	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ÁREA DEL SABER: COMPETENCIAS CONCEPTUALES (CONOCIMIENTOS) (A)	ÁREA DEL SABER HACER: COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES (HABILIDADES) (B)	ÁREA DEL SABER SER: COMPETENCIAS ACTITUDINALES (ACTITUDES) (C)
Analizar la aplicación de teorías, principios y fundamentos anatómo-fisiológicos en las patologías de la voz desarrollando destreza en la evaluación de la función vocal para las diferentes patologías.	Anatomía y Fisiología del Sistema Fonatorio. Características y factores anatómo-fisiológica que determinan las Patologías de la voz Elementos de pesquisa clínica, que debe emplear el Fonoaudiólogo/a	Identificar los conceptos anatómo-fisiológicos de las patologías y evaluación vocal utilizados en la terapia vocal. Distinguir los factores y elementos de pesquisa clínica que debe emplear el Fonoaudiólogo para determinar los lineamientos terapéuticos a nivel vocal.	Elaborar un cuadro con los diagnósticos diferencial de las patologías de la voz, de acuerdo a los factores y elementos pesquisados en la clínica del usuario. Planificar un plan de evaluación vocal que responda a los factores y elementos pesquisados en la clínica del usuario.	Evitar patologías de la voz en el usuario mediante la entrega de una pauta de cuidados de la voz adecuada a sus necesidades clínicas. Tomar conciencia de la importancia del manejo de una técnica vocal en la salud del paciente clínico.

	para evaluar e identificar una patología vocal.			
--	---	--	--	--

Para ello retomaremos el ejemplo de la Planificación Didáctica, bajo el Enfoque por Competencias, desarrollando la clase correspondiente al Área del Saber (Ver Columna A)

Comenzaremos por mencionar los objetivos que dirigirán la clase, que en este caso son:

- Identificar los conceptos anatómo-fisiológico de las patologías y evaluación vocal utilizados en la terapia vocal.
- Distinguir los factores y elementos de pesquisa clínica que debe emplear el Fonoaudiólogo para determinar los lineamientos terapéuticos a nivel vocal.

Las estrategias metodológicas utilizadas en la clase, podrán ser:

Estrategias preinstruccionales

Al comenzar la clase, se les saludará a todo el grupo curso muy cordialmente y luego se le explicará en breves comentarios los objetivos de la clase, utilizando un lenguaje inclusivo y comprensible, con un tono de voz adecuado para abarcar toda el aula. Posterior a ello se les preguntará a los estudiantes que es lo que conocen del tema que se va a tratar, algunas preguntas serían:

¿Qué entienden ustedes por patología?

¿Qué entiende usted por evaluación?

¿Cuántos tipos de patologías conocen?

¿Ustedes creen que si una persona tiene una alteración vocal, la efectividad de su voz es la misma que una que no la tiene?

Dichas preguntas, antes mencionadas, llevarán a que el estudiantes se relacione con el tema y además, con ello estamos motivando el interés por la clase, ya que en síntesis, logramos introducirnos en el tema, sin ser invasivos, dejando en claro, por supuesto que debemos dar la confianza suficiente para que el estudiante responda desde sus conocimientos previos y/o percepciones, y no las que nosotros queramos escuchar, evitando por ejemplo rechazar una respuesta o lo que es peor aún manifestar en público que está errada, ya que eso podría provocar que el estudiante se cohíba de participar.

Por lo demás, esta primera instancia de acercamiento al alumnado nos permite evaluar subjetivamente en qué condiciones están preparados para el desarrollo de la clase. Una vez logrado esto, pasamos a la siguiente etapa.

Estrategias coinstruccionales

En esta oportunidad haremos que el curso trabaje en una investigación, pero será grupal, por lo que antes de comenzar esta actividad debemos explicar de qué se trata y qué resultados esperamos de ello. Luego se les solicita que se dividan en grupos de igual número de integrantes, con el fin de asegurarnos que todos trabajen, y que se posicionen en diferentes partes del aula. Se les entregará diferentes papers con información alusiva al tema, en donde deberán recolectar todos aquellos datos necesarios para preparar una presentación que será expuesta a sus pares. Una vez que los estudiantes hayan revisado todos los documentos otorgados y antes de que se pongan a trabajar en su exposición, se les entregará la pauta con la cual serán evaluados, mencionando que debe ser leída en conjunto, para resolver dudas o desacuerdos. Mientras trabajan los estudiantes, se debe observar la forma en cómo se organizan y distribuyen roles, ya que deberán exponer a sus pares lo investigado, además del respeto y la capacidad de escucha entre ellos. Una vez concluida la actividad los grupos exponen sus trabajos y responden a las dudas de sus pares.

Estrategias postinstruccionales

Al finalizar la actividad grupal, se les sugiere al curso realizar una síntesis con los contenidos aprendidos durante la clase. De este modo pasa un estudiante al pizarrón y comienza a enumerar en forma aleatoria lo aprendido, contribuyendo con eso la participación del grupo curso, además de evaluar la clase, en son de los objetivos planteados anteriormente y así, en el caso de quedar dudas o desacuerdos, pues aclararlos, y si quedasen contenidos que no fueron totalmente aprendidos, pues retomarlos en la próxima clase, como una forma de hacer metacognición antes de comenzar con la siguiente temática.

6.4.2 Ambiente de aprendizaje en el Aula

6.4.2.1 La comunicación en el Aula: Orientaciones para una comunicación. Ejemplos de comunicación efectiva, dialógica y participativa.

Al comenzar a analizar la comunicación en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arreguin, J. (1986)), debemos manifestar que la acción comunicativa representa un papel de suma importancia para todo docente, cabe destacar que, aunque el docente cumple muchas otras funciones dentro de alguna institución educativa, no debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo humano de las nuevas generaciones, su misión es importante porque gracias a su función es posible el desarrollo de la especie humana.

Desde un punto de vista filosófico educativo: "el ser humano se diferencia de los animales por una serie de características esenciales, entre las que destaca su particular forma de aprender. El ser humano depende de sus padres durante mucho más tiempo que el resto de los animales, y su educación resulta prolongada, al ocupar gran parte de su tiempo en aprender a desarrollar sus múltiples facultades naturales. Sin embargo esto se debe a que el ser humano posee una capacidad ilimitada de aprendizaje y a que el proceso por medio del cual se adquieren conocimientos durante toda su vida"(Borden, G. (1982))

En efecto, esa capacidad ilimitada de aprendizaje que posee el ser humano es posible si no existiese alguien que desempeñara el rol social de enseñar a las siguientes generaciones: el docente.

Que la educación tiene como meta la transmisión de conocimientos de una generación a otra, es una verdad consabida, no obstante, el proceso de transmisión y actualización de conocimientos no es suficiente, ya que se necesita, además, capacidad de prever las futuras circunstancias de comunicación de los seres humanos entre sí y su entorno. Es necesario considerar (producto de evaluaciones y debidas reflexiones) los métodos y formas de comunicación que garanticen un adecuado desarrollo del proceso educativo en las instituciones de educación con el medio ambiente. Medio ambiente que no puede soslayarse en cualquier modalidad de evaluación, en razón de que toda proceso educativo es un proceso de interacción social que sucede en determinado medio ambiente.

Paralelamente a todas sus funciones un docente debe enseñar investigando, compartiendo la tesis de que la calidad de la enseñanza no es (ni será) posible si no se dota al docente de medios tecnológicos educativos apropiados que faciliten el cumplimiento de su acción comunicativa con más eficacia; se debe sostener lo anteriormente dicho en tanto que las circunstancias de la modernización y reforma de los sistemas educativos olvidan el estado interno de los docentes.

Esta situación es observable en todos los niveles de enseñanza, de ahí que sea importante para efecto de una acción educativa eficaz, que toda institución proporcione al docente al menos dos recursos elementales para el logro de una eficaz acción comunicativa: medios tecnológicos educativos apropiados y el ambiente.

En ese sentido, se podría desde una perspectiva funcionalista de la comunicación, adoptar una serie de categorías relacionadas con el fenómeno de la comunicación humana, tales como: emisor-receptor, mensaje, medio, interferencias y obstáculos de comunicación, comunicación distorsionada, medio ambiente-ecosistema natural y social al que corresponden la institución educativa y, por consiguiente, el aula-interacción docente-estudiante, etc; con el propósito central de conceptualizar qué es

una práctica docente eficaz en lo comunicativo como elemento clave en toda modalidad de evaluación de la enseñanza. (Gonzalez, G. (1990)).

De ese modo, también se deriva en una definición genérica, pero necesaria, de la comunicación educativa, puesto que el docente en su acción comunicativa ordinaria recurre al lenguaje como herramienta básica de la comunicación y a otros recursos didácticos. De ahí que se afirme que el acto de comunicar es resultante equivalente a transmitir y, como toda actividad de transmisión, se da un contenido (mensaje) y una intención. Por lo que se infiere que la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que persigue logros educativos.

Según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos.

Dicho esto, se tiene que el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación, por cuanto el educando como receptor no es un ente pasivo, sino que es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.

Cabe agregar que para que la comunicación educativa sea eficaz, esta ha de reunir ciertas características, tales como:

- a) Postura abierta en el emisor y en el receptor para lograr un clima de mutuo entendimiento.
- b) Bidireccionalidad del proceso, para que el flujo de los mensajes pueda circular en ambos sentidos, si bien mayoritariamente lo haga de educador a educando.
- c) Interacción en el proceso, que suponga la posibilidad de modificación de los mensajes e intenciones según la dinámica establecida.
- d) Moralidad en la tarea, para rechazar tentaciones de manipulación.

Aunque en los sistemas educativos es el docente quien ejerce en gran medida las funciones de emisor e influencia sobre los educandos, debe considerarse que la

configuración personal de los educandos se logra a través de múltiples fuentes personales e institucionales y ya no exclusivamente por la acción comunicativa de los docentes; mención especial es el caso de la fuerte influencia de los medios de comunicación de masas (Mass Media), cuya influencia es tan controvertida como evidente.

En la actualidad se insiste en un nuevo rol del docente (Richaudeau, F. (1984)), sugiriéndose, en ese sentido, la responsabilidad de actuar como mediador entre el educando y la compleja red informativa que sobre él confluye; tales sugerencias en realidad se apoyan en la Teoría de la Comunicación, que junto con la Teoría de Sistemas y las Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje, constituye uno de los pilares fundamentales de la nueva concepción de la Tecnología Educativa.

Desde la perspectiva Humanista el docente debe considerar que la comunicación en el aula debe tener carácter clínico o didáctico en el sentido de que el docente tiene que reconocer que su misión es la de optimizar el desarrollo de los aprendizajes, aplicando estrategias y métodos de rigurosidad científica y actuando de una manera profundamente objetiva.

Este reconocimiento elimina los convencionalismos de docente prepotentes y agresivos que generan stress en lo estudiantes y promueve la concientización de que la comunicación es un acto en el cual tanto el docente como el estudiante se encuentran entre sí como lo que son seres humanos en un proceso de aprendizaje.

La comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtica encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje (Ruiz, J. (1992)).

Dicha comunicación puede definirse como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquél de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa.

La comunicación didáctica es un acto donde un ser humano llamado docente conoce, comprende y ayuda a otro ser humano llamado estudiante, quien realiza esfuerzos de acuerdo con sus propios recursos y experiencias en un afán de lograr sus metas. Ésta se fundamenta en la psicología humanística, llamada también de la tercera fuerza, que considera al ser humano como lo que es, una estructura biológica con libertad de funcionamiento, provisto de una estructura interna que le capacita para interactuar con otros en forma libre y responsable. Único ser vivo dotado de un lenguaje, con capacidad para ser, crear y evocar.

Esta fundamentación hace reconocer al docente que los seres humanos no son organismos cualesquiera que responden, como todos los objetos, solamente a estímulos externos o que son básicamente hedonistas, como afirma la teoría conductista. De igual modo le obliga a entender que la conducta que la conducta humana no puede ser reducida a un sistema de formas comunes de energía, cuyo fin es el placer, tal como lo concibe el psicoanálisis, llegando así a concebirse un docente que es genuino representante de los postulados humanistas, que reconoce al humano como un ser pensante al cual se debe respeto y consideración, capaz de una libre elección, que enfatiza en las relaciones interpersonales para encontrar su felicidad.

Ante lo anterior nos detenemos ante la inquietud, de ¿cómo lograr la comunicación didáctica en el Aula?. En el manejo del aula, el desarrollo de los aprendizajes depende de las estrategias y los métodos de enseñanzas, los cuales siempre orientan a actividad comunicacional. Esta actividad casi siempre es preparada por el docente quien estimula el desarrollo comunicacional en el marco de la estrategia, o los métodos de enseñanza, sin embargo, hay algunas reglas de carácter general que debe caracterizar toda expresión verbal del docente. Estas son las siguientes:

1. La Voz

La voz es producto del aire expelido por los órganos respiratorios que al pasar por la laringe hace vibrar los pliegues vocales y emiten el sonido voz. Por esta razón cuando un docente pierde parcialmente el tono original de la voz o manifiesta pérdida de la última palabra o sílaba de la frase y no puede mantener la potencia de la voz; lo

más probable es que el tipo respiratorio no sea el óptimo para la exigencia propuesta, desencadenando falta de apoyo respiratorio limitando la proyección vocal. Lo mejor en estos casos es inspirar moviendo las costillas de forma horizontal e intentando descender el músculo del diafragma, además, se debe tratar de mantener el cuerpo sin tensiones en la zona cervical, para evitar un esfuerzo mental y así alcanzar el equilibrio. Las inspiraciones profundas garantiza la capacidad pulmonar necesaria para expeler el aire querido para mantener la voz.

Desde luego que esto solamente no basta, es necesario también el control del tono de voz dependiendo del tamaño del ambiente de trabajo o si se utiliza micrófono. Sí es una exposición natural, (sin elementos eléctricos), la función mecánica de la lengua, los labios y las mandíbulas son preponderantes. Por otra parte, la correcta colocación de la voz tiene que ver directamente con las cavidades intraorales y de los senos nasales y paranasales que por sus vibraciones le dan la resonancia adecuada para la adecuada proyección de la voz.

Estas aclaratorias son evidencias que para un buen control de la voz durante una comunicación oral en grupo, la normalización del ritmo respiratorio junto con el dominio de los demás órganos que participan en el proceso es vital, de otra manera se corre el riesgo de caer en malos hábitos, por ejemplo hablar sin apertura dental, con los labios casi cerrados o producir sonidos deformes.

También se hacen presentes las típicas "muletillas". La variación del ritmo de exposición que se traduzca en modulaciones para destacar algunas informaciones, ayuda significativamente en la persuasión del docente sobre los estudiantes.

Igualmente importantes son la buena articulación, pronunciación y acentuación de las palabras y aunque los errores de sintaxis o de construcción no son tan relevantes en la comunicación oral, el docente deber ser cuidadoso de ellas.

2. Control Visual.

Desde el primer momento, el docente debe capturar la atención de la clase, para esto la vista acompañada de buena voz son fundamentales. Pero la vista bien orientada

no solamente permite esa captación inicial, si no que ayuda a mantener la atención de los estudiantes.

Es recomendable iniciar la exposición concentrando la vista en alguno de los estudiantes y sostener la mirada en éste hasta sentir que se complete la idea; y alternativamente ir mirando a los estudiantes y completando ideas de tal forma que se haga imperceptible el movimiento de la cabeza, pero que la clase sienta que se les mira de frente.

Esta práctica ayudará a evitar la nefasta costumbre de hablar y mirar hacia el piso; al techo; a las paredes; al proyector, pizarrón o cualquier otro recurso audiovisual que se esté utilizando. La idea es que el docente fije comunicación visual con toda la clase alternativamente, no debe tratar de mirarse a todos rápidamente, alternativamente quiere decir, tomando el tiempo necesario para completar una idea cada vez que se centra la mirada en un miembro de la clase. Además, los estudiantes que están alrededor del estudiante captado con la mirada del docente, sienten que son objeto de observación en el mejor sentido de la palabra.

Se ha comprobado que cuando el docente tiene un buen control visual, automáticamente sus ideas tienden a ser más coherentes y organizadas, y disminuyen el uso de "muletillas". En los casos de docentes con muletillas su frecuencia es mayor cuando se mira al piso o a alguno de los medios que lo auxilian en la comunicación.

Nunca se debe mirar al vacío. Por ejemplo, centrar la mirada entre el techo y la cabeza de los que escuchan, esto refleja una mirada perdida o vaga que llega a afectar la percepción del mensaje por los estudiantes que tratan de conseguir la mirada del docente. Por esta razón tampoco es conveniente utilizar lentes oscuros. Desde luego debe evitarse la insistencia de mirar en una sola dirección, esto le hace sentir subestimado a los demás.

3. Control de Movimiento y Expresión Corporal.

Cuando un docente expone un tema ante una clase se genera una serie de manifestaciones físicas que bien utilizadas ayudan al éxito de la comunicación, pero

sino se controlan pueden derribar la más brillante exposición. Algunos de los movimientos suelen ser de origen nervioso generalmente inconscientes.

Por regla general la forma como se exhibe el docente con sus movimientos e incluso su presencia en vestir influyen en la efectividad del mensaje en otras palabras hay una especie de lengua corporal que coopera con el entendimiento de la disertación si se sabe llevar con armonía en la comunicación.

En las manifestaciones externas son claves los gestos faciales, los movimientos de las piernas, brazos y manos. Parece existir una relación entre estas manifestaciones y el miedo, y aunque éste tiene un origen predominantemente psicológico, como que se materializa en actitudes de balanceo del cuerpo; afincarse en un mueble; recargarse a las paredes; jugueteo con objetos en la mano incluyendo el apuntador, acariciarse las mano, entrecruzar los dedos y otros ademanes.

