

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR CEPIES



INCIDENCIA DE LAS CLASES MAGISTRALES COMO
MÉTODO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS
DOCENTES DEL POSTGRADO DE ODONTOLOGIA DE LA
UNIVERSIDAD SIGLO XX

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Metodología de la Investigación Científica

MAESTRANTE: Lic. PETER MARTÍN GUILLERMO
SEQUEIROS LORDEMANN

TUTORA: Mg. Sc. FABIOLA RAMIREZ HURTADO

LA PAZ – BOLIVIA
2016

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de maestría:

**TITULO: INCIDENCIA DE LAS CLASES
MAGISTRALES COMO METÓDO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DEL POSTGRADO
DE ODONTOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD SIGLO XX**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior del Postulante

**Mg. Sc. PETER MARTIN GUILLERMO SEQUEIROS
LORDEMANN**

Nota Numeral :.....
Nota Literal :.....
Significado de Calificación :.....
Director CEPIES :.....
Sub Director CEPIES:.....
Tutor :.....
Tribunal :.....
Tribunal:.....

La Paz,.....de.....de 2016

INDICE DE CONTENIDOS

CAPITULO I

.....	1
1.1. ANTECEDENTES	1
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.2.1. Justificación Científica	3
1.2.2. Justificación Social	3
1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.3.1. Situación Problemática	3
1.3.2. Situación Deseada.....	3
1.3.3. Formulación del problema	4
1.4. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.4.1. Delimitación Temática.....	4
1.4.2. Delimitación Espacial	4
1.4.3. Delimitación Temporal	5
1.5. OBJETIVOS.....	5
1.5.1. Objetivo General.....	5
1.5.2.- Objetivos Específicos	5
1.5.3. Alcance	5
1.5.4. Hipótesis	5
1.5.5. Variables	6
CAPITULO II	7
MARCO REFERENCIAL Y TEORICO.....	7
2.1 Marco Referencial	7
2.2. Historia de la Universidad Nacional "Siglo XX"	8
2.2.1. Visión de la UNSXX	9
2.2.2. Antecedentes y Justificación de la Área de postgrado de UNSXX	12
2.3. Marco Teorico	13
2.3.1. Evolución de la Educación y las Clases Magistrales.....	13
2.3.2. Método Socrático.....	14
2.3.3. La Escuela Peripatética.....	18

2.3.4. Modelos de Escuelas Pedagógicas Contemporáneas.....	19
2.3.5 Historia de la Didáctica.....	47
2.3.6 La Clase Magistral	55
CAPITULO III.....	65
MARCO PRÁCTICO	65
3.1. Materiales y Métodos	65
3.1.1. Ubicación y método	65
3.1.2 La Población	66
3.1.3 La Población de Estudio	66
3.1.4 El Censo.....	67
3.1.5 La Encuesta.....	68
3.1.5.2 Análisis de datos	71
3.1.6 Materiales.....	71
3.1.7 Procedimiento del estudio.....	71
CAPITULO IV.....	103
PROPUESTA.....	103
4.1. Propuesta de Estrategias y Técnicas de Enseñanza.....	103
4.1.2. Situación Real del Objeto de Estudio.	104
4.1.3. Situación ideal del objeto de estudio.	105
4.2. Fundamentación de la Propuesta como Concreción del Modelo Teórico.....	105
4.2.1 Fundamentación Pedagógica	105
4.2.2 Fundamentación Sociológica.....	106
4.3. Justificación de la Propuesta	106
4.3.1. Características que posee la Propuesta.	107
4.3.2. Objetivo General de la Propuesta	107
Objetivos Específicos	107
4.4. Propuesta de Técnicas Didácticas	107
4.4.1 Estrategias de Enseñanza	108
4.4.2. Las Estrategias Didácticas	109
CAPITULO V	116
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	116

5.1. CONCLUSIONES.....	116
5.2. RECOMENDACIONES	117
6. BIBLIOGRAFÍA.....	118
WEBGRAFIA	121

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1 Percepción sobre la exposición de contenidos del módulo (Ortodoncia y Ortopedia).....	73
GRÁFICA 2 Evaluación sobre prácticas de Teoría Avanzada y Seguimiento (Ortodoncia y Ortopedia).....	74
GRÁFICA 3 Desarrollo de temática con Clases Magistrales (Ortodoncia y Ortopedia).....	.75
GRÁFICA 4 Autoevaluación de Formación Académica de los estudiantes (Ortodoncia y Ortopedia).....	.76
GRÁFICA 5 Exposición de Contenidos a cargo del docente (Implantología y Cirugía Bucal).....	..77
GRÁFICA 6 Realización de prácticas de Teoría Avanzada (Implantología y Cirugía Bucal).....	...78
GRÁFICA 7 Desarrollo de la Temática con Clases Magistrales (Implantología y Cirugía Bucal).....	...79
GRÁFICA 8 Evaluación de Formación Académica (Implantología y Cirugía Bucal).....	

...80	
GRÁFICA 9 Exposición de Contenidos por el docente (Rehabilitación Oral y Estética).....	
...81	
GRÁFICA 10 Realización de prácticas de Teoría Avanzada (Rehabilitación Oral y Estética).....	
...82	
GRÁFICA 11 Desarrollo de la Temática con Clases Magistrales (Rehabilitación Oral y Estética).....	
...83	
GRÁFICA 12 Evaluación de Formación Académica (Rehabilitación Oral y Estética).....	
...84	
GRÁFICA 13 Exposición de Contenidos por el docente (Odontopediatría).....	85
GRÁFICA 14 Realización de prácticas de Teoría Avanzada (Odontopediatría).....	86
GRÁFICA 15 Desarrollo de la Temática con Clases Magistrales (Odontopediatría).....	87
GRÁFICA 16 Evaluación de Formación Académica (Odontopediatría).....	88
GRÁFICA 17 Exposición de Contenidos por el docente (Endodoncia).....	89
GRÁFICA 18 Realización de prácticas de Teoría Avanzada (Endodoncia).....	90
GRÁFICA 19 Desarrollo de la Temática con Clases Magistrales (Endodoncia).....	91
GRÁFICA 20 Evaluación de Formación Académica (Endodoncia).....	92
GRÁFICA 21 Exposición de Contenidos por el docente (Consolidado).....	93

GRÁFICA 22 Explicación de Contenidos (Consolidado)	94
GRÁFICA 23 Ejemplificación de Temáticas (Consolidado)	95
GRÁFICA 24 Análisis de la temática expuesta (Consolidado)	96
GRÁFICA 25 Uso de otros medios de enseñanza (Consolidado)	97
GRÁFICA 26 Realización de prácticas de la Teoría Avanzada (Consolidado)	98
GRÁFICA 27 Desarrollo de la Temática con clases magistrales (Consolidado)	99
GRÁFICA 28 Presentación de otras Estrategias de Estudio (Consolidado)	100
GRÁFICA 29 Orientación sobre prácticas de Teoría Avanzada (Consolidado)	101
GRÁFICA 30 Evaluación de Formación Avanzada (Consolidado)	102

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMA

TABLA	
1.....	6
TABLA	
2.....	66
ESQUEMA	
.....	115

CAPÍTULO I ASPECTOS GENERALES

1.1.ANTECEDENTES

La clase magistral es un método de enseñanza centrado básicamente en el docente y en la transmisión de conocimientos, es el método didáctico más utilizado, se trata principalmente de una exposición continua de un expositor y por consiguiente, un método expositivo en el que la labor

didáctica recae o se centra en el profesor. El docente es el que actúa casi la totalidad del tiempo y los estudiantes son receptores de los conocimientos, por lo tanto la lección o clase magistral se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso de comunicación casi exclusivamente uni-direccional entre un profesor que desarrolla un papel activo y los estudiantes que son receptores pasivos del conocimiento. El docente envía la información a un grupo generalmente numeroso de discentes, y estos se limitan a recibir tal información, y en algunas ocasiones, intervienen preguntando.