Por razones estratégicas se recomienda no usar el puntero para señalar partes escritas en proyecciones, rota folios, etc. Primero porque cuando se deja de indicar sirve como objeto distractor y segundo, porque es más efectivo hacerlo con el dedo índice de la mano izquierda directamente sobre la proyección en la pantalla colocado al lado izquierdo de lo que se señala. En todo caso el miedo es un estado nervioso de naturaleza transitoria y dominable.

Para esto se recomienda mantener una postura balanceada, esto es, descansando sobre ambas piernas entre abiertas en forma natural; reposar los brazos con naturalidad y moverlos armónicamente cuando se hagan gestos para imaginar cosas, ideas o palabras.

La concordancia entre los movimientos y la expresión corporal debe seguir el curso del pensamiento; el discurso debe progresar sin precipitaciones, con sencillez, pero con firmeza, con elegancia pero sin actitudes presuntuosas.

Es inconveniente que algún mueble separe al docente de los estudiantes, por lo cual no es conveniente colocarse detrás de mesas o sillas, esto es una actitud inconsciente de esconderse detrás de algo. Si se tiene que estar sentado, el cuerpo debe estar erecto, los pies con caída normal sin cruzarlos y las manos apoyadas suavemente en la mesa. Cuando el docente logra una comunicación didáctica en el

aula, a través de una adecuada utilización de la voz, un buen control visual y apropiados movimientos y expresión corporal, las probabilidades de éxito en el proceso de son muchos mayores por cuanto se genera una zona de coincidencia con los estudiantes y, contrariamente si el docente no es clínico o didáctico en la comunicación se aleja el éxito del proceso.

Sobre esta base se puede generalizar que el proceso de aprendizaje es un acto donde predomina la comunicación entre docente y estudiante que sólo se produce en la medida en la medida en que aquél, el emisor (E) y estos receptores (R) tengan una amplia zona común en sus repertorios.

En este caso la percepción del receptor concuerda, con la del emisor y en consecuencia la continua percepción de símbolos por parte del receptor genera en éste modificaciones de conductas o aprendizajes. Esta es una de las razones por las cuales docente, más que un simple emisor de informaciones "tiene que ser" ("no es que debe ser") un facilitador de los mensajes, elaborando éstos, no solamente siguiendo las leyes del lenguaje (ortografía, sintaxis y lógica), sino siguiendo también las leyes de la gerencia y sus ciencias auxiliares (psicología, sociología, estadística, etc.).

6.4.2.2 Características del Docente Universitario para lograr una Comunicación Didáctica.

Algunas de las características básicas de un docente que ejerce una comunicación didáctica son:

1. Sensibilidad:

La primera condición para un docente exitoso está referida a la calidad humana, a su sensibilidad, que los sentimientos se equilibren con la razón. Si el estudiante está al frente de un docente sensible y honrado capaz de ofrecer sus sentimientos humanos y calor de gente, estará dispuesto a ser recíproco, es un poco aquello de que "la cortesía se paga con cortesía".

2. *Sentido Común:*

La inteligencia y sentido común van parejos en el docente didáctico, ambos existen, normalmente se dispone de una gran capacidad de comprensión que dotan al docente de agilidad y rapidez requerida para percibir compatiblemente con el estudiante y para establecer las relaciones de afinidad necesaria entre los seres humanos. El sentido común debe traducirse también en habilidad para desarrollar el pensamiento en una perspectiva favorable al sistema que representa.

3. *Creatividad:*

Cuando el docente didáctico habla con el estudiante, sobre la base de ser escuchado y en la perspectiva de su misión la imaginación debe darle la oportunidad para solucionar situaciones concretas. De tal forma que éstas sean atractivas y agradables para el estudiante sin perder de vista las políticas fines de la organización.

4. *Laxitud:*

Se refiere a la seguridad y serenidad con que el docente clínico debe actuar, sólo así podrá canalizar en forma justa las informaciones con su interlocutor. La laxitud implica una salud mental que garantice un ser humano fuera de sobretensión, es decir con un nivel óptimo de sobretensión (NOS), un NOS garantiza un mejor entendimiento de las conductas individuales de los demás y facilita la consecución de las soluciones a los problemas.

5. *Cultura Tecnológica:*

La cultura tecnológica es el conocimiento y la experiencia que debe tener el docente clínico respecto a los conocimientos que caracteriza los procesos donde le toca actuar. Poseer los conocimientos y experiencia ayuda al docente al establecimiento de unas relaciones honestas con los estudiantes, además de garantizar la ética en su gestión. De la cultura tecnológica, la más importante en la comunicación didáctica se refiere al dominio de los métodos y procedimientos gerenciales aplicados en las operaciones que se enseñan.

6. Moral y Ética:

La condición del docente lo obliga a ser respetuoso de los valores que imperan en la organización (Sistema de Valores) y los valores del estudiante (valores individuales). Pero además predicar sobre ejemplo, sólo así podrá inspirar confianza en los demás. La moral y la ética del docente constituye una especie de fuerza seductora si la inspira, si no es una fuerza repulsora.

6.4.2.3 Dificultades de los estudiantes universitarios durante el Acto Comunicacional.

Ante lo anteriormente expuesto no debemos dejar de lado los problemas que presentan los estudiantes en el proceso educacional, ya que durante el proceso de aprendizaje, el docente debe estar alerta al comportamiento de los estudiantes en el acto comunicacional, porque muchas veces a pesar de que ésta última sea realmente didáctica los receptores pueden llegar a ser inconexos (Woolftk, A. (1990)). Estos casos se presentan generalmente por ruidos en la comunicación, entendiéndose por ruido cualquier factor que limita o distorsione el mensaje. Los estudiantes pueden generar los siguientes tipos de ruidos:

1. Neurológicos.

Se debe entender que cuando una persona presenta ruido neurológico, sus impulsores cerebrales no están funcionando a plenitud y pueden estar sufriendo interferencias al pasar de una célula a otra. Este desorden puede ser leve, en cuyo caso, a veces es imperceptible al docente, pero en ocasiones es demarcado y es fácilmente observable porque se traduce en conductas atípicas.

2. Psicológicos.

El ruido psicológico se presenta cuando hay interferencia en la transformación de la señal en mensaje, estos casos tampoco son difíciles de detectar. Generalmente una persona con temor para hablar o con sintonías de stress tiene una alta probabilidad de presentar ruido psicológico.

3. Filtraciones.

Las filtraciones del receptor ocurren cuando este intencionalmente modifica el mensaje elaborado como respuesta para hacerlo más favorable al emisor, por ejemplo, cuando un estudiante emitiendo una respuesta a un docente, trata de hacer la información lo más favorable posible, es decir conforme a lo que piensa que le gustaría oír al docente, las filtraciones son frecuentes en los grados inferiores, quienes en su empeño de estar bien con los docentes tienden a filtrar la información.

4. Semánticos.

La semántica es el estudio del significado en el lenguaje. La mayoría de los mensajes son enviados a través de palabras y éstas eventualmente no son precisas. Muchas palabras, además de tener diferentes significados, a veces pertenecen a un lenguaje técnico o muy especializado. Si el lenguaje en que se recibe el mensaje no es común para el receptor muy probablemente su entendimiento y de hecho su capacidad de respuesta disminuye significativamente (Sarramona, J. (1988)).

5. Sobrecarga.

La sobrecarga en la información constituye otra forma de ruido en la comunicación. Muchos docentes acumulan información durante varios días o semanas y luego se la entregan a sus estudiantes en una o varias horas de trabajo, lógicamente la efectividad del receptor en procesar esta información disminuye de una manera importante.

6. Juicios de valores.

Los valores que practique el receptor también influyen en la captación del mensaje y pueden llegar a producir ruido en la comunicación, por ejemplo, cuando el receptor ha tenido experiencias previas con el emisor, sobre un tema en particular, puede anticipar el contenido o significado del mensaje. Por lo cual como juzgue el receptor la información del emisor puede ser un ruido determinante en la comunicación.

Un factor íntimamente ligado a los valores es la credibilidad, si el receptor tiene fe y confianza en el emisor y lo considera honesto en sus mensajes, su disposición es a recibir la información tal como lo ha organizado el comunicador y al contrario, si las

experiencias previas han forjado desconfianza en el receptor, el grado de credibilidad en éste será bajo, lo cual afecta directamente el cómo reciba y reaccione sobre el mensaje.

6.4.2.4 La Relación Comunicación y Educación.

La relación y comunicación didáctica en esta modalidad consiste en saber utilizar y aplicar los medios tecnológicos oportunos para los objetivos didácticos, así como los diferentes tipos de recursos, tanto humanos como tecnológicos. Así mismo el pedagogo debe crear el ambiente propicio para que el estudiante construya su aprendizaje a partir de su propia realidad y contexto. Esto exige un elevado nivel con la investigación metodológica con el fin de sacar el mayor partido posible a los diferentes contextos y características particulares de los estudiantes. El educador tendrá que hacer uso de las técnicas organizativas y a través de los medios tecnológicos para la facilidad de la tarea.

Es por ello, que para recuperar en el aula la relación entre comunicación y educación se deben considerar los siguientes aspectos:

1. Redefinir papeles tradicionales del docente:

Codificar, decodificar mensajes, conocer más de TV y computación. Ampliación de oportunidades docentes asociadas a más espacios democráticos.

2. Inercia docente acostumbrada sólo al lenguaje escrito.

3. No bastará con ofrecerles talleres o electivos de computación. (Necesidad de estimular pensamiento lógico y selección de fuentes de información).

4. Métodos de enseñanza bien aplicados por docentes siguen siendo lo más significativo en el logro de resultados de la enseñanza-aprendizaje.

5. El estudiante debe tener opinión, situarse frente a las cosas, expresar sus puntos de vista, tener sentido de la inter y multi culturalidad.

6. Lo más interactivo en educación continua siendo la relación entre docentes y estudiantes.

6.4.2.5 Rol del diálogo en la Comunicación Efectiva

Por otro lado no debemos, olvidarnos el rol que juega el lenguaje en la comunicación efectiva, ya que las personas se relacionan a través de la comunicación que se hace mediante el lenguaje ayudado por los gestos, los movimientos del cuerpo. El lenguaje es el primer sistema de señales que emplea el hombre para relacionarse con su medio y para aprender lo que le rodea.

El lenguaje está limitado por los conocimientos de cada uno, es social; sin embargo, los símbolos son personales, inagotables. La posibilidad de combinar ambos lenguajes (verbal y gestual) implica comunicación.

Cuando sólo se usa el lenguaje verbal (difícil, pues en la práctica nunca aparece desligado del gestual) hablamos de diálogo. Se dan dos formas extremas de diálogo: por exceso o por defecto. Ambas, provocan distanciamiento entre docentes y estudiantes. Hay profesores universitarios que, con la mejor de las intenciones, procuran crear un clima de diálogo con sus estudiantes e intentan verbalizar absolutamente todo. Esta actitud fácilmente puede llevar a los docentes a convertirse en interrogadores o en sermoneadores, o ambas cosas. Los estudiantes acaban por no escuchar o se escapan con evasivas. En estos casos, se confunde el diálogo con el monólogo y la comunicación con el aleccionamiento.

El silencio es un elemento fundamental en el diálogo. Da tiempo al otro a entender lo que se ha dicho y lo que se ha querido decir. Un diálogo es una interacción y, para que sea posible, es necesario que los silencios permitan la intervención de todos los participantes.

Junto con el silencio está la capacidad de escuchar. Hay quien prescinde de lo que dice el otro, hace sus exposiciones y da sus opiniones, sin escuchar las opiniones de los demás. Cuando sucede esto, el interlocutor se da cuenta de la indiferencia del otro hacia él y acaba por perder la motivación por la conversación. Esta situación es la

que con frecuencia se da entre docentes y estudiantes. Los primeros creen que estos últimos no tienen nada que enseñarles y que no pueden cambiar sus opiniones.

Escuchan poco a sus estudiantes o si lo hacen es de una manera inquisidora, en una posición impermeable respecto al contenido de los argumentos de los estudiantes. Esta situación es frecuente con estudiantes adolescentes. Estamos ante uno de los errores más frecuentes en las relaciones paterno-filiales: creer que con un discurso puede hacerse cambiar a una persona (Tapia, J. (1991)).

A través del diálogo, docentes y estudiantes se conocen mejor, conocen sobre todo sus respectivas opiniones y su capacidad de verbalizar sentimientos, pero nunca la información obtenida mediante una conversación será más amplia y trascendente que la adquirida con la convivencia. Por esto, transmite y educa mucho más la convivencia que la verbalización de los valores que se pretenden inculcar.

Por otro lado, todo diálogo debe albergar la posibilidad de la réplica. La predisposición a recoger el argumento del otro y admitir que puede no coincidir con el propio es una de las condiciones básicas para que el diálogo sea viable. Si se parte de diferentes planos de autoridad no habrá diálogo. La capacidad de dialogar tiene como referencia la seguridad que tenga en sí mismo cada uno de los interlocutores.

Si es importante el diálogo en las relaciones interpersonales, lo es aún más la comunicación. La comunicación está guiada por los sentimientos y por la información que transmitimos y comprendemos. La comunicación nos sirve:

1. Para establecer contacto con las personas.
2. Para dar o recibir información.
3. Para expresar o comprender lo que pensamos.
4. Para transmitir nuestros sentimientos.
5. Para compartir o poner en común algo con alguien.
6. Para conectar emocionalmente con otros.
7. Para vincularnos o unirnos por el afecto.

6.4.2.6 Facilitadores y Obstaculizadores de la Comunicación Efectiva.

Para lograr una comunicación efectiva debemos utilizar algunos facilitadores, como los siguientes:

1. Dar información positiva.
2. Ser recompensaste.
3. Entrenarnos para mejorar nuestras habilidades de comunicación.
4. Empatizar o ponernos en el lugar del otro.
5. Dar mensajes consistentes y no contradictorios.
6. Saber escuchar con atención.
7. Expresar sentimientos.
8. Crear un clima emocional que facilite la comunicación.
9. Pedir el parecer a los demás

Cuanto más estrecha sea la relación, más importancia tendrá la comunicación no verbal. En ocasiones, la falta de verbalización (de hablar) supone una grave limitación a la comunicación. Muchas veces la prisa de los docentes por recibir alguna información les impide conocer la opinión de sus estudiantes y, de igual forma, impide que sus estudiantes se den cuenta de la actitud abierta y predisposición a escuchar de los docentes.

Otro impedimento para la comunicación es la impaciencia de algunos docentes para poder incidir educativamente en la conducta de sus estudiantes. Todo el proceso educativo pasa por la relación que establecen entre los actores, y ésta se apoya en la comunicación; por eso es tan importante preservarla y mantener la alegría de disfrutarla. Para ello es suficiente que los docentes no quieran llevar siempre la razón y convencerse que comunicarse no es enfrentarse.

Los enemigos de la comunicación sirven como obstáculos y se pueden resumir en los siguientes:

1. *Juzgar los mensajes que recibes*
2. *No saber escuchar para comprender bien lo que quieren decir realmente.*

3. *Discutir sobre tu versión de algo que sucedió hace ya tiempo.*
4. *Poner etiquetas*
5. *Tener objetivos contradictorios.*
6. *El lugar y el momento que elegimos.*
7. *Hacer preguntas llenas de reproches.*
8. *Abusar de los: "Tú deberías", "Yo debería hacer"; en vez de los: "Qué te parece si...", "Quizás te convenga", "Yo quiero hacer", "Me conviene", "He decidido".*

6.4.2.7 Tipología de Docentes según sus respuestas a los estudiantes.

En función de las palabras que dirigimos a los estudiantes podemos comunicar una actitud de escucha o, por el contrario, de ignorancia y desatención. Según analiza el psicólogo K. Steede. en su libro *Los diez errores más comunes de los maestros/as y cómo evitarlos*, existe una tipología de maestros/as basada en las respuestas que ofrecen a sus alumnos/as y que derivan en las llamadas conversaciones cerradas, aquellas en las que no hay lugar para la expresión de sentimientos o, de haberla, éstos se niegan o infravaloran:

a) *Los Docentes Autoritarios:*

Temen perder el control de la situación y utilizan órdenes, gritos o amenazas para obligar al estudiante a hacer algo. Tienen muy poco en cuenta las necesidades de éste.

b) *Los Docentes que hacen sentir culpa:*

Interesados (consciente o inconscientemente) en que sus estudiantes sepa que ellos son más listos y con más experiencia, estos profesores utilizan el lenguaje en negativo, infravalorando las acciones o las actitudes de sus estudiantes.

c) *Los Docentes que quitan importancia a las cosas:*

Es fácil caer en el hábito de restar importancia a los problemas de nuestros estudiantes sobre todo si realmente pensamos que sus problemas son poca cosa en

comparación a los nuestros. Pero el resultado es un rechazo casi inmediato hacia el docente que se percibe como poco o nada receptivo a escuchar.

d) *Los Docentes que dan conferencias:*

La palabra más usada por los profesores en situaciones de "conferencia o de sermón" es: deberías. Son las típicas respuestas que pretenden enseñar al estudiante en base a nuestra propia experiencia, desdeñando su caminar diario y sus caídas.

6.4.2.8 Consejos prácticos para una Comunicación Efectiva.

Algunos consejos prácticos para mejorar la comunicación serían:

1. *Observar el tipo de comunicación que llevamos a cabo con nuestros estudiantes.*

Dediquemos unos días de observación libre de juicios y culpabilidades. Es un ejercicio sano pero, a veces, da conclusiones difíciles de aceptar cuando la dura realidad de actuación supera todas las previsiones ideales.

2. *Escuchar activa y reflexivamente cada una de las intervenciones de nuestros estudiantes.*

Valorar hasta qué punto merece prioridad frente a la tarea que estemos realizando; en cualquier caso, nuestra respuesta ha de ser lo suficientemente correcta para no menospreciar su necesidad de comunicación.

3. *Si no podemos prestar la atención necesaria en ese momento, razonar con él un aplazamiento del acto comunicativo para más tarde.*

Podemos decir simplemente: "dame 10 minutos y enseguida estoy contigo". Recordemos después agradecer su paciencia y su capacidad de espera.

4. *Evitar emplear el mismo tipo de respuestas de forma sistemática.*

Para que nuestro estudiante no piense que siempre somos autoritarios, le hacemos sentir culpable, le quitamos importancia a las cosas o le damos sermones.

5. Dejar las culpabilidades a un lado.

Si hasta hoy no hemos sido un modelo de comunicadores, pensemos que podemos mejorar y adaptarnos a una nueva forma de comunicación que revertirá en bien de nuestra Universidad suavizando o incluso extinguiendo muchos de los conflictos habituales con los estudiantes.

6. Cuando decidamos cambiar o mejorar hacia una comunicación más abierta.

Es aconsejable establecer un tiempo de prueba, como una semana o un fin de semana, terminado el cual podamos valorar si funciona o no y si debemos modificar algo más. Los docentes tenemos los hábitos de conducta muy arraigados y cambiarlos requiere esfuerzo, dedicación y, sobre todo, paciencia (¡con nosotros mismos!).

6.4.3 Organización del Tiempo y Uso del espacio educativo

6.4.3.1 La organización del tiempo y el espacio.

Para entender el impacto del entorno físico en el gobierno de la clase, hay que hallarse familiarizado con dos formas básicas de organizar el espacio: aulas organizadas por funciones y aulas organizadas por territorio (Trilla, J. (2003)).

a) Aulas organizadas por funciones.

En esta disposición, el espacio queda dividido en áreas de interés o centros de trabajo, que contienen los materiales del currículo para cada asignatura específica, sus orientaciones de actividades y las superficies de trabajo. Todo el mundo tiene acceso a todas las áreas. Este tipo de disposición es la más indicada en situaciones en que pequeños grupos de estudiantes trabajan simultáneamente en una variedad de actividades. Por ejemplo, si el aula corresponde a la enseñanza básica se pueden establecer áreas de interés por la lectura, los trabajos manuales, las ciencias y las matemáticas. También se pueden organizar áreas para actividades audiovisuales, instrucción en pequeños grupos, estudio en silencio y proyectos para alumnos mayores.

Este tipo de disposición espacial es ideal para la atención a la diversidad. Sin embargo debemos tener en cuenta lo siguiente:

1. La situación de puertas, ventanas, tomas de corriente. No se podrá colocar el aparato audiovisual, lupa, etc., en un rincón donde no haya enchufe.
2. El material ha de ser accesible. Debe contar con un sitio propio claramente delimitado y ha de ser fácil llegar hasta allí.
3. Los estudiantes necesitan para el empleo del equipo superficies despejadas y convenientes.
4. Las áreas de trabajo deben quedar aisladas por zonas tranquilas. Las mesas o las áreas de trabajo no deben hallarse en los lugares de paso. No se debe cruzar un área para dirigirse a otra.
5. La supervisión de cada área ha de ser fácil. El docente debe ver sin dificultad todas las áreas.
6. Evitar los espacios muertos y "las pistas". Comprobar que no se ha colocado todas las áreas de interés en la periferia, dejando un amplio espacio en el centro, con lo que se crearía una "pista" que estimularía el correr y el alboroto.
7. Proporcionar opciones. Los diferentes estudiantes tienen diferentes necesidades espaciales. Algunos prefieren espacios reducidos y cerrados en los que trabajar mientras que a otros esos espacios les parecen limitados.
8. Proporcionar flexibilidad. En ocasiones, el profesor deseará que sus alumnos trabajen solos, en pequeños grupos o formando grandes equipos.

Como docentes sólo nos queda decidir qué actividades deseamos disponer en el aula, elegir el plan que parezca más conveniente y disponer el aula en consecuencia, debemos:

- Ensayar la nueva disposición.
- Evaluar y hacer cambios.
- Luego ensayar de nuevo hasta que todo esté a plena satisfacción.

b) *Aulas organizadas por territorio*

En la mayoría de las aulas tradicionales, la mesa de un estudiante es un territorio inviolable. El principio espacial subyacente en este tipo de disposición del aula es el de la territorialidad. El espacio es dividido en territorios individuales que pertenecen a sus propietarios, al menos hasta que el docente cambie a todo el mundo de sitio. Este tipo de organización resulta especialmente adecuada para las lecciones dirigidas simultáneamente al conjunto de la clase.

Cuando se asignan mesas a los estudiantes es porque se espera que se mantengan en esos lugares, en especial si las mesas están dispuestas en filas. En un aula así, la mayor parte de la actividad que vaya a tener lugar podrá ser clasificada como de "interacción verbal". Hay veces en que la disposición más conveniente es la constituida por filas rectas. Los docentes con una gran necesidad de control prefieren una disposición de los asientos en la que ellos resulten claramente dominantes.

Por otro lado, demasiados docentes que no sienten especialmente esa necesidad de un elevado control, emplean esta d

o en la periferia del aula. Examinaremos unas cuantas disposiciones alternativas, de las cuales se pueden distinguir:

1) *Formaciones estables*

Son disposiciones espaciales semipermanentes, adecuadas para una amplia gama de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

1.a) *Líneas Horizontales*

Comparte con la de filas y líneas tradicionales el que ambas resultan útiles para el trabajo independiente del estudiante en su sitio, para las explicaciones y las preguntas y respuestas, estimulan a éste a concentrarse en el docente. Las filas horizontales permiten una pequeña dosis de interacción entre vecinos, por lo que los educandos podrán trabajar con mayor facilidad emparejados. Esta formación es también la más adecuada para las explicaciones puesto que los estudiantes se hallan muy próximos y a la vista del docente. Sin embargo, no resulta conveniente si un profesor pretende estimular la interacción de éstos.

1.b) *Grupos de cuatro:*

Son las disposiciones espaciales más adecuadas para la interacción de los estudiantes, para trabajar en equipo, trabajos cooperativos, tutorización por un compañero o grupo, heteroevaluación, etc. Hace posible que un estudiante hable con otro, que se ayuden, que compartan materiales y trabajen en tareas comunes al grupo, fomentando al tiempo muchos valores pro sociales. Sin embargo, esta disposición no es adecuada cuando se trata de explicar algo al conjunto de la clase y puede hacer más difícil el control de ésta.

2. *Formaciones especiales*

Que proporcionan la variedad necesaria y son las más convenientes en un determinado momento.

2.a) *Formación en bloque:*

Los estudiantes se sientan muy juntos, próximos al foco de atención, sólo deberá ser utilizada durante breves periodos de tiempo, ya que puede ser origen de problemas de disciplina. Por otro lado, puede crear un sentimiento de cohesión y es útil en situaciones en las que el docente quiere que los estudiantes sigan una demostración, intervengan activamente en la resolución de un problema o contemplen una proyección.

2.b) *Debate de toda la clase:*

En esta disposición espacial puede haber dos variantes, en círculo o en herradura. Ambos son útiles para los debates en clase al tiempo que permiten que los estudiantes trabajen independientemente en sus asientos.

2.c) *Puntos de interés:*

Se distribuyen las mesas y estudiantes, generalmente en 4 grupos, donde se trata un tema diferente en cada uno.

6.4.3.2 Tipos de actividades a desarrollar en el Aula

Por otro lado, es necesario manifestar el tipo de actividades que se deben diseñar en cualquier unidad didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que se enumeran:(Martín y Ferrendis, (1992))

1. Actividades de introducción-motivación:

Han de introducir el interés de los estudiantes por lo que respecta a la realidad que han de aprender.

2. Actividades de conocimientos previos:

Son las que se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos a desarrollar.

3. Actividades de desarrollo:

Son las que permiten conocer los conceptos, los procedimientos o las nuevas actitudes, y también las que permiten comunicar a los otros la tarea hecha.

4. Actividades de consolidación:

En las cuales contrastamos las ideas nuevas con las previas de los estudiantes y en las que se aplican los aprendizajes nuevos.

5. Actividades de recuperación:

Son las que se programan para los estudiantes que no han alcanzado los conocimientos trabajados.

6. Actividades de ampliación:

Son las que permiten continuar construyendo conocimientos a los alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas, y también las que no son imprescindibles en el proceso.

6.4.3.3 Organización de actividades en el Aula.

De lo anteriormente descrito, analizaremos la posible organización de las actividades dentro del aula, teniendo muy presente la importancia de combinar diferentes agrupamientos en función de los distintos objetivos:

1. Gran grupo:

En ocasiones se pueden plantear actividades de gran grupo que superen el ámbito del aula, juntando más de dos grupos del mismo curso o semestre. El trabajo colectivo es un buen instrumento para aglutinar un grupo clase alrededor de una idea. El papel del docente en este tipo de agrupamiento es dinamizar el grupo para que surjan ideas nuevas y hacer de hilo conductor de las aportaciones sobre diferentes temas. Las actividades en gran grupo pueden ser muy útiles para trabajar los siguientes aspectos: presentación de un tema de interés general; determinación y regulación de normas de convivencia; detección de intereses del grupo de estudiantes; comunicación de experiencias, debates, dramatizaciones, juegos; expresión de actividades motoras, explicaciones colectivas, ejemplificaciones; puesta en común del trabajo de pequeños grupos y conclusiones.

2. Pequeño grupo:

El trabajo en pequeño grupo resulta especialmente útil para los siguientes objetivos:

- a) Introducir nuevos conceptos, sobre todo aquéllos que presenten especial dificultad. El pequeño grupo favorece que el docente pueda adaptarse a diferentes niveles y estilos de aprendizaje, de forma que los estudiantes conecten significativamente los nuevos conceptos con los que ya poseen.
- b) Favorecer la actividad estructurante. Permite el aprendizaje de procesos metodológicos. El trabajo en pequeño grupo es idóneo para trabajos de investigación activa, en los que el estudiante pone en marcha numerosas estrategias de aprendizaje: elaborar un plan de trabajo, buscar y sistematizar información, formular hipótesis, etc.

- c) Aclarar consignas que se hayan dado previamente en gran grupo.
- d) Desarrollar actitudes cooperativas e interés por el trabajo en grupo.

El papel del Docente en este tipo de agrupamiento consiste en cohesionar los grupos y orientar y dinamizar el trabajo de los mismos. Es una importante fuente de información para el docente en cuanto a las estrategias que los estudiantes ponen de manifiesto para aprender.

3. Trabajo individual:

Es el que permite un mayor grado de individualización de la enseñanza, adecuándose al ritmo y posibilidades de cada sujeto. Resulta muy válido para afianzar conceptos y realizar un seguimiento más pormenorizado del proceso de cada estudiante, comprobando el nivel de comprensión alcanzado y detectando dónde encuentran las dificultades. El papel del docente en este sentido será el de ayudar a superar las dificultades y reforzar los aspectos positivos. La organización de actividades en el aula tiene detrás algo más que la forma en que se agrupan los estudiantes para la realización de las mismas, y hace referencia a una concepción educativa concreta.

Según Johnson, las actividades de enseñanza-aprendizaje se pueden estructurar de tres formas diferentes:

a) Individualista:

Cada estudiante debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos de cada tarea, independientemente de lo que hagan sus compañeros y de que éstos alcancen o no los propios.

b) Competitiva:

Las actividades se organizan de forma que los estudiantes perciban que sólo pueden alcanzar la meta propuesta si y sólo si los otros no consiguen alcanzar las suyas. En este caso se da una interacción competitiva entre éstos.

c) Cooperativa:

Los estudiantes están estrechamente vinculados de forma que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los educandos restantes con los que está interactuando de forma cooperativa.

El rol del docente frente al grupo-clase, es muy importante, ya que es el encargado de interactuar constituyendo el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera se construye o, mejor dicho, se co-construye, se construye conjuntamente, precisamente porque se produce interactividad entre dos o más personas que participan en él.

La actividad del estudiante, o del grupo de éstos, viene condicionada a su vez por la actividad del docente. De él va a depender el tipo de organización de la clase y, por lo tanto, el tipo de interacción. Su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos, posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales. Por lo tanto, no se puede estudiar la actividad de los educandos con independencia de la actividad del docente.

En el aula se está produciendo siempre una negociación de significados en la que el profesor construye contextos significativos para los estudiantes, contextos que permiten que los nuevos conocimientos cobren sentido.

Desde esta concepción de la interacción docente-estudiante, el mejor modelo de docente parece que sería aquél observador-interventor, aunque podrían existir tres posibles modelos de docente:

a) Docente organizador-interventor.

El primero de ellos es el modelo organizador-interventor, en el que hay una clara división de roles. El docente se ve como transmisor de conocimientos y debe planificar, por lo tanto, los contenidos y organizar las actividades, y el estudiante tiene una falta total de autonomía y se limita a seguir las instrucciones del docente. En este modelo de interacción, el docente o bien sabe perfectamente el nivel de conocimiento de sus alumnos para partir de ellos o difícilmente podrá provocar un aprendizaje significativo

que se mueva en la zona de desarrollo próximo, ni un aprendizaje cooperativo (Medina, A. (1989)).

b) Docente observador-facilitador.

En el otro extremo del continuo se encontraría el modelo de docente observador-facilitador que permitiría una actividad totalmente libre entre los estudiantes en la que ellos decidirían el qué, el cómo y el cuándo del proceso de enseñanza- aprendizaje, y el docente se limitaría a satisfacer las demandas de material o de información que formularan los estudiantes. No hace falta insistir en lo lejos que está este planteamiento de la labor de andamiaje que desde esta concepción se propone. Mediante este modelo se pueden producir aprendizajes espontáneos, pero no es el adecuado en la educación, dado el carácter intencional que la caracteriza.

c) Docente observador-interventor.

El último modelo es precisamente el de observador-interventor, según el cual el docente crearía situaciones de aprendizaje con las condiciones necesarias para que el estudiante llegara a construir el conocimiento. La observación le permitiría analizar el nivel de partida del estudiante y éste le marcaría al docente cuándo y cómo intervenir. El docente decidiría qué y cuándo estudiar, y el estudiante decidiría el cómo, posibilitándosele así la actividad autoestructurante necesaria para la construcción del conocimiento.

6.4.3.4 Estructura del Aprendizaje

Todo docente, por el hecho de serlo, cuando organiza sus clases, toma decisiones reflexiva o irreflexivamente sobre cuestiones tales como, qué tipo de actividades van a realizar sus estudiantes durante el tiempo de trabajo (trabajo individual, en grupo, lección magistral...), cómo va a recompensar el trabajo de sus estudiantes (notas, alabanzas individuales o grupales, premios, castigos...), o quién decidirá o controlará qué hacer o no.

Cuando un docente opta por una estructura de aprendizaje (sea de tipo cooperativo, competitivo o individualista), lo que está propiciando es la movilización, la aparición de lo que podríamos llamar distintos tipos de relaciones psicosociales en su aula, en función de qué tipo de estructura haya elegido. Eso que estamos llamando relaciones psicosociales es un complejo entramado de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que, sin duda alguna, adoptan valores, o toman caminos muy distintos en función del tipo de estructura de aprendizaje por el que se haya optado.

Utilizaremos el término de relaciones psicosociales para referirnos globalmente a lo que ocurre en el estudiante, entre estudiantes, y entre los estudiantes y el docente, como resultado de la forma de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Toda organización moviliza procesos cognitivos, desde el momento en que las situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen que ver, en primer lugar, con la reconstrucción de un conocimiento culturalmente organizado. Pero la propia situación de enseñanza también genera afectos y sentimientos entre los alumnos que mediatizan el funcionamiento de procesos cognitivos. Por ejemplo, es evidente que todos estamos mucho más predispuestos a analizar y a tomar en consideración un punto de vista o una opinión discrepante con la nuestra (un proceso típicamente cognitivo), si compartimos con nuestros interlocutores un sentimiento de cariño o de respeto. Ahora bien, esos mismos afectos están también condicionados por relaciones sociales más externas. En un aula, donde confluyen caracteres y capacidades tan dispares, no será fácil crear relaciones de afecto, cariño y simpatía si no se crea precisamente un clima de aceptación de las diferencias y de respeto mutuo.

El aula es una realidad formal en la que, tanto institucional como existencialmente, hay un liderazgo e indiscutibles situaciones de liderazgo que son ostentadas por el docente. Las características de este liderazgo pueden ser resumidas en un elevado nivel de conocimiento, responsabilidad, asunción del rol delegado por la sociedad, capacidad para organizar y estructurar el aula, etc. El líder casi natural del aula es el docente, que asume la función de tomar las decisiones fundamentales y controlar las acciones que en ella se establecen. Para Gimeno Sacristán(1983), en la situación estudiantil hay un líder dado, que es el docente, que comparte una situación formal específica, y otros líderes que pululan por los diversos psicogrupos que forman la

estructura informal de la clase. La actuación del docente no sólo condiciona la actuación de cada estudiante, sino la evolución de la clase como grupo y el clima social que en su conjunto se genera.

Según la relación sea dominante o integradora (propiciadora de la autonomía del otro), así se caracterizará no sólo el tipo de clima global, sino también la influencia precisa que se ejerza sobre cada estudiante; si el docente emplea relaciones integradoras fomentará en el estudiante la iniciativa, la participación y el afán por buscar nuevas soluciones a los problemas, mientras que si su relación es de dominancia los alumnos tenderán a replegarse al docente inhibirse en su protagonismo.

El docente interactúa unas veces simultáneamente y otras sucesivamente con la clase como grupo, con cada estudiante, con los equipos de trabajo y con diadas existentes en la clase. Su relación se caracteriza bien por el predominio de alguna de ellas, bien por la equiparación en el uso de las mismas.

Si la interacción predominante es la relación personal, se incrementa o configura prioritariamente el sistema tutorial; si la relación se establece con toda la clase como conjunto, la relación social/socializadora; si se estructura el aula en equipos, dinámico-grupal. La complejidad relacional de la clase demanda una adecuada preparación del docente para responder a las exigencias de la comunicación que se genera en ella.

Cada docente genera su teoría de la enseñanza y estructura, o al menos debe reflexionar, acerca de los aspectos fundamentales a los que ha de responder su modelo de clima relacional en el aula. Este marco de interacción puede estar configurado por actuaciones propuestas como positivas.