Las características esenciales de la lección magistral como forma expositiva son: la transmisión de conocimientos, el ofrecer un enfoque crítico de la disciplina que lleve a los estudiantes a reflexionar y descubrir las relaciones entre los diversos conceptos, el formar una mentalidad crítica en la forma de afrontar los problemas y la existencia de un método, pero generalmente, la práctica docente suele olvidar los dos últimos puntos y se centra en la transmisión de conocimientos, en impartir información, por lo que a nivel práctico, las características de la clase magistral pueden reducirse a un predominio total o casi total de la actividad del profesor en el proceso didáctico.

El proceso didáctico consiste en enseñar y en la clase magistral el aprendizaje queda relegado a un segundo plano, predominando la finalidad informativa y la mayor parte del saber simplemente consiste en transmitir una serie de temas, limitándose el estudiante tan sólo a memorizarlos.

Las características anteriores determinan que la clase magistral haya sido duramente criticada, éstas críticas a la clase magistral se centran básicamente en dos aspectos: por un lado, la pasividad del estudiante, y por otro, la poca efectividad en la transmisión de conocimientos. Por otra parte, si las lecciones se reducen a una simple exposición de una suma de conocimientos directamente extraídos de unos libros que el profesor se limita a repetir, no se fomenta en el discente la capacidad de análisis, y mucho menos de un análisis crítico. Siendo las desventajas del método evidentes, algunas inevitables e inherentes al propio método, sin embargo, otras muchas le son atribuidas y proceden de la deficiente aplicación del método.

Es de suma importancia que la clase magistral sea efectiva y preciso utilizar correctamente las técnicas específicas. Es menester para este método, la personalidad del profesor y su entusiasmo, para que le permita presentar una materia de una forma estimulante que motive de una forma adecuada a los estudiantes, su utilización eficaz del método didáctico de la clase magistral requiere una adecuada preparación y conocimiento de las técnicas de enseñanza”.¹

Para que la lección magistral sea efectiva, al igual que ocurre con otras muchas actividades, es preciso saber utilizar correctamente las técnicas específicas. Es de suma importancia para este método, la personalidad del profesor y su entusiasmo, para que le permita presentar una materia de una forma estimulante que motive de una forma adecuada a los estudiantes, su utilización eficaz del método didáctico de la clase magistral requiere una adecuada preparación y conocimiento de las técnicas de enseñanza, así

¹ D'ADDARIO Miguel, Manual de Pedagogía y Didáctica (Aula creativa e inteligente), Editor LULU Pres, 2014, Pág. 22.

como atención a las distintas etapas de este método.²

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Justificación Científica

El crecimiento e innovación de la ciencia provoca cambios importantes en el conocimiento originando nuevos desafíos para el saber científico, en la actualidad el propósito principal del presente trabajo es de investigar y analizar cómo están presentes tendencias educativas conductistas que pese a la reforma educativa y la nueva pedagogía siguen vigentes dentro la formación del proceso enseñanza aprendizaje de los futuros especialistas de la unidad de post grado de la Universidad siglo XX de la Paz, la recurrencia de las clases magistrales como método didáctico de enseñanza, habiendo otras técnicas pedagógicas y tecnológicas educativas, para mejorar el proceso educativo y formativo de los futuros especialistas.

1.2.2. Justificación Social

El propósito social de este trabajo es de contribuir en la formación académica y pedagógica de la Universidad Siglo XX y del capital Humano en formación en dicha institución.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.3.1. Situación Problemática

La formación en la unidad de post grado de la Universidad Siglo XX de la Paz, dentro el proceso enseñanza aprendizaje maneja la didáctica de las clases magistrales en forma continua para la formación de los nuevos especialistas de sus diferentes especialidades.

1.3.2. Situación Deseada.

En el área de salud con los avances de la ciencia y la tecnología del siglo XXI, se requiere una constante capacitación y formación de los futuros especialistas para lograr una mayor capacidad cognoscitiva, afectiva, psicomotriz y resolutive, dentro su futuro desempeño profesional que será en el tratamiento de pacientes que requieran una rehabilitación oral dentro las especialidades que la unidad de post grado ofrece : (Implantología, Cirugía Bucal; Ortodoncia, Ortopedia, Odontopediatría, Rehabilitación Oral y Endodoncia).

1.3.3. Formulación del problema

A partir de lo descrito, surge la siguiente interrogante:

¿De qué manera se puede optimizar la didáctica de enseñanza de los docentes del postgrado de odontología de la universidad siglo XX, a objeto de mejorar la formación de los cursantes y evitar las clases magistrales como método exclusivo de enseñanza y aprendizaje?

² Obtenido de...www.aulafacil.com. en septiembre del 2015

1.4. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Delimitación Temática

El presente trabajo analizará el uso de las clases magistrales en la unidad de post grado de la Universidad Siglo XX de La Paz en el proceso enseñanza aprendizaje, realizando una investigación descriptiva en campo de la pedagogía y en especial la didáctica, sus métodos y técnicas desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo.

1.4.2. Delimitación Espacial

El desarrollo de la investigación se realizará en la unidad de post-grado de la Universidad Siglo XX de la ciudad de La Paz en la zona central, calle Juan de la Riva para realizar una investigación no experimental de corte transversal delimitada en un lugar y temporalidad.

1.4.3. Delimitación Temporal

El estudio consideró la gestión académica del año 2015, iniciando en enero a diciembre del mismo, tanto para el trabajo de gabinete como el trabajo de campo.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Proponer estrategias de enseñanza a los docentes del postgrado de odontología de la Universidad siglo XX, a objeto de lograr mejorar la formación de los cursantes y evitar las clases magistrales como métodos exclusivos de enseñanza y aprendizaje.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Determinar las teorías existentes en torno a las estrategias de enseñanza a partir de la evolución histórica de la enseñanza.
- Analizar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del posgrado de la universidad Siglo XX.
- Diseñar estrategias de enseñanza de los docentes del postgrado de odontología de la universidad siglo XX.

1.5.3. Alcance

El presente diseño de trabajo de investigación busca recabar información de los métodos didácticos que emplean los docentes del postgrado de Odontología de La Paz perteneciente a la unidad de postgrado de la Universidad Siglo XX en la formación de los cursantes de las especialidades en odontología.

1.5.4. Hipótesis

La complementación de estrategias didácticas y métodos de enseñanza por parte de los docentes del postgrado de odontología de la universidad siglo XX, va a permitir analizar la formación de los cursantes y modificar las clases magistrales como método exclusivo de enseñanza y aprendizaje.

1.5.5. Variables

1.5.5.1 Variable Independiente

Las estrategias de enseñanza de los docentes del postgrado de odontología de la universidad siglo XX.

1.5.5.2 Variable Dependiente

- Población cursante de la especialidad de la Universidad Siglo XX.

TABLA 1. Contenido de Variables

VARIABLE NOMINAL	VARIABLE CONCEPTUAL	INDICADORES	REACTIVOS
INDEPENDIENTE Las estrategias de enseñanza	Procedimientos, métodos y técnicas que emplea el docente para el desarrollo de P.E.A.	-Clases Magistrales -Clases Prácticas -Otro método Didáctico	¿Qué método didáctico utiliza con mayor frecuencia? - Clase Magistral - Otra técnica didáctica
DEPENDIENTE Cursantes de las diferentes especialidades	Cantidad de profesionales que cursan las especialidades	Cuantos cursantes existen en la gestión 2015-2016	¿Cómo evalúa su formación? - Excelente - Buena - Regular - Mala

Fuente: Elaboración Propia

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

2.1 MARCO REFERENCIAL

La educación universitaria en el estado boliviano comenzó en 1826 y se dirigía principalmente a la formación de las élites socioeconómicas gobernantes de la época. Los brotes de inconformismo social de ese entonces, no llevaron a ninguna reforma de las instituciones de enseñanza superior.