El clima social que se configura en el aula es el entorno interhumano, que actúa empapando a modo de ósmosis el estilo de enseñanza, el sistema de formación de los estudiantes, el sentido más explícito de los constructos, percepciones y pensamientos que cada docente tiene de su clase.

Entre la complejidad de relaciones que acontecen en el aula, centraremos el análisis en las siguientes:

1. Cooperación:

La puesta en práctica de la actitud de cooperación se logra en la medida en que se fomenta la apertura y el acercamiento sincero a los demás, buscando una real y solidaria participación en la elaboración de las tareas. La cooperación en las actividades de aula, en proyectos de superación personal, en la transformación social, puede orientar y fundamentar nuestra organización y gestión negociada de la clase.

2. Autonomía:

El aula que fomenta la autonomía se caracterizará por ofrecer una amplia red de opciones a los estudiantes, en los que pongan en acción su peculiar originalidad. Situaciones de elección de actividades, objetivos, normas, pautas de encuentro, experiencias personales y grupales, intra y extra aula, a través de las cuales sea el alumno un agente de sus decisiones.

3. Empatía:

El docente debe ofrecer a sus estudiantes un estilo de enseñanza que suscite la inquietud por aprender, por alcanzar una asimilación crítica de su realidad, pero en un clima de plena intercepción, comprensión, respeto, seguridad y confianza mutua.

4. Actividad:

El clima de aula que establezca relaciones humanas basadas en la participación y asunción del protagonismo de los alumnos está poniendo las bases para la consolidación de las actitudes de autonomía.

5. Igualdad:

La igualdad es la actividad de tomar decisiones y actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad. Entre profesor y alumnos existe igualdad cuando tanto las tareas como los objetivos que se proponen han sido decididos entre todos y afectan por igual (atendiendo diferencial y singularmente a cada alumno y su madurez) a docente y estudiantes.

6.5 Aproximación didáctica en la fase de evaluación de la enseñanza

6.5.1 Evaluación de la cobertura curricular alcanzado por los docentes

6.5.1.1 Instrumentos de Evaluación para aprendizajes significativos.

Dentro de los instrumentos de evaluación que pudiésemos mencionar están:

- a) *Trabajos Escritos de Bajo Nivel de Complejidad para Realizar en Tiempos Breves.*

La evaluación de los aprendizajes significativos difiere de la evaluación tradicional, representada por pruebas de tipo objetivo, ya que su orientación principal es verificar la construcción de conocimientos que realiza el estudiante durante su aprendizaje y los procesos que pone en ejercicio para lograr aquello.

A continuación expondremos una serie de instrumentos de evaluación orientados en la perspectiva del aprendizaje significativo, la razón de su selección obedece a que los consideramos igualmente válidos para el enfoque constructivista en tanto comparten en sus postulados la idea central de que el conocimiento se construye a partir de una serie de procesos que el estudiante pone en marcha y de los cuales la evaluación debiera dar cuenta.

Se trata de trabajos de variada extensión cuyo fin es la resolución, grupal o individual, de actividades relacionadas con temas del curso o unidad temática que se estén evaluando.

Las siguientes, son algunas sugerencias para su elaboración:

1. Decidir qué se va a evaluar, teniendo en cuenta los aprendizajes planteados al iniciar el proceso y, si es el caso, los que han surgido en forma emergente.
2. Elaborar tres o cuatro ítemes centrales que sinteticen lo esencial del tema a evaluar. Estos ítemes se elaboran a partir de preguntas, situaciones problema, análisis de casos o construcción de interpretaciones personales acerca de tablas, gráficos, informes, etc. por parte de los estudiantes.

Los ítemes se debieran formular de modo que puedan mostrar una visión global del tema en cuestión, teniendo presente que la idea central es que puedan integrar los aprendizajes adquiridos, pudiendo de esta manera identificar procesos de comprensión. En efecto, no se trata de evidenciar una cierta capacidad de retención de elementos aislados o fragmentados por parte de los estudiantes (como fenómenos o conceptos, por ejemplo), sino por el contrario, integrar estos en un todo.

a.1) Construcción de Ítemes.

Asimismo, los ítemes debieran incorporar preguntas, actividades o situaciones con niveles de complejidad distintos y, en consecuencia, los criterios de valoración se debieran elaborar en consonancia con tales niveles de complejidad. A continuación, revisaremos algunos de estos elementos que favorecen la construcción de ítemes.

1. Preguntas para realizar procesos de reconstrucción global

El sentido que tiene este tipo de preguntas es que los estudiantes puedan situar cierta información en el marco de ideas y procedimientos clave que estructuran el pensamiento en el ámbito de una disciplina en particular. Al respecto, las preguntas que se incorporan tienen como propósito que los estudiantes puedan elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y construir interpretaciones originales.

2. Preguntas que exigen realizar procesos de reconstrucción simple

Este tipo de ítem es similar al anterior, pero se diferencia en que la reconstrucción está más orientada por parte del docente. Las preguntas demandan de los estudiantes la capacidad de comprender la información al nivel de sus conceptos e ideas principales.

3. Aplicación de los aprendizajes logrados

Este tipo de ítemes requiere del estudiante una participación activa y comprometida. Si bien, trabajos de este tipo pueden tener distintos pasos, en términos generales podemos decir que su realización le exige, entre otros aspectos, hacer una planificación ordenada, identificar lugares donde tiene que solicitar información y construir los instrumentos para recogerla, pensar y elaborar preguntas para sus entrevistados (si procede), ordenar la información que recogió, interpretarla, elaborar

hipótesis y preparar la comunicación del trabajo. Similar a lo que veíamos en la reconstrucción simple podríamos mencionar dos tipos de aplicación: de reconocimiento y productiva.

3.a) *La aplicación de reconocimiento.*

Ocurre cuando al estudiante se le presenta una situación, un objeto, una tabla, una pirámide de población, etc., lo que debe aplicar recurriendo a los conceptos ya aprendidos. Por ejemplo, a partir de los informes o registros de escolarización de un colegio, se le pide que infiera el nivel de complejidad de dicha institución. En la respuesta a este ítem el estudiante deberá aplicar los conocimientos conceptuales que ha asimilado respecto de niveles de complejidad.

3.b) *La aplicación productiva*

Es aquella en la que se le pide al estudiante que elabore una nueva situación a partir de sus conocimientos. La realización de trabajos en terreno o en el campo constituye un ejemplo de aplicación productiva, y para realizar el trabajo y el informe final los estudiantes deben aplicar los procedimientos y los conceptos estudiados. Por ejemplo, en el caso de la metodología estadística, a los estudiantes se les proporcionan datos para que elaboren medidas de tendencia central, pero además deben descubrir los pasos que realizaron para elaborar dichas medidas. Esto último es fundamental en este tipo de aplicación, ya que de lo contrario, en la respuesta de la actividad nos quedamos sin identificar el proceso de razonamiento que hace el estudiante para su resolución.

Respecto de lo anterior, es importante señalar que aplicación no es lo mismo que ejercitación. Por ejemplo, si los estudiantes realizan 15 ejercicios para los cuales deben aplicar la misma fórmula, esto no significa que estén realizando una aplicación comprensiva de dicha fórmula. En efecto, la relevancia que tiene la resolución de problemas no tiene que ver con la cantidad de problemas que se resuelvan, sino con la calidad de las interpretaciones que a partir de ellos se generen.

4. *Preguntas que exigen operaciones de reversibilidad*

Esto es, cuando los estudiantes aprenden una operación, aprenden inmediatamente su sentido inverso. Sin embargo, no solo las operaciones matemáticas son reversibles, ya que en el desarrollo de cualquier tema podemos presentarles a los estudiantes determinadas situaciones que son causa de ciertos problemas, los cuales, a su vez, llevan a una conclusión. Esto significa seguir una cadena de causalidades ascendentes, de resultados parciales, con sus respectivas consecuencias, que también se pueden seguir en sentido inverso, es decir, partiendo desde las consecuencias mostrar las causas que las originaron.

Realizar una actividad cognitiva de esta magnitud, exige de parte de los estudiantes, tener conciencia acerca de cómo aprendieron, tanto en lo que se refiere a lo aprendido por la experiencia como aquello aprendido por procesos de abstracción. Se trata en este sentido de un aprendizaje genuino.

En los hechos, podemos observar esto en el desarrollo de un módulo que trata acerca de la gestión en salud, por ejemplo, en donde se explica cómo se gestionan los programas prioritarios de salud.

La operación inversa sería presentarles a los estudiantes los programas que está desarrollando una localidad X (conclusión) y al respecto, solicitarles que expliquen cuáles fueron los problemas para esa localidad o que infieran cuál es su situación sanitaria, y que los ha llevado a gestionar la aplicación de determinado programa. Asimismo, podrían establecer aquellos problemas de una población que llevaron a los responsables políticos a la elaboración de cierto programa de salud.

5. *Reconstrucción de argumentos a partir de un nuevo punto de vista*

Una forma de verificar que un determinado tema fue comprendido por los estudiantes es que lo puedan representar desde puntos de vista distintos respecto del cual fue enseñado. Lo fundamental de esto es que los estudiantes sean capaces de reconocer las ideas centrales de un tema y explicarlo desde una perspectiva diferente.

6. *Reconstrucción de situaciones con las propias palabras*

A partir de una afirmación dada, se les solicita a los estudiantes que la expliquen con su propio lenguaje, haciendo una interpretación personal. En este ítem es importante reconocer la originalidad, la creatividad y la solidez del texto que logran construir los estudiantes, pero particularmente su capacidad para argumentar a partir de la información o la experiencia que poseen.

7. *Elaborar comparaciones*

El aprendizaje de ciertos contenidos se puede verificar en la medida en que el estudiante sea capaz de establecer nuevas relaciones entre ellos y, en este sentido, la comparación le provee una excelente oportunidad de comprobarlo. Así, el docente le puede presentar dos situaciones X y solicitarle que establezca comparaciones entre ellas, orientándolo en este proceso o bien dejándolo librado a la capacidad creativa del estudiante.

En el ejercicio de comparar, los estudiantes deben recuperar de su memoria conceptos estudiados y aprendidos significativamente, que tengan relación con la comparación que se les pide. Asimismo, deben identificar rasgos relevantes y comunes entre las situaciones que deben comparar y también rasgos semejantes y/o diferentes.

a.2) *¿Cómo evaluar trabajos escritos de bajo nivel de complejidad?*

Utilizando el ejemplo de un caso clínico en la Asignatura de Trastornos de la Voz, se evaluará el análisis de caso, para ello no debemos olvidar que estamos frente a un desempeño complejo que implica la aplicación flexible de conceptos y habilidades a una situación nueva. Si este desempeño lo estamos utilizando como un instrumento de evaluación de lo aprendido, debemos asegurarnos que los estudiantes han realizado análisis similares, han recibido retroalimentación respecto de sus desempeños, e idealmente han tenido acceso a ejemplos de análisis ya desarrollados. Todo lo cual implica que los estudiantes tienen claro que se espera de ellos cuando se les indica que tienen que analizar un método o un caso.

En ese sentido debemos ser explícitos respecto de los criterios que se emplearán para evaluar y calificar, por ejemplo podríamos plantear los siguientes criterios:

Criterio 1

El análisis del caso deberá tener una primera parte donde en forma resumida, pero completa, se describa el caso clínico.

Criterio 2

El análisis del caso deberá tener una sección donde se tomen a lo menos dos características incluidas en las bases fisiopatológicas del caso y se contrasten con la bibliografía proporcionada. Se deberá referenciar cada autor de la forma trabajada en clases.

Criterio 3

Cada análisis deberá ser entregado en hoja tamaño carta con una tapa que contenga los datos del estudiante y de la asignatura además de la fecha de entrega. Los trabajos se escribirán en Arial 12 a doble espacio. Se incluirá un listado de referencias utilizadas.

El comunicar estas características sin duda ayudará a los estudiantes a desarrollar sus trabajos y al docente le facilitará la corrección. Un segundo paso consiste en tomar estos criterios y convertirlos en una Matriz de Evaluación que me permitirá:

1. Utilizarlo como instrumento para comunicar a los estudiantes las características del desempeño.
2. Utilizarlo como instrumento para entregar retroalimentación respecto de los desempeños.
3. Utilizarlo como instrumento que ayude al momento de entregar una nota o comentario.

a) *Ejemplo de Matriz de Evaluación.*

Grado / Notas Criterios	2-3	4-5	6-7
Descripción resumida del caso	Faltan algunos de los elementos centrales del caso. Se incluyen elementos irrelevantes para la descripción o el posterior análisis del mismo. Fallas en la estructura en la descripción.	Pese a que se incluyen todos los elementos relevantes, la descripción no es clara o incluye elementos o información irrelevante	Descripción clara de todos los elementos centrales y relevantes del caso. No incluye elementos irrelevantes
Análisis del caso	El análisis no se encuentra justificado en la bibliografía o lo está en forma confusa. Los aspectos analizados son irrelevantes. No se demuestra comprensión profunda y flexible de los contenidos de la bibliografía. La mayoría de las referencias no sigue los formatos o las indicaciones entregadas en clase.	El análisis presenta problemas a la hora de su justificación con la bibliografía. Los aspectos analizados no son de los más relevantes o demostrativos. La aplicación de los contenidos bibliográficos muestra aplicaciones literales, que no conllevan comprensión flexible. Algunas de las referencias no siguen el formato o las indicaciones.	Análisis fundamentado en la bibliografía de dos aspectos relevantes de los casos. Demuestra comprensión flexible de los conceptos enseñados mediante una precisa aplicación. Todas las referencias se realizan siguiendo las indicaciones trabajadas en clases.
Formato	La mayoría de las indicaciones de formato no se respetan.	Sólo se respetan algunas de las indicaciones de formato.	El trabajo se entrega en hoja tamaño carta. Arial 12 a doble espacio, con tapa que incluye los datos de estudiante, asignatura y fecha de entrega. Se incluye un listado de referencias utilizadas respetando formato trabajado en clases.

En el ejemplo anterior podemos tener tantas filas y columnas como queramos, sin embargo las matrices deben ser lo más acotadas que se pueda, ya que de otra manera no cumplirían con el objetivo de ser instrumentos de comunicación hacia los estudiantes y de ayuda al propio docente.

Tanto los criterios como los grados se construyen en base a la experiencia del docente, y se van perfeccionando en el tiempo a medida que se utilizan una y otra vez.

Otra ventaja asociada a las matrices es constituirse en herramientas de comunicación con el resto de los docentes de un departamento académico o división de capacitación para discutir (con algo concreto) las modalidades de evaluación (en qué momentos del proceso se espera qué de los estudiantes).

En nuestro ejemplo el docente puede utilizar la Matriz en cada una o en todas las siguientes formas:

1. Presenta y discute esta Matriz con los estudiantes antes que realicen el desempeño (análisis).
2. Hace referencia constante a su contenido y lo mantiene visible o a mano si el desempeño se realiza por ejemplo en clases.
3. Se ayuda con la Matriz para la corrección, el otorgamiento de puntaje y la nota.
4. Se sirve de la Matriz para mostrar la lógica y validez de su evaluación y de la nota otorgada.
5. Entrega retroalimentación a los estudiantes respecto de los elementos logrados, no logrados y dónde deben concentrar sus futuros esfuerzos de aprendizaje.
6. Utiliza la Matriz para que los estudiantes realicen co-evaluación y autoevaluación.
7. Al momento de calificar con una nota, el docente o formador tiene espacio para decidir en cada criterio entre dos notas, pudiendo establecer un promedio que se convierte en la nota final.

Por ejemplo:

Criterio	Nota	
1	7	
2	6	
3	5	Final 6 (promedio)

b) *Trabajos escritos de mayor nivel de complejidad para realizar en tiempos prolongados.*

De este tipo de evaluaciones, consideraremos:

1. *Diseño de proyectos (investigación tradicional e investigación-acción)*

Los trabajos de investigación tienen como fin la integración de contenidos que abarcan, en general, más de una unidad temática. Por lo mismo, diseñar un trabajo de investigación exige una gran cantidad de conocimientos y habilidades, y los estudiantes deben tener la capacidad y la lucidez para plantear problemas sustantivos, elaborar hipótesis, reconocer qué datos necesitan y dónde buscarlos, y reunir, organizar e interpretar los datos de manera cuidadosa y críticamente.

Elaborar un diseño de investigación involucra también estrategias metacognitivas en el sentido que el estudiante o el grupo, deben evaluar en forma permanente el desarrollo del diseño y resolver las dificultades que se le presenten.

El hecho que en estos trabajos de investigación suelen evaluarse varias temáticas de manera integrada hace muy importante que los criterios de evaluación se discutan y compartan entre los docentes que intervienen en lo que será la lectura de los trabajos finales. Al mismo tiempo, es muy importante el seguimiento y la tutoría que va realizando el docente, especialmente la oportunidad de brindar a los estudiantes para que ellos puedan consultar y compartir los avances de sus respectivos

Dependiendo del contexto y los objetivos podemos tener diversos diseños de investigación. A modo de ejemplos posibles, plantearemos uno tradicional y uno de investigación-acción.

1.a) *Diseño de investigación tradicional*

El Proyecto de investigación tradicional, consta de las siguientes etapas:

- Concepción del problema.
- Planeamiento de la investigación.
- Ejecución o desarrollo.
- Evaluación o análisis de los datos.
- Comunicación de los resultados.