En el período de la República, la universidad continuó privilegiando al sistema elitista, sin embargo, con el inicio de la explotación minera y la apertura capitalista a la producción, se hicieron evidentes las primeras contradicciones sociales masivas, se inició el proceso de lucha por la reforma estudiantil, donde surgieron los primeros movimientos estudiantiles de reforma universitaria.

Entre 1952 y 1985, no se llegó a consolidar un modelo académico propio, pero se logró conquistar la autonomía universitaria. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de [http:// www.unsxx.edu.bo](http://www.unsxx.edu.bo)

septiembre 2015.

Las universidades públicas en Bolivia son:

- Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
- Universidad Mayor de San Andrés
- Universidad Mayor de San Simón
- Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno
- Universidad Técnica de Oruro
- Universidad Tomás Frías
- Universidad Juan Misael Saracho
- Universidad Técnica del Beni
- UNIVERSIDAD SIGLO XX
- Universidad Amazónica de Pando
- Universidad Pública de El Alto
- Escuela Militar de Ingeniería.

2.2. HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "SIGLO XX"

La ciudad de Llallagua se encuentra ubicada en la Tercera Sección Municipal de la Provincia Rafael Bustillo en la parte Norte del Departamento de Potosí, su ubicación geográfica es de 18" 25' de Latitud Sur y 66" 35' de Longitud Oeste.

Llallagua es una zona eminentemente minera, este histórico Municipio adquirió su importancia a partir de 1907 y retratando su espacio físico, fluye inmediatamente su topografía por estar ubicado en las faldas de los ricos yacimientos filonianos de Juan del Valle, Espíritu Santo, La Salvadora y adyacentes al campamento de Siglo XX, cuya línea de separación es el famoso Río Ch'akimayu, pero unidos por la calle umbilical denominada Linares. En sus montañas se organizó la primera industria moderna de Bolivia y la mina de estaño más grande del mundo. En ella nació el Sindicalismo Minero, se ganó la reducción de la jornada de trabajo a 8 horas, hoy en día las minas son trabajadas por diferentes cooperativas mineras.

En ese entonces los trabajadores Mineros estaban fuertemente organizados en la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB) que está afiliado a la Central Obrera Boliviana (COB) en varios eventos sindicales plantean de creación de una Universidad Obrera, con sede en la ciudad de Llallagua. Actualmente está la Universidad Nacional "Siglo XX". Para que los hijos de los trabajadores mineros y campesinos ingresen a esta Superior Casa de Estudios. Para ello tiene que asumir los desafíos de la época adecuándose a los cambios que ha traído en todo los ámbitos, la revolución científica tecnológica, hasta alcanzar los niveles más avanzados, para esto es importante proceder a la reforma de la enseñanza superior, convirtiendo a las necesidades en formadoras de un profesional con alto nivel, promotor de

investigación y creador de tecnología. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de <http://www.unsxx.edu.bo> septiembre 2015.

La Universidad Nacional "Siglo XX", debe su creación a un Proyecto largamente madurado en el seno de los Trabajadores Mineros de Bolivia. Fue creada por resolución N° 1 del VI Congreso Nacional de Universidades realizado en la ciudad de Tarija, del 25 de junio al 3 de julio de 1984. En sus aspectos salientes la comisión N° 4 señala: El Proyecto presentado por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), el Ministerio de Educación y Cultura y la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia, hace referencia a los antecedentes históricos que datan de los años 1970 -1971.

El 1° de Agosto de 1985, El Gobierno de Hernán Siles Zuazo, reconoce formalmente a la UNSXX promulgando el Decreto Supremo 20979. A partir de esa fecha se constituye en una institución de Educación Superior encargada de dirigir los estudios universitarios en el marco de los principios, fines y objetivos de la Universidad Boliviana. Basa su origen jurídico institucional en la autonomía económica administrativa y académica que los artículos 186, 187 y 189 de la Constitución Política del Estado, otorgan a las Universidades Públicas.

La Universidad Nacional "Siglo XX" con asiento en la ciudad de Llalagua, Tercera Sección de la Provincia Bustillo del Departamento de Potosí, tienen su jurisdicción académica en las cinco provincias del Norte Potosí: (Rafael Bustillo, Chayanta, Charcas, Alonso de Ibáñez y Gral. Bilbao Rioja). Además tiene Extensiones en las regiones mineras de Huanuni, Telamayu y con la reciente creación de una sub sede en Villazón y de posgrado en la ciudades de la Paz, Oruro y Cochabamba. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de <http://www.unsxx.edu.bo> septiembre 2015.

2.2.1. Visión de la UNSXX

La visión de la UNSXX constituye la percepción imaginaria de su futuro que se expresa como aspiración institucional de lo que espera en los distintos campos sobre la base de los datos del pasado y presente, y se describe del siguiente modo:

- La UNSXX mantiene su Autonomía como la condición más importante de su desenvolvimiento.
- La UNSXX forma profesionales eficientes, orgánicos, orientados hacia la sociedad y enmarcados en la realidad regional y nacional.
- La UNSXX tiene un sistema piramidal bien estructurado que permite a estudiantes obtener títulos intermedios.
- La UNSXX cuenta con profesionales capacitados y con infraestructura necesaria.
- La UNSXX participa en o con la comunidad dando soluciones a problemas regionales y nacionales.

- La UNSXX participa y apoya al fortalecimiento de la industria nacional sobre la base de la investigación.
- La relación de la Universidad SIGLO XX y sociedad del Norte Potosí pretendió trabajar en relación con su entorno social en tres niveles.
 - Formación de recursos humanos.
 - Actividades de extensión y/o interacción social.
 - Apoyo a la elaboración de perfiles y proyectos e investigaciones.

La formación de recursos humanos es la principal actividad de la universidad obrera, actualmente capta a bachilleres de la región, estudiantes de diferentes centros mineros, estudiantes de Alto Beni, etc. que una vez concluidos sus estudios sirven en diferentes regiones del país. La elaboración de perfiles y proyectos a diseño final permitió a la universidad entablar una relación desde su especialidad, investigar y proponer soluciones a través de proyectos, se realizó varias investigaciones y estudios que fueron objeto de tesis defendidas por egresados de la universidad, se desarrollaron convenios de trabajo en investigación con ONGs , para responder necesidades del área rural.

Las fortalezas de la universidad en relación con la sociedad son: Credibilidad en la formación de recursos humanos, apoya a diferentes actividades que realizan instituciones de salud, educación, mineras y campesinas, se ha dado paso para trabajar con organizaciones representativas de la sociedad civil (Comités Cívicos, Federaciones de Campesinos, Junta de Vecinos, Municipios). Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de [http:// www.unsxx.edu.bo](http://www.unsxx.edu.bo) septiembre 2015.

Las debilidades que presenta la universidad en su relación a la sociedad, es que no tiene definida una política institucional de trabajo con la sociedad sólo se responde a inquietudes emergentes, aún no participa como institución en la elaboración de planes de desarrollo de los municipios, no se tienen datos actuales de la realidad socioeconómica de la región, los diferentes perfiles y proyectos no tienen seguimiento en su ejecución, quedando muchas como buenas propuestas. Las oportunidades que tiene la universidad es de ser propositiva en materia de desarrollo y asimismo realizar investigaciones que responden a la realidad de la región, realizar convenios de investigación con instituciones públicas y privadas para responder a las demandas más sentidas del mundo indígena y urbano.

Para que cumpla sus objetivos, esta universidad debía ser revolucionaria, científica y autónoma. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de [http:// www.unsxx.edu.bo](http://www.unsxx.edu.bo) septiembre 2015. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de [http:// www.unsxx.edu.bo](http://www.unsxx.edu.bo) septiembre 2015.

La calidad y pertinencia son dos exigencias ineludibles de la educación superior contemporánea y de las políticas orientadas a su futuro desarrollo, la Segunda Conferencia Mundial (París, julio de 2009), en su Comunicado Final proclamó que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad”.

El concepto de pertinencia se ciñe al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo

que ésta espera de aquella. La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, es decir, con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no puede desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial. Brunner José Joaquín (1998).

Por este motivo es importante analizar y elaborar estrategias de enseñanza (Didáctica Pedagógica) para lograr la excelencia en los cursantes del posgrado de la universidad Siglo XX dentro el PEA que es la propuesta del presente trabajo.

2.2.2. Antecedentes y Justificación de la creación de Área de postgrado de UNSXX

Observando la necesidad de formación profesional de post grado, surge la necesidad de formar nuevos especialistas en: Implantología, Cirugía Bucal, Odontopediatría, Ortodoncia, Ortopedia, Rehabilitación Oral, Estética y Endodoncia, que sean capaces de atender las exigencias de la sociedad boliviana actual. Muchos de los profesionales que egresan de las diferentes Universidades del País, no tienen la formación y la capacitación de especialidad para la atención y rehabilitación de los pacientes niños, adolescentes y adultos, basados en principios de prevención y orientación hacia el cuidado y rehabilitación de sus dientes y del aparato estomatognático.

Por otra parte en estos últimos años existen pocos programas que han sido realizados a nivel de post-graduación, también, los tiempos y las políticas de educación y salud en nuestro país están cambiando y es necesario avanzar al ritmo de estos acontecimientos.

La misión para lograr este propósito de enseñanza a los profesionales especialistas, son fundamentos científicos básicos del área y de capacitación en tecnología de vanguardia para las aplicaciones de estos conocimientos, orientados principalmente a mejorar la calidad de vida de nuestro medio. Así mismo, nuestros profesionales postgraduados participarían en la solución de los problemas de salud buco dental de la comunidad y de su entorno.

El egresado de la Especialidad será un profesional capaz de analizar, diseñar, instrumentar y evaluar acciones encaminadas al tratamiento de casos – problema, capaz de participar en la docencia con disciplina y calidad con la capacidad de desarrollar proyectos

institucionales en el ámbito de la Odontología especializada de acuerdo con principios éticos así como establecer proyectos de investigación.

El profesional deberá tener alto sentido de responsabilidad, compromiso por la salud, manejo de la tolerancia, trabajo en equipo, respeto a las normas y principios de la profesión, además de poseer las competencias intelectuales indispensables para manejar las dificultades que el plan de estudios establece para su formación como especialista. Página oficial Univ. Siglo XX (2015). Recuperado de [http:// www.unsxx.edu.bo](http://www.unsxx.edu.bo) septiembre 2015.

2.3. MARCO TEÓRICO

La realidad del ámbito universitario actual, se desarrolla en una sociedad de alcance global, caracterizada por constantes cambios. Es evidente que las tendencias innovadoras de hoy en día observan a la educación superior y esta no puede sustraerse de la influencia de los dos fenómenos que más inciden en su desempeño que son la ciencia y la tecnología estas han merecido amplias reflexiones de parte de los especialistas de diversas disciplinas analizando su impacto en la educación superior actual y del futuro, haciendo frente a esta situación ninguna otra entidad está mejor constituida como la Universidad para enfrentar este reto.

Para que la educación superior desempeñe ese rol tan importante requiere de innovaciones profundas, que hagan cambiar nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición, esas innovaciones no pueden seguir siendo puramente episódicas, deben consistir en un proceso permanente y continuo, retando la imaginación y replanteando los objetivos de misión y visión de las funciones de las instituciones en educación superior.

2.3.1. Evolución de la Educación y las Clases Magistrales

Los pueblos primitivos carecían de maestros, de escuelas y de doctrinas pedagógicas, sin embargo, educaban al hombre, envolviéndolo y presionándolo con la total de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social. En ellos, aunque nadie tuviera idea del esfuerzo educativo que, espontáneamente, la sociedad realizaba en cada momento, la educación existía como hecho. En cualquiera de las sociedades civilizadas contemporáneas encontramos educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas; es decir, se halla una acción planeada, consciente, sistemática.

Para realizar un análisis de las clases magistrales y la didáctica es necesario retroceder la evolución de la educación y la relación del maestro, profesor, docente y el discípulo, alumno, estudiante. La historia de la educación se ciñe a la división de las edades del hombre, en los inicios de la Edad Antigua hay que situar las concepciones y prácticas educativas de las diferentes culturas. Durante el primer milenio A.C. se desarrollan en Grecia las diferentes paideias griegas. En la edad antigua Sócrates fue en su tiempo un docente innovador, crítico y humilde, que impulsó a sus discípulos que eran quienes estuvieran dispuestos a conversar con él en jardines, calles o plazas, a pensar, y esto le valió la condena de muerte. Su pensamiento

lo conocemos a través de la obra de sus discípulos. Fue contemporáneo de los sofistas, pero éstos cobraban por sus lecciones, mientras Sócrates enseñaba gratuitamente, pues consideraba que enseñar era una misión sagrada. (Marrou,1985).

Primero para él, era el conocimiento personal, de uno mismo, luego vendría el conocimiento del universo exterior. Su enseñanza se efectuaba mediante el DIÁLOGO, con el que intentaba extraer verdades de su interlocutor y sacarlo de la ignorancia. En una primera instancia, el maestro se dedicaba a criticar el discurso que escuchaba de quien con él conversaba, haciéndole ver sus falacias e incluso llegando a ponerlo en ridículo indicándole sus contradicciones. Esta parte se denomina ironía.

Luego viene LA MAYÉUTICA a efectos de extraer la verdad que subyace en el intelecto humano, que puede exteriorizarse ayudado por preguntas del maestro, que cumple un oficio similar al de la partera (profesión de la madre de Sócrates) que ayuda a que la vida salga al exterior. En este caso lo que nace es la verdad, llegando a la raíz del objeto de conocimiento, Aparece ya en Sócrates el rol del maestro como guía que orienta a quien necesita descubrir por sí mismo, y no como dueño del saber a transmitir ante un estudiante pasivo.

2.3.2. Método Socrático

Sócrates nació en Atenas el año 470 A. C. y murió en el 399 A. C en la [Antigua Atenas](#), durante los dos últimos tercios del [siglo V](#), la época más espléndida de toda la [antigua Grecia](#). Fue hijo de [Sofronisco](#) y de [Fainarate](#), emparentados con [Aristides el Justo](#).

Tuvo por maestro al filósofo [Arquelao](#) quien lo introdujo en las reflexiones sobre la [física](#) y la [moral](#), se casó con [Xantipa](#), que era de familia noble. Su más grande mérito fue crear La [Mayéutica](#), método inductivo que le permitía llevar a sus estudiantes a la resolución de los problemas que se planteaban por medio de hábiles preguntas cuya lógica iluminaba el entendimiento. Según pensaba, el conocimiento y el autodomínio habrían de permitir restaurar la relación entre el ser humano y la naturaleza. (Marrou, 1985).

La sabiduría de Sócrates no consiste en la simple acumulación de conocimientos, sino en revisar los conocimientos que se tienen y a partir de ahí construir conocimientos más sólidos. Esto le convierte en una de las figuras más extraordinarias y decisivas de toda la historia; representa la reacción contra el [relativismo](#) y [subjetivismo](#) sofista, y es un singular ejemplo de unidad entre teoría y conducta, entre pensamiento y acción (Brum J, 1995).