Problema	Marco teórico	Metodología	Aspectos administrativos	Referencias	Anexos
Título	Antecedentes del problema	Universo y muestra	Recursos humanos		
Formulación del problema	Bases teóricas	Diseño o técnica de observación	Recursos institucionales		
Objetivos de la investigación	Definición de términos básicos	Instrumentos	Presupuesto		
Evaluación del problema	Supuestos implícitos	Técnicas de recolección de datos	Tiempo		
Limitaciones de la investigación	Sistema de hipótesis	Técnicas de análisis			

Síntesis del proyecto	Sistema de variables	Estudio piloto			
-----------------------	----------------------	----------------	--	--	--

1.a.1) *Esquema para un proyecto de investigación:*

a) *El problema*

Se describe el asunto a investigar: la duda existente, el origen y fines de la investigación, sus proyecciones, sus limitaciones y una visión global de la metodología a emplear.

a.1) El título:

Debe ser claro, preciso y completo. Cuando la extensión del título perjudica su claridad, conviene dividirlo en dos partes: Título el cual expresa qué se va a investigar y subtítulo que expresa las condiciones en las cuales se va a llevar a cabo. Un problema científico es una duda acerca de la relación (causal, funcional o estadística) entre dos o más hechos o fenómenos, y que debe ser original, importante y verificable mediante la experiencia.

a.2) Formulación del problema:

El proyecto debe comenzar por ubicar el asunto en estudio dentro de un contexto amplio, de manera que posteriormente sea fácil comprender su importancia, limitaciones y proyecciones.

a.3) Objetivos de la investigación:

En donde se define más específicamente lo que se piensa indagar. Una investigación tiene dos tipos de objetivos: uno interno (que expresa duda); y otro externo (se derivan de las razones que originan el estudio).

a.4) Evaluación del problema:

El plan de la investigación debe concluir las razones que justifican su ejecución. Los criterios para evaluar un problema son: importancia, novedad, interés por parte de los ejecutores y factibilidad real de verificación empírica.

a.5) Limitaciones de la investigación:

Es preciso asentar en el plan el grado de generalidad y de confianza que probablemente tendrán los resultados: expresar si se trata de un estudio exploratorio o de una investigación definitiva, y las razones por las cuales se han restringido ciertos objetivos o se han descartado otros.

a.6) Síntesis del proyecto:

Conviene concluir la sección introductoria con un resumen del proyecto, en el que se mencionen y expliquen los objetivos de la investigación, el método, la muestra, los instrumentos, las técnicas de análisis, los posibles resultados y sus proyecciones.

b) *Marco teórico*

Los elementos básicos del proyecto son: el material teórico y el marco operacional o metodológico; el último describe el cómo hacer y el primero se refiere al qué de la acción. El marco teórico precisa y organiza las ideas y conceptos contenidos en la sección introductoria de manera que los mismos puedan ser manejados y convertidos en acciones concretas.

b.1) Antecedentes de la investigación:

Debe hacerse una revisión de la lectura en forma racional y sistemática: comenzando por las obras más generales, y seguir por las más específicas; consultando a especialistas que orienten sobre las lecturas más apropiadas.

b.2) Bases teóricas:

Es necesario buscar el significado, la relación del tema en estudio con otras áreas del conocimiento: su relación con teorías filosóficas, políticas, sociales o de otro tipo. La teoría debe orientar la investigación, y los resultados de toda investigación han de incorporarse a teorías.

b.3) Definición de términos básicos:

Todo concepto posee significados específicos en toda investigación; a los cuales deben darse acepciones distintas a las de uso común. Muchas veces el investigador

debe definir los fenómenos que estudia, los cuales deben definirse con cuidado y si es posible operacionalmente.

b.4) Supuestos implícitos:

Cada investigación particular requiere comúnmente de supuestos específicos no siempre obvios, los cuales deben declararse para permitir una adecuada interpretación de los resultados.

b.5) Sistema de hipótesis:

Las hipótesis son muy importantes porque definen con precisión los problemas y orientan acerca de los datos que deben recogerse; toda investigación tiene como propósito someter a prueba la hipótesis que se propone.

1. *Hipótesis de investigación*: ellas responden en forma amplia y verbal a las dudas contenidas en el problema.
2. *Hipótesis operacionales*: se traducen en los objetivos de investigación que se estudiarán y en los instrumentos que medirán las variables.
3. *Hipótesis estadísticas*: expresan las hipótesis operacionales en forma de ecuaciones matemáticas.

b.6) El sistema de variables:

Las características que varían en tales factores se denominan variables. Según de su función dentro de las variables, pueden ser:

1. Dependientes: efectos que se estudian
2. Independientes: son las posibles causas
3. También se encuentran las variables intervinientes: son las que posiblemente afecten a las variables en estudio.

c) *Metodología*

Describe las unidades de análisis, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis.

c.1) Universo y muestra:

Se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan, esto es, a los elementos a los cuales se refiere la investigación. De la población es conveniente extraer muestras representativas del universo. En el plan se deben definir y justificar los universos en estudio, el tamaño de la muestra, el método a utilizar y el proceso de selección de las unidades de análisis.

c.2) Diseño o técnica de observación:

Explica el tipo de investigación a realizar y se especifica cómo se organizarán las unidades para su observación, el diseño suele traducirse generalmente en un esquema gráfico que indica cómo se recogerán los datos.

c.3) Los instrumentos:

En la mayoría de las investigaciones es necesario utilizar objetos materiales para recoger o medir las observaciones.

Estos pueden ser:

- a. de lápiz y papel
- b. aparatos (dinamómetros, microscopios, otoscopio, etc.).

En relación con los instrumentos:

- a. la fundamentación de los objetos elegidos
- b. el proceso de construcción
- c. el análisis de sus cualidades técnicas.

c.4) Técnicas de recolección de datos:

Se explica aquí el procedimiento; el lugar y condiciones de la recolección de datos. Esta acción es la expresión operativa del diseño de investigación. Se incluye aquí:

- a. Si la investigación será basándose en lecturas, entrevistas, encuestas, análisis de documentos u observación directa de los hechos

- b. los pasos que se darán y, posiblemente
- c. las instrucciones para quien habrá de recoger los datos.

c.5) Técnicas de análisis:

Esta sección describe:

- a. el proceso de la clasificación, registro y codificación de los datos
- b. las técnicas analíticas que se utilizarán para comprobar las hipótesis u obtener las conclusiones.

El análisis lógico corresponde a investigaciones en las cuales las unidades de investigación son pocas mientras que el análisis estadístico se utiliza cuando se tienen conjuntos numerosos de datos.

c.6) El estudio piloto:

Debe hacerse con una pequeña muestra de la investigación real, pero que sea lo más semejante posible a la muestra definitiva.

d). Aspectos administrativos

En las investigaciones complejas y costosas, dirigidas o promovidas por grandes instituciones y realizadas por equipos, es preciso incluir en el plan de investigación, en forma detallada, el aspecto administrativo de la labor emprendida. En las investigaciones individuales o pequeñas, en cambio, esta sección puede ser eliminada o quedar reducida a unas breves líneas.

e) Referencias

Las referencias o fuentes de información utilizadas para la elaboración del plan consisten en:

1. Fuentes bibliográficas (libros y otras publicaciones consultadas), y
2. Otras fuentes de información, como por ejemplo personas, documentos, películas, etc.

f) *Anexos*

Finalmente, es posible que un plan incluya ciertos materiales mencionados en él, importantes para la realización de estudio.

1.b) *Diseño de investigación – acción*

La Investigación - Acción (IA) es un término que engloba un conjunto de metodologías de las ciencias sociales cuyo objetivo es enfrentar y resolver problemas, mejorando el desempeño de los profesionales en sus ambientes de trabajo. Mejora, cambio e intervención son palabras centrales en estas metodologías, mientras que reflexión, examen e interpretación de situaciones complejas se encuentran en su base.

Como principales características, encontramos que la Investigación-Acción es situada; tiene que ver con el diagnóstico de un problema en un contexto específico y de los intentos por resolverlo en ese contexto; es colaborativa; permite que grupos de personas resuelvan sus problemas y trabajen en conjunto en un proyecto; es participativa; los miembros de un equipo son quienes toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación; favorece la autoevaluación; y las modificaciones son continuamente evaluadas, siendo el objetivo último el lograr la mejora de la práctica.

El proceso consta de las siguientes etapas:

Introducción	Discusión central	Conclusión y recomendaciones	Bibliografía	Apéndice
Una descripción del problema/asunto sobre el cual se trabajará y el por qué se considera importante. Los objetivos del proyecto.	El relato toma la forma de un estudio de casos, contando la historia a medida que se desarrolla. Este recuento deberá incluir lo realizado	Las conclusiones respecto del problema planteado. Lo que se aprendió y/o comprendió sobre las temáticas profesionales y/o personales.		Herramientas utilizadas en el proyecto (cuestionarios, entrevistas, etc). Documentos (horarios, descripción de

<p>Cómo conduje mi reconocimiento inicial, incluyendo una reseña de lo leído y de lo que esto reveló, incluyendo, de ser el caso, una reformulación de las preguntas / problema inicial del proyecto.</p>	<p>en cada ciclo (las acciones emprendidas, la revisión y las técnicas de recolección de datos utilizadas), los problemas encontrados y las consecuencias imprevistas que pudieran alterar el curso de las acciones. Además, se deberá incluir una interpretación de los resultados.</p>	<p>Recomendaciones para acciones futuras.</p>		<p>funciones, organigramas, pruebas, etc).</p>
---	--	---	--	--

2. Estudio de casos

Los casos son instrumentos de evaluación en los cuales se incluyen narraciones, información y datos que se construyen en torno a problemas o grandes ideas.

A través del caso, los docentes pueden plantearle a los estudiantes preguntas de distintos tipos, entre las cuales están las de interpretación, análisis y resolución.

Es interesante que el análisis del caso que presenten los estudiantes por escrito, se complemente con un coloquio o con entrevistas.

Los criterios para la selección de casos, es la siguiente:

- a. Seleccionar un caso por su carácter propio (su potencial para demostrar lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico, además de permitirnos aprender lo más posible sobre nuestro objeto de investigación).
- b. Tener fácil acceso a él.

- c. Ofrecer una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- d. Favorecer el establecimiento de una buena relación con los informantes.
- e. Ofrecer las condiciones necesarias para que el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.
- f. Asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

3. *Uso de portafolio en enseñanza superior*

“Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante, las cuales sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”.

4. *Exámenes orales*

En la instancia oral, el o los docentes establecen un diálogo con el o los estudiantes mediante el cual les hacen preguntas, les plantean situaciones problemas y escuchan sus argumentos e interpretaciones. Las preguntas que se realizan en la evaluación oral deben tener similares características respecto de las que mencionamos en función de los trabajos escritos. De acuerdo a sus características, las evaluaciones orales pueden tomar la forma del coloquio, el cual presentamos a continuación:

4.a) *Coloquio*

Se trata de un intercambio que se realiza a través del diálogo acerca de algún tema o trabajo que los estudiantes presentaron con anterioridad.

El sentido del coloquio es compartir impresiones, opiniones y apreciaciones y, al respecto, es importante que los estudiantes utilicen estrategias de comunicación adecuadas para iniciar el coloquio, y que los docentes tengan conocimiento del trabajo que fue presentado por los estudiantes, así como también algunas nociones relacionadas con técnicas de entrevistas. En este contexto podemos afirmar que el

coloquio es una entrevista flexible, amena y distendida donde se facilita una comunicación espontánea.

Si bien en las evaluaciones orales se pueden incorporar algunas de las preguntas que analizamos para los trabajos escritos, debemos considerar lo siguiente:

1. ¿Cómo preguntarles a los estudiantes?

Una de las exigencias que las evaluaciones orales imponen es que el docente tiene que ubicarse en el hilo narrativo del estudiante y seguir su exposición, escuchándolo y tomando algunas notas. Asimismo, los docentes deben tener gran dominio de los temas tratados y orientar sus preguntas de modo que den cuenta de los procesos de relaciones que han elaborado los examinados.

Por otra parte, la evaluación oral exige la preparación previa del docente; en el caso de los coloquios que se realizan alrededor de un trabajo previamente entregado por los estudiantes, es responsabilidad de este haber leído detenidamente el trabajo. Al respecto, cuando lee el trabajo puede ir elaborando algunas preguntas que le surgen de la lectura sobre aspectos que requieren mayor precisión o también podrá preguntar sobre otras cosas que surgen de la presentación de los estudiantes en el momento mismo del coloquio.

Las preguntas o las situaciones problemas que se pueden plantear en el coloquio deben ser claras y provocar procesos de reflexión. Acá no interesa la rapidez con la que contestan los estudiantes, sino la profundidad y calidad de la respuesta, y las relaciones que establecen entre los temas.

Como el coloquio es un diálogo, una comunicación entre personas, el docente puede contra preguntar a partir de las respuestas de los estudiantes. Asimismo, el docente puede recurrir a otros medios como tablas, gráficos, informes, casos, y solicitarles que apliquen sus saberes, explicando o interpretando las situaciones que se les están mostrando.

En las evaluaciones orales que realizan los estudiantes, podemos apreciar aspectos como la claridad conceptual, la construcción autónoma y genuina de argumentos, la comprensión de los temas y la coherencia interna. Además, podemos observar flexibilidad y capacidad para escuchar argumentos de otras personas.

2. ¿Qué cosas deben considerar los estudiantes en su presentación?

En un sentido práctico, los estudiantes deben contar con un tiempo prudente para hablar y responder a las preguntas que se les formulen. Esto, además de darles la oportunidad de argumentar y explicitar sus respuestas, les ayuda a ser sintéticos y directos, organizando adecuadamente la expresión de sus ideas.

Otro aspecto a considerar es el manejo que deben tener del tema, el cual debiera facilitar una explicación clara de los conceptos involucrados y los principios u otros aspectos subyacentes, argumentando contundentemente al respecto. Por mencionar otros aspectos, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de dar a conocer la información de una manera novedosa e interesante, planteando enfoques o interpretaciones propias, la capacidad de escuchar a los interlocutores y discutir estableciendo las razones de fondo, son también elementos a tener presentes al momento de prepararse para el coloquio o interactuar en él.

b.1) ¿Cómo evaluar trabajos escritos de mayor nivel de complejidad para realizar en tiempos prolongados?

1. Proyecto de investigación

Un proyecto de investigación, es sin duda uno de los desempeños más complejos que podamos utilizar para evaluar, sin embargo el proceso que seguimos es el mismo: Determinamos primero qué es lo importante de acuerdo al contexto, a los objetivos, a lo enseñado (Identificación del problema propuesto, búsqueda y selección de información, análisis de la información, síntesis de la información, trabajo presentado, trabajo colaborativo, etc.); y esto lo traducimos a criterios de evaluación que nos permitirán construir una Matriz de Evaluación en cualquiera de sus formatos.

2. Estudios de casos

El objetivo de este caso es que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido sobre principios fundamentales de la memoria a este caso, estructurado sobre un hecho real.

Por tanto los estudiantes tienen que aplicar su conocimiento a dicho caso, fundamentando sus opiniones y respuestas en conceptos y teorías previamente vistas.

El trabajo con casos genera múltiples posibilidades de evaluación: a través de la respuesta a las preguntas propuestas, discusión grupal o análisis personal (oral o escrito), trabajo colaborativo o inclusive la creación de otros casos a partir de ejemplos o de información proporcionada. Para cada una de estas instancias es necesario definir criterios de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje involucrado.

3. *Portafolio*

Para evaluar y calificar un portafolio debemos primero clarificar los elementos que hemos pedido que integren dicho portafolio, así como también las actividades relacionadas con él. Además de esto podemos considerar, o no, aspectos más formales como la inclusión de una hoja de contenidos o las características de la página o la letra a utilizar. Con todos estos elementos procedemos a construir una Matriz que nos ayudará tanto en la evaluación como en la calificación del portafolio.

3.a) *Uso de ítemes*

Los ítemes son aquellos estímulos que ayudan a gatillar las respuestas que se espera que den los estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje. A continuación revisaremos una serie de ellos, le daremos recomendaciones de uso e indicaciones de cómo redactarlos, permitiéndole tomar decisiones informadas respecto de su utilización.

En el siguiente cuadro podemos ver un ejemplo de dos tipos de instrumentos de evaluación, los cuales incorporan una serie de ítemes en su construcción, estos son las pruebas y los trabajos:

	Trabajos Teóricos	Trabajos Prácticos
Corrección subjetiva: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo extenso • Respuesta corta Corrección objetiva:	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación temática • Resumen informativo • Resumen crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Exposición • Informe

<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa múltiple • Verdadero y falso • Términos pareados • Completación de frases 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario bibliográfico • Revisión de literatura • Disertación • Estudio de casos • Ensayo 	
--	---	--

Los principales ítemes utilizados para la construcción de instrumentos de evaluación son aquellos de respuesta objetiva y respuesta subjetiva, que a continuación revisaremos:

1) *Ítemes de respuesta objetiva*

En este tipo de ítem el estudiante debe dar su respuesta a un estímulo (que es un contenido que sirve para provocar la manifestación del aprendizaje), eligiendo la alternativa correcta entre varias otras que le son propuestas.

Este tipo de ítem permite hacer un gran número de preguntas en una misma prueba y su corrección es fácil y rápida. En contraste, el docente debe dedicar mucho tiempo en su elaboración si quiere producir una evaluación con calidad y coherencia. En esta categoría se encuentran los ítemes de respuesta corta y los ítemes de respuesta cerrada.

1.a) La respuesta corta

Como su nombre lo indica, este ítem demanda del estudiante una respuesta breve a un estímulo, pudiendo responder con una sola palabra o algunas, o con una cifra si se trata de problemas matemáticos.

Este tipo de ítem, que apela a la memoria del estudiante, puede medir igualmente la comprensión y la aplicación. Se utiliza la respuesta corta para solicitar al estudiante resolver problemas, interpretar datos de un gráfico o un mapa, completar una información, o verificar la comprensión de una lengua.

Una de las ventajas del ítem de respuesta corta es que el estudiante debe producir su propia respuesta y no puede ser al azar, como en el caso de la pregunta cerrada. En relación con su construcción, la pregunta de respuesta corta es relativamente difícil de elaborar, pues se corre el riesgo de dar pistas sobre la respuesta correcta indicando, por ejemplo, un artículo o un apóstrofe antes del espacio donde el estudiante debe escribir la palabra faltante o dejando un espacio proporcional a lo largo de la palabra.