El poder de su [oratoria](#) y su facultad de expresión pública eran su fuerte para conseguir la atención de las personas, Sócrates no escribió ninguna obra porque creía que

cada uno debía desarrollar sus propias ideas. Conocemos en parte sus ideas desde los testimonios de sus discípulos: [Platón](#), [Jenofonte](#), [Aristipo](#) y [Antístenes](#), sobre todo. Tales testimonios no son convergentes, por lo que no resulta fácil conocer cuál fue el verdadero pensamiento de Sócrates, tuvo otros discípulos y oyentes, entre los que pueden recordarse a [Euclides de Megara](#), [Fedón de Elis](#) y [Esquines de Esfeto](#).

Sócrates no predicaba la virtud directamente, sino más bien, invitaba a reflexionar sobre ella, no ofrecía las recetas acabadas sino convidaba a la búsqueda, por eso, son de suma importancia los dos métodos, o para ser más correcto, los dos momentos del mismo método, que Sócrates empleaba en la mencionada búsqueda de la verdad y de la virtud, las mismas las llamaba: ironía y mayéutica, respectivamente (Marrou, 1985).

La ironía, consistente en interrogar a los sabios y procurar sacar la verdad que hay en el fondo de sus respuestas, en Sócrates la Ironía se mezcla con la cortesía cuando éste extrema su modestia. El alcance de la Ironía o modestia socrática se hace patente una vez que en el descubrimiento de la verdad y su célebre frase, Sócrates (AC) “Sólo sé que no sé nada”, tal afirmación socrática más concluyente e indubitable, resultado de una fundamental desconfianza. Y es que si Sócrates discute siempre para descubrir si efectivamente sabe o no, es porque no quiere hacerse ilusiones de que sabe algo cuando nada sabe. Por todo ello, con una modestia que es la más firme base de todo método de conquista de la verdad. Además, la ironía o modestia socrática es grande en cuanto que por ella se traza límites (Brun J, 1995).

La Mayéutica del griego maieutiké (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear). La mayéutica es el método filosófico de investigación y enseñanza propuesto por Sócrates.

Consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento. Aunque Sócrates nunca sistematizó la mayéutica, seguramente es correcto destacar las siguientes fases en este método:

- En un primer momento se plantea una cuestión que, en el caso del uso que Sócrates hizo de este método, podía expresarse con preguntas.

- En un segundo momento el interlocutor da una respuesta, respuesta inmediatamente discutida o rebatida por el maestro.
- A continuación de los dos momentos anteriores, se sigue una discusión sobre el tema que sume al interlocutor en confusión, en este momento de confusión e incomodidad por no ver claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente es condición necesaria para el aprendizaje.

La idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el maestro no inculca al estudiante el conocimiento, pues rechaza que su mente sea un receptáculo o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades, para Sócrates es el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento. Este método es muy distinto al de los sofistas: los sofistas daban discursos y a partir de ellos esperaban que los discípulos aprendiesen; Sócrates, mediante el diálogo y un trato más individualizado con el discípulo, le ayudaba a alcanzar por sí mismo el saber. El arte de la mayéutica implica la teoría platónica de la reminiscencia pues al considerar al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad (Brun Jean, 1995).

La palabra sophistes significaba maestro en sabiduría. Como tales se presentaban estos señores que andaban de lugar en lugar, participaban en la política la astronomía, geometría, aritmética, música y pintura y cobraban por sus lecciones. Pero su ciencia no buscaba la verdad sino la apariencia de saber. No eran, pues, propiamente filósofos pero tenían en común una actitud que sí puede llamarse filosófica: el escepticismo y relativismo. No creían que el ser humano fuese capaz de conocer una verdad válida para todos. Cada quien tiene "su" verdad. No eran, pues, propiamente filósofos pero tenían en común una actitud que sí puede llamarse filosófica: el escepticismo y relativismo. No creían que el ser humano fuese capaz de conocer una verdad válida para todos. Cada quien tiene "su" verdad (Brun Jean, 1995).

Sócrates no escribió nada y, a pesar de haber tenido numerosos seguidores, nunca creó una escuela filosófica. Las llamadas escuelas socráticas fueron iniciativa de sus seguidores. Acerca de su actividad filosófica nos han llegado diversos testimonios, contradictorios entre ellos, como los de Jenofonte, Aristófanes o Platón, que suscitan el

llamado problema socrático, es decir la fijación de la auténtica personalidad de Sócrates y del contenido de sus enseñanzas. Esta posición se vería apoyada por los comentarios de Aristóteles sobre la relación entre Sócrates y Platón, quien afirma claramente que Sócrates no "separó" las Formas, lo que nos ofrece bastante credibilidad, dado que Aristóteles permaneció veinte años en la Academia ([Marrou H,1985](#)).

El rechazo del relativismo de los sofistas llevó a Sócrates a la búsqueda de la definición universal, que pretendía alcanzar mediante un método inductivo; probablemente la búsqueda de dicha definición universal no tenía una intención puramente teórica, sino más bien práctica. Tenemos aquí los elementos fundamentales del pensamiento socrático.

La influencia que Sócrates ejercería fue directa en el pensamiento de Platón, pero también en otros filósofos que, en mayor o menor medida, habían sido discípulos suyos, y que continuarían su pensamiento en direcciones distintas, y aún contrapuestas. Algunos de ellos fundaron escuelas filosóficas conocidas como las "escuelas socráticas menores", como Euclides de Megara, fundador de la escuela de Megara, Fedón de Elis fundador de la escuela de Elis, el ateniense Antístenes de la escuela cínica, a la que perteneció el conocido Diógenes de Sinope y Aristipo de Cirene fundador de la escuela cirenaica ([Marrou H,1985](#)).

2.3.3. La Escuela Peripatética

El nombre de la Escuela Peripatética procede de la palabra griega ‘ambulante’ o ‘itinerante’ esto puede proceder por los portales cubiertos del Liceo conocidos como *perípatoi*, o bien por los enramados elevados bajo los que caminaba Aristóteles mientras dialogaba con sus discípulos, fue un círculo filosófico de la Grecia antigua, que básicamente, seguían las enseñanzas de Aristóteles, la fundó en el [335 A. C.](#)

Cuando abrió su primera escuela filosófica en el Liceo en Atenas-Grecia. Sus seguidores recibían el nombre de peripatéticos, recibieron este nombre por estar situada al lado del templo dedicado a Apolo Licio, donde la escuela poseía un jardín por el que, según la tradición, el maestro paseaba con sus discípulos.

En griego peripatêin significa pasear, por ello a los seguidores de Aristóteles también se les llamó peripatéticos, y a la escuela Peripatos. Tras la muerte de Aristóteles la escuela se preocupó más por investigaciones naturalistas y científicas que por cuestiones estrictamente filosóficas. Los más afamados miembros de la escuela peripatética después de Aristóteles fueron: [Teofrasto](#), famoso por sus retratos de tipo moral y sus trabajos sobre botánica, [Estratón de Lampsaco](#), quien incrementó los elementos naturales de la filosofía de Aristóteles y abrazó una forma de [ateísmo](#), [Teofrasto](#), [Aristóxeno](#), [Sátiro](#), [Eudemo de Rodas](#), [Estratón de Lámpsaco](#) y [Andrónico de Rodas](#) ([Marrou](#),1985).

El mundo romano asimila el helenismo también en el terreno docente, en especial gracias a Cicerón quien fue el principal impulsor de la llamada humanitas romana. El fin del Imperio romano de Occidente en el año 476 marca el final del mundo antiguo y el inicio de la Edad Media. Se fija el final de esta edad en la caída de Constantinopla en 1453 como también el año 1492, el descubrimiento de América. El cristianismo, nacido y extendido por el Imperio romano, asume la labor de mantener el legado clásico, tamizado, filtrado por la

doctrina cristiana. De la recuperación plena del saber de Grecia y Roma que se produce durante el Renacimiento nace el nuevo concepto educativo del Humanismo a lo largo del siglo XVI, continuado durante el Barroco por el disciplinarismo pedagógico y con el colofón ilustrado del siglo XVIII.