Finalmente el corrector puede ser influenciado por factores exteriores que no tienen relación directa con la respuesta correcta, como las faltas de ortografía o su escritura, por ejemplo. El ítem de respuesta corta debe ser usado con prudencia y lo menos posible. Si se utiliza, es necesario asegurarse de que no exista más de una respuesta y si la hay, es preciso indicar todas las respuestas posibles en la plantilla de corrección.

1.b) La pregunta cerrada

En esta categoría se encuentra la alternativa, los términos pareados, el reagrupamiento, así como también la selección múltiple. A través de la alternativa, el estudiante debe dar su respuesta a un estímulo escribiendo verdadero/falso; o bien, de acuerdo, en desacuerdo, entre otras opciones. Este tipo de ítem puede servir para evaluar la mayoría de las materias y cubrir un gran campo de conocimientos y de habilidades; permite sobre todo, medir el conocimiento declarativo (definiciones, principios y eventos) y la comprensión. Sin embargo, no es adecuado para medir las habilidades intelectuales más complejas tales como el análisis, la síntesis o la evaluación.

Al igual que la respuesta corta, se recomienda utilizar este ítem con precaución, puesto que el hecho de introducir enunciados falsos, pone al estudiante en contacto con un amplio número de errores.

Este tipo de ítem puede servir más bien como medio de aprendizaje, por ejemplo, como elemento activador de una discusión destinada a poner en evidencia ciertos prejuicios o ciertos errores ampliamente cometidos.

El ítem correspondiente a los términos pareados, por su parte, consiste en presentar dos o más listas de elementos (datos, definiciones, nombres) que deben ser asociadas entre sí. Una lista contiene las preguntas y la otra, las respuestas. Este ítem puede reemplazar eventualmente la alternativa múltiple para medir los conocimientos, pero no puede medir habilidades intelectuales tales como la aplicación, síntesis y evaluación.

Los términos pareados pueden verificar rápidamente un gran número de conocimientos y dejan poco lugar al azar, si son bien construidos.

Finalmente, la selección múltiple se compone de un enunciado constituido por una pregunta directa (o un enunciado incompleto) y de alternativas que comprenden la respuesta correcta y las incorrectas o distractores entre las cuales el estudiante debe hacer su elección.

Este ítem puede medir conocimientos de hechos, comprensión y aplicación. Asimismo, se puede utilizar para medir otras habilidades intelectuales como las de dominio afectivo, por ejemplo, aunque esto las hace más difíciles de elaborar. Ni la creatividad ni el análisis crítico pueden ser evaluados a través de este ítem. Sin embargo, sí es posible evaluar en poco tiempo una gran parte de materia de un curso. Es fácil y rápido de corregir, pero para que los ítemes sean eficaces, se requiere de una ardua labor para su construcción.

2) *Ítemes de respuesta subjetiva*

Se llama de esta manera a la pregunta de desarrollo o abierta, o a las diversas producciones que demandan al estudiante hacer una elaboración personal. En este tipo de ítem, cada respuesta es única. La corrección tiene entonces un cierto grado de subjetividad.

En una prueba escrita, usted puede pedir al estudiante dar una respuesta corta o una mucho más detallada. En el primer caso, la respuesta dada es previsible y relativamente fácil de corregir; en el segundo caso, el estudiante está obligado a estructurar y organizar su pensamiento al igual que su respuesta, debiendo explicar, comentar o analizar adecuadamente. La manera en que responderá esta pregunta

dependerá no solamente del aspecto a comentar, sino también de la instrucción que se le dé.

El ítem de respuesta subjetiva es relativamente fácil de elaborar, permite medir habilidades intelectuales superiores como la comprensión, el juicio, el análisis, síntesis, la evaluación, y también la capacidad de expresar las ideas de manera coherente. Este ítem permite también definir el proceso llevado a cabo por el estudiante para alcanzar un resultado final. Por último, este ítem lleva al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico más que solo a acumular conocimientos.

3.b) Aspectos negativos en el uso de ítemes

Existe una serie de aspectos negativos implicados en el uso de estos ítemes, los que deben ser igualmente considerados a la hora de elaborar instrumentos de evaluación. A continuación revisaremos algunos de ellos y, al respecto, es posible establecer que estos aspectos negativos están dados fundamentalmente por la falta de objetividad en que el corrector puede incurrir.

1. El efecto de contaminación, que ocurre, por ejemplo, cuando un estudiante siempre ha obtenido excelentes (o malas) calificaciones después del inicio del curso semestre, entonces, se tiende a evaluarle de la misma manera.
2. El efecto de halo, esto es, si el estudiante se expresa bien (verbalmente o por escrito), se lo cataloga como aquellos que provienen de un establecimiento reconocido por su excelencia.
3. El efecto de estereotipo, o un estudiante que jamás ha sido exitoso en una cierta asignatura, obtiene siempre el mismo tipo de nota a pesar de sus esfuerzos.
4. El exceso de exigencia o indulgencia. Ciertos correctores son siempre más exigentes. Otros no pasan jamás de ciertos límites. Los docentes que tienen una gran experiencia en pedagogía tienden a ser más exigentes que aquellos de menor experiencia. Por otra parte, los que utilizan una matriz de corrección, tienden a realizar evaluaciones más elevadas.

5. La tendencia central dada, en general, por el grupo de estudiantes que obtienen un comportamiento promedio, incide en que el corrector evalúe con tendencia a situar sus notas alrededor de la media.
6. El efecto de contraste, por ejemplo, si en clases un estudiante es interrogado después de un estudiante brillante, será subevaluado.

Para minimizar estos factores, al corregir se recomienda:

- Leer las respuestas a algunas preguntas a fin de asegurar que la matriz o plantilla de corrección no será modificada.
- No mirar el nombre de los estudiantes.
- Cambiar el orden de las pruebas.
- Guardar la nota asignada a preguntas ya corregidas.
- No tener en cuenta los factores externos.
- Releer una segunda vez las pruebas corregidas, y si es posible, hacerlas releer por otra persona.

c) *Indicaciones para redactar Instrumentos de Evaluación.*

Lo que encontrará en adelante corresponde a una serie de indicaciones para redactar instrumentos de evaluación. Al respecto, usted debe tener en cuenta algunas etapas que facilitarán su producción, como, por ejemplo:

1. Revisar y consultar frecuentemente la tabla de especificaciones de objetivos y el cuadro elaborado en la etapa de análisis, con el objeto de determinar qué parte de la materia y qué objetivos deben ser evaluados.
2. Determinar el número de ítemes a elaborar para medir cada uno de los objetivos.
3. Establecer las exigencias y criterios de logro.
4. Elegir el tipo de prueba (escrita, oral o práctica) así como los tipos de ítemes a elaborar.
5. Determinar la duración de la prueba y el material que el estudiante deberá disponer para realizarla (equipamiento, diccionario, texto, calculadora, etc).
6. Decidir qué ponderación se dará a cada uno de los ítemes.

7. Redactar cada uno de los ítemes.
8. Organizar todos los ítemes.
9. Redactar las instrucciones generales para toda la prueba.
10. Releer la prueba después de un cierto tiempo y pedir a otros que la lean para modificar todo error o ambigüedad. Verificar, por ejemplo, si la naturaleza del desempeño enunciado en el objetivo y el enunciado en el ítem se corresponden, si el conjunto de comportamientos a evaluar es representativo del conjunto de objetivos y si la prueba se adapta a los estudiantes.
11. En la medida de lo posible, pedir a una persona especializada verificar el conjunto de ítemes a fin de reducir al mínimo el riesgo de errores. Debe asegurar particularmente la congruencia de estos respecto de los dominios a medir, su pertinencia con el programa, la claridad de las instrucciones y el vocabulario utilizado.
12. Hacer la revisión lingüística.
13. Probar el instrumento con un grupo similar al que será aplicada.

c.1) Reglas de redacción

En relación con las principales reglas de redacción, estas serán desglosadas en tres: reglas generales (que se aplican a todos los tipos de evaluación), reglas de redacción propias de los ítemes objetivos, y reglas de redacción propias de los ítemes de desarrollo.

a) Reglas generales:

- Adaptar la prueba a los estudiantes: vocabulario utilizado, nivel de complejidad y dificultad.
- Revisar que los ítemes seleccionados cubran el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se busca desarrollar en los estudiantes.
- Cada ítem debe ser independiente del otro y abarcar una sola idea o un solo problema.

- No pedir a los estudiantes realizar los desempeños que no están enunciados en el objetivo (por ejemplo, no solicitar aplicar un determinado principio que no ha sido trabajado como tal en las actividades de aprendizaje).
 - Asegurarse de que cada ítem no mide más que un objetivo y consecuentemente los elementos importantes del contenido.
 - Evitar que la pregunta de evaluación sea igual al objetivo.
 - No repetir con las mismas palabras una parte del contenido para elaborar la evaluación.
 - Utilizar un lenguaje simple, así como verbos unívocos para redactar los enunciados.
 - Evitar todo tipo de ambigüedad en las instrucciones.
 - Asignar todo el tiempo necesario para responder todas las preguntas y ejercicios.
- b) *Reglas de redacción propias de los ítemes objetivos:*
- b.1) Reglas para los ítemes de respuesta objetiva:
- Utilizar de preferencia el modo interrogativo. Estas preguntas son más fáciles de redactar y dan menos indicios de la respuesta correcta.
 - Utilizar a menudo la forma positiva y evitar las dobles negaciones.
 - Señalar las negaciones.
 - Evitar los enunciados que piden una apreciación o un juicio.
 - Asegurar que el enunciado sea preciso y completo.
 - Si el enunciado es una frase a completar, asegurarse de su cohesión gramatical con alguna de las respuestas sugeridas.
 - Cuando se debe verificar la comprensión de una palabra o un concepto, ver que ellos aparezcan en el enunciado y su definición en la elección de las respuestas (y no a la inversa).
- b.2) Redacción de la respuesta correcta y de los distractores
- Evitar dirigir indirectamente al estudiante a la respuesta correcta, utilizando ciertas palabras en el enunciado de una de las alternativas.

- Evitar proponer en las alternativas tales como "todas las anteriores" o "ninguna de las anteriores" que muestran una falta de inspiración para redactar el ítem.
- Proponer al menos cuatro o cinco distractores.
- Asegurarse de que una sola respuesta sugerida es la correcta y que ella no se distingue de otras en su redacción.
- Asegurarse de que todos los distractores están relacionados con el enunciado y son plausibles.
- Tratar que todos los distractores tengan la misma extensión, sean atractivos y de igual construcción gramatical.
- Evitar incluir varias alternativas en un mismo distractor.
- En el modo interrogativo, asegurarse de que cada distractor, así como la respuesta correcta comience por una minúscula y termine en un signo de interrogación.
- En el modo afirmativo, asegurarse de que cada distractor comience con una minúscula y termine con una coma o un punto y una coma.

c) Redacción de ítemes de respuesta de desarrollo:

- Asegurarse de que la longitud y la complejidad de la pregunta corresponda al tipo de conocimiento o habilidad a evaluar.
- Asegurarse de que el estudiante dispone de suficiente tiempo para responder a las preguntas e indicarle claramente el tiempo de que dispone.
- Indicar expresamente cuál deberá ser la extensión de la respuesta.
- Precisar los criterios de corrección.

6.5.2 Logros de aprendizaje de los estudiantes

6.5.2.1 Ejemplos de evaluación de los aprendizajes desde el Enfoque por Competencias en el área de Trastornos de la Voz.

Para ello retomaremos el ejemplo de la Planificación Didáctica o Diseño de Enseñanza, bajo el Enfoque por Competencias, desarrollando la clase correspondiente al Área del Saber (Ver Columna B)

Sub-sector de aprendizaje: Trastornos de la Voz

Nivel escolar: 7º semestre de la carrera de fonoaudiología

Identificación de la Unidad Didáctica: **IDENTIFICACIÓN DE LOS TRES ÁMBITOS DE COMPETENCIAS**

Nivel de concreción curricular : PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO		Nivel de concreción curricular: DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA		
OBJETIVO FUNDAMENTAL	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ÁREA DEL SABER: COMPETENCIAS CONCEPTUALES (CONOCIMIENTOS) (A)	ÁREA DEL SABER HACER: COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES (HABILIDADES) (B)	ÁREA DEL SABER SER: COMPETENCIAS ACTITUDINALES (ACTITUDES) (C)
Analizar la aplicación de teorías, principios y fundamentos anatómo-fisiológicos en las patologías de la voz desarrollando destreza en la evaluación de la función vocal para las diferentes patologías.	Anatomía y Fisiología del Sistema Fonatorio. Características y factores anatómo-fisiológica que determinan las Patologías de la voz	Identificar los conceptos anatómo-fisiológicos de las patologías y evaluación vocal utilizados en la terapia vocal. Distinguir los factores y elementos de pesquisa clínica que debe emplear el Fonoaudiólogo para	Elaborar un cuadro con los diagnósticos diferencial de las patologías de la voz, de acuerdo a los factores y elementos pesquisados en la clínica del usuario. Planificar un plan de evaluación vocal que responda a los factores y elementos pesquisados en la	Evitar patologías de la voz en el usuario mediante la entrega de una pauta de cuidados de la voz adecuada a sus necesidades clínicas. Tomar conciencia de la importancia del manejo de una técnica vocal en la

	Elementos de pesquisa clínica, que debe emplear el Fonoaudiólogo/a para evaluar e identificar una patología vocal.	determinar los lineamientos terapéuticos a nivel vocal.	clínica del usuario.	salud del paciente clínico.
--	---	--	----------------------	--------------------------------

Comenzaremos por mencionar las actividades a desarrollar en clases, respondiendo a los aprendizajes esperados como competencias procedimentales, que en este caso son:

Objetivos de la clase:

- Elaborar un cuadro con los diagnósticos diferencial de las patologías de la voz, de acuerdo a los factores y elementos pesquisados en la clínica del usuario.
- Planificar un plan de evaluación vocal que responda a los factores y elementos pesquisados en la clínica del usuario.

Trabajo Grupal:

En él, los estudiantes deberán trabajar en pequeños grupos formados en igual número de integrantes y deberán, posterior a una presentación de un caso clínico de un paciente con su desarrollo (comprendiendo con ello el trastorno vocal y su posterior planificación), elaborar un cuadro con los diagnósticos diferencial y su correspondientes características, respondiendo a las necesidades del nuevo caso clínico presentado. Para ello contarán con un powerpoint que le otorga toda la información clínica necesaria del paciente y se les entregara una pauta ad-hoc para recopilar información importante en donde deberán plasmar la prescripción correspondiente y otra pauta ad-hoc en donde deberán elaborar la pauta de higiene vocal con sus respectivas indicaciones, con la finalidad de aplicar los contenidos enseñados en clases, siendo útil para su futura práctica clínica como profesional Fonoaudiólogo/a.

Ante dicha actividad se crearon los siguientes criterios a evaluar:

- Responsabilidad en el trabajo asignado.
- Presentación del trabajo.
- Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado.
- Aplicación de los contenidos aprendidos.
- Para los criterios creados se utilizó el siguiente procedimiento de evaluación.

Primero se definió que tipo de instrumentos de evaluación se utilizarían, quedando determinado así:

1. Pauta de Evaluación: “Responsabilidad en el trabajo asignado” (Anexo 2)

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
	1	2	3	4	5	6	7	
Buscan información utilizando guía bibliográfica entregada	1	2	3	4	5	6	7	
Dedican su atención a sugerencias de sus pares	1	2	3	4	5	6	7	
Consultan sobre dudas referidas al tema a investigar	1	2	3	4	5	6	7	
Demuestran interés en el trabajo asignado	1	2	3	4	5	6	7	
Organizan el grupo, identificando roles de cada uno de sus integrantes	1	2	3	4	5	6	7	

Esta pauta se aplicará en su forma como Heteroevaluación (El docente evalúa) y como Coevaluación (Los estudiantes se evalúan entre ellos). El objetivo será contraponer nuestra percepción con la de los estudiantes, dando como resultado un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Evaluación cualitativa).

2. Pauta de Evaluación: “Presentación del trabajo”

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
Manifiestan conciencia de su lenguaje corporal	1	2	3	4	5	6	7	
La intensidad de la voz utilizado es audible para toda la audiencia	1	2	3	4	5	6	7	
Hacen uso efectivo de las pausas y los silencios	1	2	3	4	5	6	7	
Exponen con fluidez verbal	1	2	3	4	5	6	7	
Hay un uso adecuado de material audiovisual	1	2	3	4	5	6	7	
Se respetan los límites de tiempo establecidos	1	2	3	4	5	6	7	

Esta pauta se aplicará en su forma como Heteroevaluación (El docente evalúa) y como Coevaluación (Los estudiantes se evalúan entre ellos). El objetivo será contraponer nuestra percepción con la de los estudiantes, dando como resultado el potenciar la tolerancia a las críticas constructivas de sus pares y mejorar la confianza y seguridad en ellos mismos (Evaluación cualitativa).

3. Escala de Apreciación con Rúbricas “Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado”

DIMENSIÓN	81 a 100	61 a 80	41 a 60	40 pts.
	DESTACADO	SATISFACTORIO	NECESITA MEJORAR	INSUFICIENTE
Claridad de las ideas presentadas	La investigación presenta con total claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con mediana claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con poca claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta las ideas extractadas de los textos, de manera incomprendible
Pertinencia de las ideas presentadas respecto a los textos	Las ideas presentadas en el trabajo son pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son medianamente pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son poco pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo no son pertinentes al contenido de los textos.
Inclusión de los elementos solicitados en la investigación (Factores, elementos de pesquisa clínica y regímenes dietéticos)	El trabajo incluye la totalidad de los elementos solicitados	El trabajo incluye 2 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo incluye 1 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo no incluye los elementos solicitados.

4. Escala de Apreciación “Aplicación de los contenidos aprendidos”

Dimensiones	Logrado Totalmente	Logrado Parcialmente	No Logrado	Comentarios
	7.0 a 6.0	5.9 a 4.0	<4.0	
Diferenciaron los diferentes diagnósticos posibles para un mismo usuario				
Identificaron las características fundamentales de la evaluación vocal				
Analizaron los principios orientadores de una planificación de evaluación vocal				
Identificaron, Diferenciaron y Ejemplificaron los tipos de diagnóstico de alteraciones de la voz y los planes de evaluación de acuerdo a las características de cada prueba.				
Relacionaron el diagnóstico con el tipo de evaluación vocal según las necesidades del paciente.				

Las dos escalas de apreciación anteriores son de índole cuantitativa, por lo que para la obtención de la nota final de la actividad, cada una corresponderá al 50% de ésta, ya que las dos tiene real importancia para la continuidad de los contenidos a entregar posteriormente.

Para dicha actividad se utilizará la siguiente Escala de Puntajes y Notas, en la cual se ha estipulado una escala de 1 a 100 y con un porcentaje de exigencia del 51% para aprobación:

Nota 4.0 al		51	%	Puntaje Total	100	Puntos		IN		r.olave@vtr.net	
Pts.	Nota	Pts.	Nota	Pts.	Nota	Pts.	Nota	Pts.	Nota	Pts.	Nota
0	1,0	20	2,2	40	3,4	60	4,6	80	5,8	100	7,0
1	1,1	21	2,2	41	3,4	61	4,6	81	5,8		
2	1,1	22	2,3	42	3,5	62	4,7	82	5,9		
3	1,2	23	2,4	43	3,5	63	4,7	83	6,0		
4	1,2	24	2,4	44	3,6	64	4,8	84	6,0		
5	1,3	25	2,5	45	3,6	65	4,9	85	6,1		
6	1,4	26	2,5	46	3,7	66	4,9	86	6,1		
7	1,4	27	2,6	47	3,8	67	5,0	87	6,2		
8	1,5	28	2,6	48	3,8	68	5,0	88	6,3		
9	1,5	29	2,7	49	3,9	69	5,1	89	6,3		
10	1,6	30	2,8	50	3,9	70	5,2	90	6,4		
11	1,6	31	2,8	51	4,0	71	5,2	91	6,4		
12	1,7	32	2,9	52	4,1	72	5,3	92	6,5		
13	1,8	33	2,9	53	4,1	73	5,3	93	6,6		
14	1,8	34	3,0	54	4,2	74	5,4	94	6,6		
15	1,9	35	3,1	55	4,2	75	5,5	95	6,7		
16	1,9	36	3,1	56	4,3	76	5,5	96	6,8		
17	2,0	37	3,2	57	4,4	77	5,6	97	6,8		
18	2,1	38	3,2	58	4,4	78	5,7	98	6,9		
19	2,1	39	3,3	59	4,5	79	5,7	99	6,9		
20	2,2	40	3,4	60	4,6	80	5,8	100	7,0		

Aportes de la Propuesta Pedagógica

Al finalizar esta Propuesta del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología, se destaca la real importancia realizada en este tipo de proyectos, ya que permite responder a las problemáticas derivadas de la investigación realizadas a la asignaturas de Trastornos destacando dichas problemáticas en la asignatura de Trastornos de la Voz, pues en la mayoría de estas indagaciones, solo quedan en resultados, pero no dan solución a las carencias obtenidas, por lo que no tienen una finalidad pedagógica concreta más que el investigar.

En relación al Manual, fue necesario indagar en bastante material bibliográfico para concordar en aspectos que apuntaran a ser útiles para el trabajo docente, destacando que en las consideraciones didácticas en la fase de preparación de la enseñanza, los tipos de planificación son fáciles de explicar, pero complejos de aplicar, siendo uno de los puntos críticos para cualquier docente, además debemos de mencionar que el académico de la asignatura de Trastornos de la Voz carece de herramientas pedagógicas, transformándose en una debilidad mayor aún en su labor, rescatando que la planificación didáctica es el momento más importante a la hora de construir una clase ideal para asegurar resultados óptimos, por ende la entrega de esta herramienta será propicio para su desarrollo docente.

Por otra parte, al analizar las consideraciones didácticas en la fase de desarrollo de la enseñanza, fue interesante encontrar material que fuera ventajoso a la hora de plantear una clase para la carrera de Fonoaudiología, ya que estas eran muy monótonas y repetitivas, y con la información otorgada por el manual, los docentes tendrán más opciones de innovar en ámbitos como el tipo de clase, las estrategias metodológicas utilizadas, esta vez en forma ordenada y con una finalidad en especial, los recursos didácticos usados, y por último tomar conciencia de la relevancia que tiene la comunicación en el aula, ya que fortalece la relación docente-estudiante.

En cuanto a las consideraciones didácticas en la fase de evaluación de la enseñanza, la ejemplificación de los tipos de evaluación, serán de gran utilidad para los

docentes, siendo necesario valorar e incorporar la evaluación cualitativa, ya que esta enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje asegurando aprendizajes significativos.

Por último se debe resaltar la importancia que representa éste Proyecto Pedagógico dirigido a los docentes de la carrera de Fonoaudiología, ya que contribuye a fortalecer la praxis docente y constituye un aporte tangible con respecto a la Planificación Didáctica, ya que otorga una explicación de cada una de las etapas y sus respectivos ejemplos, transformándose en una guía práctica para el desarrollo óptimo de las herramientas pedagógicas en el aula.

Propuesta de Validación del Proyecto Pedagógico.

El proceso de validación se llevará a cabo en base a una Carta Gantt (Anexo 3). Ahora bien, para que la Propuesta Pedagógica sea aprobada, se propone hacerlo mediante guías de pautas de lectura del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología, destinados a los docentes, clasificados como los expertos y para los estudiantes, los cuales recibirán una carta de invitación a esta actividad (Anexo 4), quienes serán los beneficiados por este Proyecto. Comenzaremos exponiendo las guías para las docentes que tendrán el siguiente formato:

Guía de pautas de lectura del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología.

INTRODUCCIÓN

Esta Guía o plan de lectura, contiene las pautas indicativas que posibilitan el análisis, de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la “Propuesta del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología”. Se entenderá por validación al proceso técnico pedagógico que permita universalizar los contenidos y procedimientos expresados en el Manual, facilitando de este modo, los ajustes y correcciones necesarias antes de ponerlo en vigencia.

METODOLOGÍA

Como parte de la actividad no presencial, los docentes y los estudiantes de la asignatura de Trastornos de la Voz recibirán la “Propuesta del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología” y la Guía de pautas de lectura para su análisis. La actividad consistirá en completar por escrito la guía de pautas de lectura en el período asignado a la actividad no presencial que será de 4 semanas. Asimismo, en los encuentros presenciales del mes posterior se realizarán breves ejercicios relacionados con la

lectura del Manual que funcionarán como prácticas que contribuyan con la realización de la actividad.

Guía De Pautas De Lectura Del Manual Para La Optimización Del Trabajo Docente A Nivel Didáctico De Académicas/Os De La Carrera De Fonoaudiología

I. PROPUESTA PEDAGÓGICA

1. ¿Son los contenidos del presente Manual, pertinente y suficiente para abordar la problemática del trabajo docente a nivel didáctico? Comente y fundamente.
2. ¿De qué manera aborda el presente Manual, la temática del trabajo docente a nivel didáctico? Explica brevemente
 - a) Consideraciones en la fase de la preparación de la enseñanza
 - b) Consideraciones en la fase de desarrollo de la enseñanza
 - c) Consideraciones en la fase de la evaluación de la enseñanza
3. ¿Encuentra que los contenidos otorgados en este manual serán de utilidad para el cuerpo docente de la Carrera de Fonoaudiología?
4. Frente a las innovaciones pedagógicas y enfoques curriculares que surgen desde el Modelo por competencias ¿Se relacionan estos fenómenos con los contenidos entregados en este Manual? ¿Cómo?
5. ¿Cree Ud. que han sido abarcado todos los aspectos necesarios para la optimización del trabajo docente? ¿Por qué?
6. ¿Qué opinión personal le deja a usted la Propuesta Pedagógica otorgada?

II. ESTRUCTURA

En relación al Índice y la presentación:

1. ¿Resultan adecuados como esquema organizador de la lectura del Manual?
Comente.

En relación al Diagnóstico:

- ¿Al finalizar la lectura del diagnóstico, queda clara la problemática que la propuesta pedagógica pretende resolver? Comente
- ¿Encuentra reflejado en el Manual, los aportes de la Investigación al Trabajo Docente en la Asignatura de Trastornos de la Voz? Comente.
- ¿Comparte los conceptos allí entregados con relación a las recomendaciones y a los contenidos consensuados? Comente.

III. CONTENIDOS

1. ¿El desarrollo del Manual, refleja los ejes principales adecuados para el tratamiento de la temática? Fundamente
2. ¿Visualiza estos contenidos como factibles de ser tratados en forma transversal en el diseño didáctico de su clase?
3. Señale las relaciones que encuentra de estas temáticas con el desarrollo didáctico en el aula.
4. ¿Qué conceptos o ideas considera fundamental resaltar a fin de darle la jerarquía que corresponda al mismo?
5. ¿Los ejemplos planteados en el manual son pertinentes a los efectos de impulsar nuevas acciones, profundizar el conocimiento y captar el interés de docentes y estudiantes? Comente.
6. ¿La planificación didáctica ejemplificada bajo el Enfoque por Competencias, la encuentra adecuada para utilizar en su institución educacional?

IV. RECOMENDACIONES /AJUSTES / PROPUESTAS

1. Enumere recomendaciones, ajustes o propuestas que usted haría. Ordénelos de acuerdo a la prioridad que usted le otorga. Fundamente en cada caso.

Actividad de validación de carácter presencial

Posterior a la entrega de las Guías de Lectura de la “Propuesta del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología”, ya resuelta por los docentes y los estudiantes, se realizarán tres encuentros presenciales:

- a) Primer Encuentro: *Focus Group a Estudiantes de la Asignatura de Trastornos de la Voz.*

En aquella instancia se desarrollarán las siguientes interrogantes:

- ¿Quedó claramente explicado en el diagnóstico la problemática derivada de la Investigación realizada a la asignatura de Trastornos de la Voz?
- ¿Creen ustedes que el Proyecto Pedagógico Propuesto da respuesta a la problemática encontrada?
- ¿Tras la lectura del manual, creen ustedes que es un aporte para el docente en la construcción de la clase? ¿Por qué?
- ¿Al leer el manual, le pareció de fácil comprensión para usted y una posterior aplicación para su profesor?
- ¿Usted estaría dispuesto a que el docente aplique esta propuesta?

- b) Segundo Encuentro: *Debate entre Docente y Estudiantes de la Asignatura Trastornos de la Voz.*

El tercer encuentro se realizará con el docente y los estudiantes, destacando que antes se les enviaría una carta (Anexo 5), explicándole que en esta oportunidad deberán participar en una demostración de la aplicación de la “Propuesta del Manual

para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología”, al reunirlos, estos deberán dividirse, el docente por una parte y los estudiantes en otra, posteriormente el docente planificará una clase y los estudiantes la presenciarán. Posterior a ello, el grupo entrará en un debate en donde discutirán la siguiente interrogante:

Bajo la experiencia acontecida, ¿Ustedes creen que la “Propuesta del Manual para la optimización del trabajo docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología” es factible de aplicar, obteniendo buenos resultados?

Posterior a esas dos actividades, se recopilará la información obtenida y se analizará para lograr un compendio de la validación a la propuesta, realizando así todas las modificaciones sugeridas y enriqueciéndola con los comentarios señalados por los propios protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, que es el estudiante y el docente

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilera, C. (2008). Didáctica. Apuntes de clase disponible en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío- Bío, Chillán, Chile.
2. Agudo de Córscico, M. (2004). La docencia universitaria: algunos aspectos. Jornada anual de reflexión académica en educación superior.
3. American Speech-Language- Hearing Association, (2010) Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools.
4. Alvarado Oyola M. (2007). Estrategias. I.E. Nuestra Señora Del Rosario Ugel.
5. Área, M. (2000). ¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, España. 128-135.
6. Arreguin, J. L. M. (1986). Sistemas de comunicación y enseñanza. México: Trillas.
7. Barrientos, E. (2008). *“Didáctica de la educación superior I”*. Textos de la maestría en educación (2°. ED.). Lima, Perú: Unidad de post grado de la facultad de educación nacional mayor de San Marcos.
8. Barco, S. (1996): Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Buenos Aires, editorial: Novedades Educativas.
9. Beltrán, (1998). Crisis familiares: la causa de los problemas de aprendizajes en el Clarín.
10. Borden, G. Y Stone, J. (1982). La comunicación humana en el proceso de interrelación. Buenos Aires: Ateneo.
11. Bunge, M. (2001), Diccionario de filosofía, Ed. Siglo XXI, México.
12. Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios, Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Comunicación, Tecnología y Educación*, 2-6.
13. Catalmo A. M; Avolio de Cols S; Sladogna M. G. (2004). Competencia Laboral. Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral. Buenos Aires.
14. Cazau, P. (Enero 1999) [en línea] Buenos Aires. Recuperado el 08 de Enero 2014 de <http://www.segciencias.com.ar/plandid.htm>
15. Cisterna, F. (2007). Métodos de Investigación Cualitativa: *Guía teórico-práctica*. Chillán, Universidad del Bío-Bío, P 27.
16. Cox, C. (1999), La reforma del curriculum en J.E. García-Huidobro (ed.), La reforma educacional Chilena. Editorial popular, Madrid, España.

17. Davini, M. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía Buenos Aires, Editorial Piados.
18. Díaz Barriga, F. y Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición.
19. Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una educación de calidad. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, p 113.
20. Díaz, F; Arceo, B; Hernández, G. (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. (2ºed). Mc Graw-hill, México.
21. Díaz, M. (2005), Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Ediciones Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
22. Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
23. Evaluación en la formación por competencias. Unidad 1. Criterios de Evaluación. www.uvirtual.cl. Material entregado por el Docente Francisco Cisterna, Director Mg Pedagogía en Educación Superior.
24. Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid, España: Siglo Veintuno.
25. Fonseca Morales G. M. (2006). Materiales y recursos didácticos, qué haríamos sin ellos. Ciudad Real.
26. Gil, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Valencia, España, 158-161.
27. González, G. (1990). Principios Básicos de comunicación. México: Trillas.
28. González, M. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación, Ponencia presentada en el I congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, 17-19 de Abril.
29. González, G. (2006). Perfil del profesor Universitario: Situación actual de futuro. 1ª Ed. Madrid, España: Encuentro.

30. González, R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-11.
31. González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades: *Revista Iberoamericana de Educación*. 43.
32. González, C. (2007). El perfil del profesor y del alumno en las carreras de Licenciatura en Enfermería y Tecnología de la Salud. *Revista Electrónica de Portales Médicos*, N° 562.
33. Gray, L. y Hoy, H. (1989). "University Development: The Balance between research and Teaching", *Revista High Education Review*, 22 (1), 35-46.
34. Hawes, G. (2005). Aplicación del Enfoque de Competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, [en línea]. Recuperado el 08 de Diciembre de 2013, de <http://www.mecesup.cl/difusion/destacado/2005>
35. Harf R. (1998). "Poniendo la planificación sobre el tapete", artículo sin mención de fecha y editorial, que forma parte de la bibliografía de la cátedra de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza". Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
36. Kaufman. R. (1973) citado en Anahua, E. (2004). Planificación curricular. *Revista colegios de profesores del Perú*, p 1.
37. Kenneth, M. (2006). *The Professions Around the World*. Consultado el 13 de septiembre de 2012 de: <http://www.asha.org/Publications/leader/2006/061226/f061226b.htm>.
38. Laura, M. (2004). Estrategias didácticas en escuelas rurales de la provincia de salta. Tesis de la maestría en didáctica, facultad de filosofía y letras, universidad de Buenos Aires
39. Make Your Life Easier With Rubrics. [en línea] Recuperada el 08 Enero 20014 de, <http://7-12educators.about.com/cs/rubrics/a/rubrics.htm>.
40. Mallart, j. (2000). "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje". *Revista española de pedagogía*, 217,417-438.
41. Marqués Graells P. (2000). Los medios didácticos. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación: UAB.
42. Martínez R. (1996). "Professional Development. Designing effective lectures. Diseñando clases efectivas". Universidad de Chile: J Dent Educ.

43. Martínez, M. (2003). La Mirada del educado, en Quintanal, J (coord.). Los retos de la educación en el siglo XXI. Madrid, España: CES Don Bosco-Edebé.
44. Martínez M. García B. y Quintanal J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado, Revista Educación XXI, 9, 183-198.
45. Martín E. y Ferrandis, A.(1992)."Fundamentaciones psicopedagógicas y sociológicas del DCB". Universidad de Zaragoza: ICE.
46. Mayor, C. (1997). El perfeccionamiento de los profesores universitarios principiantes a juicio de sus alumnos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30, 127-149.
47. Medina A. (1989)."Didáctica e interacción en el aula". Cincel.
48. Medina, A y Salvador, F. (2008), Didáctica general. Editorial Pearson Prentice Hall, Madrid, España.
49. Monereo, C y otros. (2002). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó, Hill.
50. Mora, A. (2005). Estrategias didácticas de formación docente para la enseñanza de la matemática en la escuela básica Venezolana, universidad de la Habana.
51. Molina, A. (2000). Problemática actual en la enseñanza de la ingeniería: una alternativa para su solución. Revista ingeniería, 3(7), 10-15.
52. Noriega, J. (2008). La identidad profesional docente en docentes sin formación pedagógica de base. *Reseña de una investigación educativa*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 3-6.
53. Ojeda M y Alcalá M. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las Cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. Revista Iberoamericana de Educación. 34 (1).
54. Peña, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. OEI, Monografías virtuales.
55. Picardo, O. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. 1ª. Ed., San Salvador, 82
56. Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Editorial Morata.
57. Proyectos y propuestas creativas en educación. Portafolios: Una nueva propuesta para la evaluación. Edith Litwin. Consulta: septiembre 2006. [en línea]

- Recuperada el 13 de Diciembre 2007 de http://www.educared.org.ar/ppce/temas/06_portafolios/.
58. Reboloso, E. T. Pozo, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*, 6 (1), 27-50.
59. Red Maestros de Maestros. Portal Maria Patricia Vega Lopez. Chile [en línea] Recuperada el 10 de noviembre 2013 de, www.rmm.cl/index_sub0.php?id_portal=396.
60. Richaudeau, F. (1984). *Los secretos de la comunicación eficaz*. Bilbao, España: Mensajero
61. Riverosa, A. y Perales, F. (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 141-159.
62. Rodríguez, R (2007), *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Instituto tecnológico de sonora, México.
63. Román, J. M. (2000). Evaluación de la formación psicopedagógica de profesores universitarios. *Actas del X congreso INFAD*, 832-846.
64. Rueda, M y Luna, E. (2008). Introducción: La docencia universitaria y su evaluación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Especial.
65. Ruiz, J. (1992). *Gerencia en el aula*. Yaracuy, Venezuela :INSTIVOC.
66. Sacristán G, J. y A. Pérez Gómez (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid : Akal.
67. Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”, una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Universidad de Costa Rica*, p 31-49.
68. Salinas, R. y otros. (1998). *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica* Barcelona: Gustavo Gili.
69. Sarramona, J. (1988). *Comunicación Y Educación*. Barcelona: eds. CEAC, S.A.
70. Sevillano, M. L. (1990). "Hacia una didáctica de y con los medios". Madrid: UNED.