De la educación Contemporánea (siglos XIX-XXI) nacieron los actuales sistemas educativos, organizados y controlados por el Estado. Por otra parte la educación es un componente tan fundamental de la cultura, como pueden serlo la ciencia, el arte o la literatura, sin la educación no sería posible la adquisición y la transmisión de la cultura ya que por ella vive y está en el espíritu de los hombres. Y esta es también una de las funciones esenciales de la educación hacer que la cultura siga viviendo a través de los siglos. Una cultura sin educación será una cultura muerta, la educación está tan difundida que no falta en ninguna sociedad ni en ningún momento de la historia. En toda sociedad por primitiva que sea, encontramos que el hombre se educa (AGUILAR ,1998).

2.3.4. Modelos de Escuelas Pedagógicas Contemporáneas

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.

También son, como señala (GAGO, 2002), una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.

En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí, para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según (PORLÁN, 1983) surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

- ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñanza y relevancia.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.
- ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso.

En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje esta estrategia de (PORLÁN, 1983) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.

Antes de mencionar la reseña de algunos de los más conocidos modelos, es importante señalar que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse siempre en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Es aquí donde cabe decir que los estilos particulares siempre se asocian con uno o varios modelos, y la tarea de los diferentes teóricos se ha centrado en tratar de identificarlos y caracterizarlos con miras a mejorar las prácticas de los docentes en el aula, y el diseño de programas de formación para maestros, más eficientes y vinculantes.

Según ASTOLFI (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza (transmitivo, de

condicionamiento y constructivista) que sirven “explícita o implícitamente” como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia. El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios.

El esquema es muy sencillo. En él destacan los cuatro elementos siguientes:

- El profesor, que es el elemento principal en el modelo tradicional, ya que tiene un papel activo: ejerce su elocuencia durante la exposición de la clase, maneja numerosos datos, fechas y nombres de los distintos temas, y utiliza el pizarrón de manera constante.
- El método: Se utiliza cotidianamente la clase tipo conferencia, abundantes apuntes, la memorización, y la resolución de los cuestionarios que presentan los libros de texto.
- El alumno, que en este modelo no desempeña una función importante, pues su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.
- La información o contenido se presenta como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De esta manera, algunos profesores desarrollan más unos temas que otros creando distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

El modelo tradicional muestra la escasa influencia de los avances científicos y tecnológicos en la educación, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y estudiantes.

Este Modelo concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es explicar claramente y exponer el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva. Si se presentan errores, son atribuibles al estudiante por no adoptar la actitud esperada. Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques de la práctica del docente.

- El primero es un enfoque enciclopédico, en el que el profesor es un especialista lleno de información; la enseñanza es una pura transmisión que al final se

resume en la acumulación de conocimientos y no se hace distinción entre saber y saber enseñar.

- El segundo enfoque es el comprensivo, en el que el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia pero sólo la transmite.

En ambos enfoques se resta importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas en su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente. Se trata de un aprendizaje basado en la teoría. En resumen, en esta perspectiva el aprendizaje es la simple comunicación entre emisor (maestro) y receptor (estudiante) y se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

Según ASTOLFI (1997), el Modelo de Condicionamiento o pedagogía conductista, está basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje; se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención. El problema radica en que nada garantiza que el comportamiento externo corresponda con el mental; para autores como PÉREZ (1995) este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada, y al docente como técnico.

Finalmente, el Modelo Constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende. Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a cometer errores (ir de un lado a otro), y muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva. Esta teoría se fundamenta primordialmente en los estudios de Vigotsky, Piaget y Ausubel, quienes realizaron investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos por parte del niño. Por otra parte, el modelo conductista ha presentado algunas variantes, pero todas mantienen sus componentes básicos.

Entre estos nuevos modelos se pueden mencionar el de AGUILAR (1998) que cita a Tyler, y que presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos -los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios-, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información. Por ejemplo, aunque el profesor presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información e incluso, un amplio repertorio de conocimientos sobre un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, puesto que señala con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido.

También Tyler R. citado por Aguilar (1998) menciona la forma en que el profesor tendrá que

impartir la enseñanza y le propone diversas actividades según sea el tipo de objetivo de que se trate. Como los objetivos prevén diversas acciones que los alumnos deberán desempeñar, la enseñanza no puede dirigirse con un solo método o con una misma forma de dar la clase. Por el contrario, se proponen diversas actividades para los estudiantes (actividades de aprendizaje) y actividades para el profesor (actividades de enseñanza), de tal manera que dependiendo el tipo de objetivo serán diferentes las acciones a realizar por el docente y los educandos.

Este modelo ofrece la posibilidad de utilizar diversos métodos y técnicas, que serán propuestos en los programas, en algunos casos serán seleccionados por los profesores. Dado que los objetivos mencionan acciones que han de realizar los estudiantes, éstos dejan de ser objetos pasivos de la enseñanza y se convierten en sujetos de aprendizaje realizando diversas acciones que son registradas por el docente. A diferencia del modelo tradicional donde el estudiante desconocía la profundidad y extensión de tema, así como las acciones que se esperan de él, en el modelo de Tyler el estudiante, desde la lectura del objetivo, conoce las actividades que debe realizar individualmente, en equipo o bien conjuntamente con el profesor. La información por enseñar ya no se presenta a manera de temas como se hacía en el modelo tradicional, sino por medio de objetivos, es decir, se fragmentan los contenidos en pequeñas porciones, las cuales están acotadas tanto en su extensión como en su profundidad.

Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con diversas acciones por realizar; dichos objetivos se relacionan y se estructuran lógicamente formando unidades que, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo y forman un programa de estudios. La información así estructurada permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesor y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del profesor, del alumno, la extensión, profundidad y tiempo dedicado a cada objetivo están acordados previamente en el programa de estudios.

La planeación didáctica se facilita puesto que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito como para que el docente sólo necesite hacer un análisis cuidadoso del programa, o en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios, las otras ventajas que proporciona este modelo son:

La evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios.

Los docentes pueden elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo, es decir, que las acciones que el estudiante debe realizar, las cuales se mencionan en el objetivo, sean factibles de medir y de registrar. La elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión. Para la propuesta de objetivos, la selección de los mismos, así como su redacción, son tareas complejas que requieren del conocimiento de diversas teorías del aprendizaje, del manejo de diversos métodos y técnicas didácticas y de enfoques taxonómicos de evaluación, entre otros requisitos.

El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho en el modelo de Tyler citado por Aguilar (1998), ya que los objetivos sugeridos por los especialistas tienen como marco de referencia las necesidades que demanda la sociedad, de tal manera que conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el riesgo de que se vuelvan

obsoletos.

El modelo de Popham y Baker citado por Aguilar (1998), se refiere particularmente a la sistematización de la enseñanza, hace una comparación entre el trabajo de un científico y el trabajo de un profesor. La comparación estriba en que el científico tiene un conjunto de hipótesis como punto de partida y selecciona una serie de instrumentos para comprobar su veracidad; con los instrumentos seleccionados somete las hipótesis a experimentación y evalúa los resultados obtenidos.

De igual manera el docente parte de un conjunto de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos y los métodos y técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase o en el curso, y evalúa los resultados obtenidos. Desde luego que los niveles de rigor, precisión y conceptualización distan mucho entre un científico y un docente; sin embargo, la propuesta de Popham-Baker citada por Aguilar (1998) apunta a que en ambos casos hay sistematización en el trabajo que se realiza, un conjunto de elementos a probar, y la evaluación de resultados; es decir, cada uno de los elementos mencionados ocupa un lugar dentro de una secuencia formando un sistema que tiene una entrada de insumos y una salida de productos o resultados, los cuales se han modificado a través de un proceso.

Los objetivos han sido estudiados por diversos autores y por consiguiente han surgido distintas nomenclaturas o terminologías. Habitualmente, en un programa de estudios los objetivos específicos se presentan redactados sin hacer mención de cada una de sus partes para evitar la pérdida de significado o de sentido para el profesor. Es frecuente que los profesores lean rápidamente los objetivos específicos y no tomen en cuenta todas las acciones y partes que se mencionan en ellos, esto trae como consecuencia que no se distinga con claridad cómo enseñar y evaluar adecuadamente los objetivos, esta situación impide que se alcancen óptimamente las acciones y los niveles de ejecución que los objetivos demandan.

Finalmente es importante señalar el modelo de Taba citado por Aguilar (1998), que sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos que ya se han revisado. Su principal aporte radica en la organización de los contenidos y las actividades de aprendizaje, donde el contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los estudiantes desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

La organización de las actividades también es un factor de mejora en el aprendizaje, los profesores deben presentar a los estudiantes los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles se deben desarrollar de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas. Las actividades que los profesores y los estudiantes realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los estudiantes individualmente o a cada uno de los equipos en particular.

La propuesta Taba citado por AGUILAR (1998) muestra a los docentes las partes más importantes de un programa y a su vez, les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas con organización de

contenidos y actividades creativas, precisas y eficientes.

Por su parte Flórez (1994) define un modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Es decir, que los modelos son categorías descriptivas, construcciones mentales que representan un conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento, esta imagen representa formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos.

Esta última definición parece ser la más precisa, y al mismo tiempo la más integral de las que se han considerado hasta el momento, ya que amalgama y sistematiza de manera ordenada y rigurosa los intentos de definición precedentes, no pretendiendo describir ni profundizar en la esencia misma de la enseñanza, se ha considerado que la tipificación de estos modelos pedagógicos y la descripción de la manera como cada uno de ellos se desarrollan en el proceso educativo.

2.3.4.1. El Modelo Pedagógico Tradicional

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, donde la enseñanza impartida era realizada principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

Con el pretexto del virtuosismo, se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos: se buscaba la formación del carácter de los aprendices, moldeándolo a través de valores como la voluntad, la virtud, la disciplina, la ética y el humanismo; al mismo tiempo se les enseñaban los ideales de la antigüedad, la lengua escolar utilizada era el latín, y el manejo de la retórica era el culmen de esta educación, donde los jóvenes, eran considerados como material indefenso, en formación, propensos a la tentación siempre abundante, débiles y con atracción por el mal, entonces era necesario aislarlos del mundo externo, siempre temido como fuente de tentaciones, y debían estar siempre vigilados para que no sobrasen en ese mar de deseos y apetencias naturales.

Flórez Ochoa (1994) reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio (2000), quien en su *Didáctica Magna* o *Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad, en particular aquellos referidos a sus fines últimos: se trata del arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres. Su introducción asegura que el libro presenta el modo y manera seguro y preferente de establecer escuelas en todas las comunidades, ciudades y pueblos de cada uno de los países... en las cuales toda la juventud de ambos sexos, sin excepción alguna, puede ser formada rápida, agradable y profundamente, en las ciencias, llevada a las buenas costumbres,... y conducida de este modo en los años juveniles hacia todo lo necesario en esta vida y en la futura. Su intención global y enciclopédica enseñar todo lo que había en el mundo creado por Dios, tiene como propósito final hacer al hombre semejante a Dios.

Con algunas modificaciones en su formulación, esta intención pedagógica subyace a la mayoría de

los modelos pedagógicos actuales: comprender el orden que liga las cosas, más que las cosas mismas, constituyéndose en el mito pedagógico que sigue teniendo vigencia hasta nuestros días. A este modelo se le ha calificado frecuentemente de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996), el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los estudiantes como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los estudiantes y de las realidades sociales.

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, tales como los esquemas de planeación que permiten la formulación particular de los contenidos enseñables y su desarrollo en el tiempo según un orden de complejidad, unas estrategias específicas de presentación de esos contenidos, un particular modo de comunicación entre el enseñante y sus discípulos, y la comprobación periódica de la realización de los aprendizajes por parte de los estudiantes, donde las ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez (1994), al referirse a este modelo señala que es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma que el profesor, generalmente exige del estudiante la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los estudiantes y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro, de acuerdo con De Zubiría (1994), bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor, donde dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas y el aprendizaje es entonces un acto de autoridad.

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo, algunos modelos religiosos han seguido y aún siguen, los fundamentos Aristotélicos de formar individuos de carácter. En la formación del carácter, el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante.

Según Flórez (1994) el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En opinión de Flórez (1994), se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter, la

relación maestro-estudiante puede ser calificada como autoritaria-vertical y es frecuente que niñas y niños estudien separados e incluso reciban contenidos diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género.

El método se fundamenta en una transmisión de los valores de la cultura por medio del ejemplo. La evaluación del aprendizaje por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Un ejemplo es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; de esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”. A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Tradicional.

Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional:

- El contenido enseña los conceptos de una disciplina que es verdadera e inmodificable.
- Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.
- Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes
- El docente debe enseñar los contenidos de forma verbal, expositiva.
- El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.
- El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.
- En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.
- La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.
- Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.
- La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.
- La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.

- El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.

2.3.4.2. El Modelo Pedagógico Conductista

Apoyado en la tecnología educativa que se desenvuelve paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la posguerra de las décadas de los 60 y 70, éste modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo. Al decir de Flórez (1994), el modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento meticuloso de una conducta productiva en los individuos.

Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental expresado como tecnología educativa.

El principal exponente es Skinner, al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta y como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo ha sido calificado de positivista por cuanto toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control. Para Flórez (1994), el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente.

De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente.

Para Yelon y Weinstein (1988) el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta donde el modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta, de acuerdo con el modelo conductista, la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad. La función del maestro apunta en este contexto, a la de un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores, se programan para lograr las conductas deseadas. Por esta razón enseña para el logro de objetivos de aprendizaje que ha establecido previamente con claridad, y los diseña de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación del nivel de logro.

Rojas y Corral (1996) afirman que los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. La enseñanza programada ha sido definida por Fry (1990) como el recurso técnico, método o sistema de enseñar, que se aplica por medio de máquinas didácticas pero también por medio de textos escritos.

Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
 - El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.
 - La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.
 - La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada, de una ingeniería del comportamiento y del aprendizaje.

En esta dinámica, las relaciones del maestro con sus estudiantes toman la forma de las de un director técnico o “coach”, un planeador de conductas que anima y estimula permanentemente a sus pupilos para que se esfuercen por superarse a sí mismos, por alcanzar objetivos instruccionales cada vez más complejos. Premia y sanciona con la entrega o privación de estímulos, y mide permanentemente los niveles de logro de cada uno de sus estudiantes, donde estos a su vez no lo identifican, como en el caso del maestro tradicional, con un modelo a emular, sino como un líder a seguir, un guía o jefe de equipo cuya tarea es retroalimentar permanentemente sus logros para premiarlos, o sus deficiencias para exigirles. Como consecuencia, la evaluación es una tarea permanente de medición y valoración constante centrada en la mayor o menor aproximación al logro de los objetivos instruccionales.

Regularmente se aplican pruebas con el fin de determinar los progresos del estudiante, para animarlo y para hacer ajustes y correcciones. Se recurre frecuentemente a la evaluación formativa como indicadora de la calidad y del rumbo que toma el proceso de aprender, y a la sumativa para medir los avances y aproximación al logro de los objetivos.

Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista:

- Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos.
- Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.
- Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados como socialmente útiles.
- El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.
- El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.
- El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.

- Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.
- Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.
- El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.
- Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.
- La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.
- La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.