71. Steede K. La Comunicación en el aula. [en línea] Recuperada el 10 de Enero 2014 de, <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Comunicar.htm>.
72. Tapia, J. A. (1991) .Motivación y aprendizaje en el aula. como enseñar a pensar. Madrid: ed. Santillana.
73. Trilla, J. y Puig, M. (2003). El aula como espacio educativo. Cuadernos de Pedagogía.
74. UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre educación superior en el SXXI, París, Francia.
75. Vigotsky, L. S. (1962). "Thought and Language". Cambridge, MA:MITPRESS.
76. Villalobos, C y Melo, Y. (2008). "La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión". Revista Universitaria, 39, 3-20.
77. Woolfolk, Anita, E. (1990) PSICOLOGIA EDUCATIVA. México: eds. Prentice-Hall.
78. Zaballa Vidiella, A. (1998). La práctica educativa; cómo enseñar. Barcelona: Ed. GRAO.
79. Zabalza, M. A. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". Madrid, España: Nancea.
80. Zabalza, Beraza M. A. (2006). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES (Guía de guías). España: Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

Anexo 1

CONSTRUCCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

ÁMBITO CURRICULAR	ÁMBITO DIDÁCTICO			ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN		
	Estrategias metodológicas	Recursos Didácticos	Organización y uso del espacio en el aula (contexto)	Tiempo Didáctico	Criterios de Evaluación	Procedimientos de evaluación
Aprendizajes esperados como competencias conceptuales	<p>Preinstruccionales:</p> <p>Relacionar conocimientos previos con conocimientos nuevos.</p> <p>Co-instruccionales:</p> <p>Trabajo de investigación grupal.</p> <p>Postinstruccionales:</p> <p>Síntesis de los conceptos aprendidos.</p>	<p>Guía con referencias bibliográficas para investigación.</p> <p>Powerpoint con preguntas que dirigen la investigación.</p>	Grupo de estudiantes de 5 a 6 integrantes en diferentes lugares dentro del aula.	3 hrs	<p>Responsabilidad en el trabajo asignado</p> <p>Calidad del trabajo y de la información</p> <p>Presentación Del trabajo</p> <p>Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado.</p>	Específicas en pautas de cotejo y escalas de apreciación anexas
Aprendizajes esperados como competencias procedimentales	<p>Preinstruccionales:</p> <p>Relacionar conocimientos previos con conocimientos nuevos.</p> <p>Coinstruccionales:</p>	Powerpoint con un caso clínico ejemplificador y un caso clínico a desarrollar	Grupo de estudiantes de 5 a 6 integrantes para desarrollo del trabajo grupal y discusión grupal.	3 hrs	<p>Responsabilidad en el trabajo asignado</p> <p>Presentación Del trabajo</p> <p>Coherencia</p>	Específicas en pautas de cotejo y escalas de apreciación

<p>Tales</p>	<p>s:</p> <p>Trabajo grupal</p> <p>-Elaboración de una pauta de higiene vocal.</p> <p>-Planificación de una evaluación vocal.</p> <p>Discusión Grupal</p> <p>Postinstrucciones:</p> <p>Síntesis de los conceptos aprendidos.</p>	<p>Pauta ad-hoc para recopilar información importante</p> <p>Pauta ad-hoc para planificación la evaluación vocal.</p>			<p>del trabajo solicitado con el tema enseñado.</p> <p>Aplicación de los contenidos aprendidos</p>	<p>ción anexas</p>
<p>Aprendizajes esperados como competencias actitudinales</p>	<p>Preinstruccional es:</p> <p>Relacionar conocimientos previos con conocimientos nuevos.</p> <p>Coinstruccional es:</p> <p>Debate grupal</p> <p>Postinstruccional es:</p> <p>Síntesis de los conceptos aprendidos.</p>	<p>Video con experiencia personal de pacientes con patología vocal.</p>	<p>Formación de 2 grupos correspondiente a la mitad del curso respectivamente y un moderador.</p>	<p>3 hrs</p>	<p>Participación en el debate grupal</p> <p>Coherencia del argumento con los contenidos enseñados</p>	<p>Específicas en pautas de cotejo y escalas de apreciación anexas</p>

Anexo 2

Pautas de Evaluación y Escalas de Apreciación:

Criterios de evaluación competencias conceptuales:

1. Responsabilidad en el trabajo asignado
2. Calidad del trabajo y de la información
3. Presentación del trabajo
4. Manejo de conceptos aprendidos

1. Pauta de Evaluación: “Responsabilidad en el trabajo asignado”

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
Buscan información utilizando guía bibliográfica entregada	1	2	3	4	5	6	7	
Dedican su atención a sugerencias de sus pares	1	2	3	4	5	6	7	
Consultan sobre dudas referidas al tema a investigar	1	2	3	4	5	6	7	
Demuestran interés en el trabajo asignado	1	2	3	4	5	6	7	
Organizan el grupo, identificando roles de cada uno de sus integrantes	1	2	3	4	5	6	7	

2. Escala de Apreciación: “Calidad del trabajo y de la información”

NOTA	La calidad del trabajo realizado ha sido:
6.0 a 7.0	de excelente nivel, cumplieron siempre y a tiempo con lo solicitado
5.0 a 5.9	de muy buen nivel, cumplieron generalmente y a tiempo con lo solicitado
4.0 a 4.9	de buen nivel, cumplieron en ocasiones y a tiempo con lo solicitado
3.0 a 3.9	de un nivel insuficiente, cumplieron en ocasiones y tuvieron problemas con el tiempo
2.0 a 2.9	de un nivel insuficiente, cumplieron en ocasiones y dando el mínimo de sus capacidades
< 2.0	deficiente, no cumplieron con lo solicitado

e) **Pauta de Evaluación:** “Presentación del trabajo”

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
Manifiestan conciencia de su lenguaje corporal	1	2	3	4	5	6	7	
La intensidad de la voz utilizado es audible para toda la audiencia	1	2	3	4	5	6	7	
Hacen uso efectivo de las pausas y los silencios	1	2	3	4	5	6	7	
Exponen con fluidez verbal	1	2	3	4	5	6	7	
Hay un uso adecuado de material audiovisual	1	2	3	4	5	6	7	
Se respetan los límites de tiempo establecidos	1	2	3	4	5	6	7	

4. Escala de Apreciación con Rúbricas “Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado”

DIMENSIÓN	81 a 100	61 a 80	41 a 60	40 pts.
	DESTACADO	SATISFACTORIO	NECESITA MEJORAR	INSUFICIENTE
Claridad de las ideas presentadas	La investigación presenta con total claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con mediana claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con poca claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta las ideas extractadas de los textos, de manera incomprendible
Pertinencia de las ideas presentadas respecto a los textos	Las ideas presentadas en el trabajo son pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son medianamente pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son poco pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo no son pertinentes al contenido de los textos.
Inclusión de los elementos solicitados en la investigación (Factores, elementos de pesquisa clínica y regímenes dietéticos)	El trabajo incluye la totalidad de los elementos solicitados	El trabajo incluye 2 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo incluye 1 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo no incluye los elementos solicitados.

Criterios de evaluación competencias procedimentales:

1. Responsabilidad en el trabajo asignado
2. Presentación del trabajo
3. Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado.
4. Aplicación de los contenidos aprendidos

1. Pauta de Evaluación: “Responsabilidad en el trabajo asignado”

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
	1	2	3	4	5	6	7	
Buscan información utilizando guía bibliografica entregada	1	2	3	4	5	6	7	
Dedican su atención a sugerencias de sus pares	1	2	3	4	5	6	7	
Consultan sobre dudas referidas al tema a investigar	1	2	3	4	5	6	7	
Demuestran interés en el trabajo asignado	1	2	3	4	5	6	7	
Organizan el grupo, identificando roles de cada uno de sus integrantes	1	2	3	4	5	6	7	

2. Pauta de Evaluación: “Presentación del trabajo”

INDICADOR	Grado de logro							COMENTARIOS
	1	2	3	4	5	6	7	
Manifiestan conciencia de su lenguaje corporal	1	2	3	4	5	6	7	
La intensidad de la voz utilizado es audible para toda la audiencia	1	2	3	4	5	6	7	
Hacen uso efectivo de las pausas y los silencios	1	2	3	4	5	6	7	
Presentan con fluidez verbal	1	2	3	4	5	6	7	
Hay un uso adecuado de material	1	2	3	4	5	6	7	

audiovisual								
Se respetan los límites de tiempo establecidos	1	2	3	4	5	6	7	

3. Escala de Apreciación con Rúbricas “Coherencia del trabajo solicitado con el tema enseñado”

DIMENSIÓN	81 a 100	61 a 80	41 a 60	40 ptos
	DESTACADO	SATISFACTORIO	NECESITA MEJORAR	INSUFICIENTE
Claridad de las ideas presentadas	La investigación presenta con total claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con mediana claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta con poca claridad las ideas extractadas de los textos.	La investigación presenta las ideas extractadas de los textos, de manera incomprendible
Pertinencia de las ideas presentadas respecto a los textos	Las ideas presentadas en el trabajo son pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son medianamente pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo son poco pertinentes al contenido de los textos.	Las ideas presentadas en el trabajo no son pertinentes al contenido de los textos.
Inclusión de los elementos solicitados en la investigación (Factores, elementos de pesquisa clínica y regimenes dieteticos)	El trabajo incluye la totalidad de los elementos solicitados	El trabajo incluye 2 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo incluye 1 de los 3 elementos solicitados.	El trabajo no incluye los elementos solicitados.

4. Escala de Apreciación “Aplicación de los contenidos aprendidos”

Dimensiones	Logrado Totalmente	Logrado Parcialmente	No Logrado	Comentarios
	7.0 a 6.0	5.9 a 4.0	<4.0	
Diferenciaron los conceptos de prescripción dietética y planificación dietética				
Identificaron las características fundamentales de la prescripción didáctica				
Analizaron los principios orientadores de una prescripción dietética.				
Identificaron, Diferenciaron y Ejemplificaron los tipos de planificación dietética de acuerdo a los regimenes básicos y de prueba				
Relacionaron la prescripción dietética con la planificación de regimenes según las necesidades del paciente.				

Criterios de evaluación competencias actitudinales:

1. Participación en debate grupal
2. Coherencia del argumento con los contenidos enseñados

1. Escala de Apreciación “Participación en debate grupal”

DIMENSIONES	NIVEL DE LOGRO			COMENTARIOS
	TOTAL 7.0 a 6.0	PARCIAL 5.9 a 4.0	DÉBIL <4.0	
Dan un tiempo apropiado para la discusión				
Escuchan atentamente las preguntas del otro grupo				
Responden de manera clara las preguntas efectuadas por el otro grupo				
Presentan un manejo adecuado de los individuos y del grupo como totalidad				

2. Pauta de Evaluación “Coherencia del argumento con los contenidos enseñados”

DIMENSIONES	Grado de Logro							COMENTARIOS
	1	2	3	4	5	6	7	
Los argumentos utilizados por los estudiantes están apoyados por ejemplos enseñados en clases.	1	2	3	4	5	6	7	
Los argumentos utilizados en el debate están apoyados por ejemplos de literatura relevantes e interesantes	1	2	3	4	5	6	7	
Relacionan los argumentos utilizados con los contenidos enseñados.	1	2	3	4	5	6	7	

Presentan una interpretación personal del material expuesto en clases	1	2	3	4	5	6	7	
Los argumentos se enmarcan dentro del objetivo de la clase	1	2	3	4	5	6	7	

ANEXO N°3. Carta Gantt “PROPUESTA DE VALIDACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO”.

ACTIVIDADES	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7
Entrevista con Equipo de Docentes (Etapa Sensibilización)	X						
Entrevista con Grupo de Estudiantes (Etapa Sensibilización)	X						
Elaboración de carta de invitación a Docentes y Estudiantes		X					
Entrega personal de invitaciones a Docentes y Estudiantes		X					
Elaboración de Guía de Lectura del Manual de Optimización destinado a los Docentes y Estudiantes		X					
Despacho de Guías de Lectura y Manuales de Optimización a Docentes y Estudiantes con fecha de entrega estipulada.			X				
Recepción de las Guías de Lectura de Docentes y Estudiantes			X				
Análisis y Conclusiones de las Guías de Lectura recepcionadas.			X				
Elaboración de un Focus Group destinado para los Estudiantes				X			
Despacho de invitaciones a Focus Group a Estudiantes					X		
Ejecución de Focus Group con Estudiantes					X		
Análisis y conclusiones del Focus Group con Estudiantes					X		

Invitación a Debate entre Docente y Estudiantes sobre el Manual de optimización.						X	
Ejecución del Debate entre Docente y estudiantes						X	
Análisis y conclusiones del Debate						X	
Triangulación de los resultados de las tres actividades							X
Presentación de los resultados a Docentes y Estudiantes							X
Finalización del proceso de validación							X

ANEXO Nº4. CARTA DE INVITACIÓN AL DOCENTE DE LA ASIGNATURA
TRASTORNOS DE LA VOZ.

Universidad del Bío- Bío

Facultad de Educación y Humanidades

Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

Señor:

Docente de la Asignatura Trastornos de la Voz
Carrera de Fonoaudiología

Universidad del Bío- Bío

Junto con saludarles, se le invita cordialmente a participar del Proceso de Validación de la Propuesta Pedagógica “*Manual para la optimización del trabajo Docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología*”, entendiéndose por ello, al proceso técnico pedagógico que permita universalizar los contenidos y procedimientos expresados en el Manual, facilitando de este modo, los ajustes y correcciones necesarias antes de ponerlo en vigencia.

Para este proceso se han calendarizado tres actividades, la primera de ellas constará de una guía de lectura respecto del Manual, la segunda de un focus group entre sus pares a modo de obtener información pertinente del análisis realizado y la tercera será un debate, sobre la viabilidad de esta Propuesta, entre docente y estudiantes de su asignatura. Posteriormente se realizará un análisis de los resultados obtenidos, el cual será notificado mediante un informe escrito enviado a su equipo docente.

Esperando contar con su participación, atentamente

Bárbara Farías Fritz
Fonoaudióloga
Mg.© en Pedagogía para la
Educación Superior.

**ANEXO Nº4. CARTA DE INVITACIÓN A ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA
TRASTORNOS DE LA VOZ.**

Universidad del Bío- Bío

Facultad de Educación y Humanidades

Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

ESTIMADOS:

Estudiantes de la Asignatura de Trastornos de la Voz
Carrera de Fonoaudiología

Universidad del Bío- Bío

Junto con saludarles, se les invita cordialmente a participar del Proceso de Validación de la Propuesta Pedagógica “*Manual para la optimización del trabajo Docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología*”, entendiéndose por ello, al proceso técnico pedagógico que permita universalizar los contenidos y procedimientos expresados en el Manual, facilitando de este modo, los ajustes y correcciones necesarias antes de ponerlo en vigencia.

Para este proceso se han calendarizado tres actividades, la primera de ellas constará de una guía de lectura respecto del Manual, la segunda de un focus group entre sus pares a modo de obtener información pertinente del análisis realizado y la tercera será un debate, sobre la viabilidad de esta Propuesta, entre el docente de la asignatura y ustedes. Posteriormente se realizará un análisis de los resultados obtenidos, el cual será notificado mediante un informe escrito publicado en su diario mural estudiantil.

Esperando contar con su participación, atentamente

Bárbara Farías Fritz
Fonoaudióloga
Mg.© en Pedagogía para la
Educación Superior.

ANEXO N°5. CARTA DE INVITACIÓN A ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE TRASTORNOS DE LA VOZ.

Universidad del Bío- Bío

Facultad de Educación y Humanidades

Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

ESTIMADOS:

Estudiantes de la Asignatura de Trastornos de la Voz
Carrera de Fonoaudiología

Universidad del Bío- Bío

Junto con saludarles, se les invita cordialmente a participar del Debate entre el Docente y Estudiantes de la asignatura de Trastornos de la Voz, comprendido como la última actividad del Proceso de Validación de la Propuesta Pedagógica "*Manual para la optimización del trabajo Docente a nivel didáctico de académicas/os de la Carrera de Fonoaudiología*", la cual se realizará el día..... a las en el aula N°___ de las dependencias del campus Fernando-May en la Universidad del Bío- Bío.

Esperando contar con su participación, atentamente

Bárbara Farías Fritz
Fonoaudióloga
Mg.© en Pedagogía para la
Educación Superior.