2.3.4.3. El Modelo Pedagógico Romántico

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1998) presentadas en su obra *Émile ou de l'éducation* y se identifica en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill. En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación, cultiva radicalmente la libertad, las clases son de asistencia libre y se otorga gran importancia al juego, al punto que en muchos momentos cada estudiante hace lo que desea. La principal meta de una escuela debe ser auxiliar a sus estudiantes para que sean capaces de encontrar la felicidad propia y es por eso que propone un modelo muy diferente al de las escuelas tradicionales, en las que según los teóricos de este modelo sólo se promueve una atmósfera de miedo, el inculcar a los niños principios altruistas antes de que sean capaces de asimilarlos sólo produce individuos hipócritas y miedosos, pues es a través del miedo como se intenta forzar el interés de alguien.

Para que una persona sea feliz necesita primero ser libre para escoger su propio camino, es por eso que este modelo renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica de hecho. Según Flórez (1994), éste modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite. Un aspecto fundamental de esta tendencia es que se propone como una experiencia que busca la transformación total del sistema educativo, de manera que el estudiante se convierta en el eje alrededor del cual giran todos sus procesos.

Bajo esta perspectiva, la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante, y debe convertirse en el espacio en el cual experimenta y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida. Sobre este modelo pedagógico, De Zubiría (1994) conceptúa que rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de

impresiones que, desde el exterior, se incrustan en el estudiante.

En este sentido, Dewey (1957) consideró que la vida social es a la educación lo que la nutrición y la reproducción a la vida fisiológica; por lo tanto, la institución educativa debe concentrarse en buscar los medios más efectivos para ofrecer al estudiante los recursos necesarios para cultivar su herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales.

El maestro se transforma entonces en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante. Se presume que el maestro debería librarse él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina, y ser sólo un auxiliar o, metafóricamente, un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

En las relaciones cotidianas del aula ningún adulto tiene más derechos que un niño; todos tienen los mismos derechos, donde todos deben ser libres, entendiendo la libertad como una construcción colectiva. En este modelo todas las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen en el día a día son resueltas por una asamblea en la que cada persona, sea estudiante, profesor o funcionario, tiene derecho a hablar y votar, manteniéndose el principio de que todos los votos valen lo mismo. Las normas de la escuela son construidas entre todos, porque todos se sienten parte del colectivo y se empeñan en mejorarlo.

Rodríguez y Sanz (1996) sostienen que de este modelo resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo, el modelo Romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo, y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas.

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición, los premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad, se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol y tiene suficientes recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por lo que las interferencias de los adultos no son positivas.

Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico:

- Los contenidos provienen de lo que estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.
- Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.
- El estudiante debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.
- El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.

- Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.
- El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.
- El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.
- El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.
- Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.
- Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.
- La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.

2.3.4.4. El Modelo Pedagógico Cognitivo

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa.

Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitiva podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica, sin embargo, para autores como Flavell (1990) las aplicaciones de la teoría de Piaget a la educación pueden expresarse al menos desde tres puntos de vista.

- Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos
- Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos, pues permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes.

- En la clarificación de algunos métodos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento. Según Corral (1996), el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. Para Corral la re conceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación.

En consonancia con los planteamientos del modelo, en el desarrollo de la actividad educativa el papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de acicate para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Flórez (1994) agrega que en el enfoque cognitivo se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de estas estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera una re conceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no sólo aprende, sino que aprende cómo aprender.

En este aspecto, uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador y debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problemáticas, asimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiarse nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción.

Para Flórez (1994), en el modelo cognitivo el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan.

Por otra parte, la evaluación en el modelo Pedagógico Cognitivo es de orden formativo; Flórez (1994) afirma que durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del estudiante en

el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el estudiante mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial, con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical, que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas más consistentes, coherentes, comprensivas y útiles.

Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo.

- Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.
- Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.
- Los contenidos que se enseñan se deben re conceptualizar de manera permanente.
- El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.
- El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.
- Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.
- El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.
- El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.
- El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.
- Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.
- Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.
- La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.

2.3.4.5. *El Modelo Pedagógico Social*

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, quienes trabajaron en Alemania con el Instituto para la Investigación Social. Debido a que muchos de ellos eran judíos, durante la segunda guerra mundial debieron trasladarse a Nueva York donde se vincularon a la Universidad de Columbia. Allí participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación.

Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad. La Pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Según McLaren (1999) la pedagogía social examina a las instituciones educativas tanto en su medio histórico como en su medio social, por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. En este sentido, propende por un mayor nexo entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a esta última de todos los individuos, sin distinción de clase social. La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades.

Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios, de igual manera cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros. Esta deconstrucción crítica del lenguaje y del texto adquiere una singular importancia.

Flórez (1994) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje co participativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Social se puede citar a:

- Paulo Freire (Brasil) al analizar las relaciones opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades, donde propone las relaciones dialógicas entre docente y estudiante como una forma de promover procesos de concientización y liberación. Entre sus obras más destacadas podemos citar: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Educação e mudança* (1981), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) y

Pedagogía da autonomía. Saberes necessários à prática educativa (1997).

- Donaldo Macedo (Brasil). Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder. Es coautor de varios escritos con Pablo Freire, entre los que se destaca Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad (1989) y Lengua, ideología y poder (2005), en asocio con Bessie Dendrin y Gounari Panayota.

- Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga este fenómeno estudiantil a nivel universitario. Dos de sus obras más reconocidas son: Educación empoderadora (1992) y Cuando los estudiantes tienen poder (1996).

- Michel Apple (Estados Unidos). Estudia las relaciones entre currículum y poder (quién es silenciado, quién tiene la palabra...), escuela y democracia, conservadurismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación. Dentro de su extensa obra se destacan: Cultural politics and education (1996), Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age (2000), The State and politics of education (2003), Ideology and curriculum (2004) y Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality (2006).

- Stanley Aronowitz (Estados Unidos). En su obra La crisis de la educación, critica las relaciones entre política y escuela. Entre sus obras más destacadas se encuentran: The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning (2001), Implicating Empire: Globalization and Resistance in the 21st Century (2002), Paradigm Lost: State Theory Reconsidered (2002), Debating Empire (2003), How Class Works: Power and Social Movement (2004), y Left Turn: Forging a new political future (2006).

- Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los docentes, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

Entre sus trabajos más representativos, traducidos al español, encontramos: Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1990), Igualdad educativa y diferencia cultural (1992), Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular (1996), Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas (1997), Sociedad, cultura y educación (con Peter McLaren, 1999), El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia (2001), Cultura, política y práctica educativa (2001) y La inocencia robada (2003). McLaren (1999) afirma que este modelo... ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías.

En él el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad. Para Giroux (1990) los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública, señala también que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación.

Sostiene que los análisis del modelo pedagógico social han ofrecido... un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad. En la práctica, la relación del docente con el estudiante es dialógica y el primero juega el rol de figura crítica que invita a la reflexión

mediante el cuestionamiento permanente. Privilegia el trabajo en grupo y estimula la crítica mutua de modo que los estudiantes puedan mejorar su trabajo y apoyarse mutuamente, comprometiéndose colectivamente en la solución de problemas de interés social.

Durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo. Frecuentemente puede también desempeñar roles de conductor o, en la mayoría de los casos, relator que hace síntesis, favorece consensos y refleja en el grupo los avances y logros en torno al tema en discusión.

El maestro debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se trabajen de forma integral, sin aislarlo, y estimular la participación de toda la comunidad involucrada mediante prácticas contextualizadas en escenarios lo más naturales posible, el maestro está invitado, al igual que todos los demás participantes, a expresar sus opiniones, a mostrar sus acuerdos y desacuerdos sobre la situación estudiada, sabiendo de antemano que su palabra tiene el mismo valor que el de las demás personas, puesto que la autoridad no proviene del poder de que es investido por algún superior, sino del valor y la pertinencia de sus ideas, de la fuerza de sus argumentos, de la coherencia, utilidad de sus propuestas y de su capacidad de persuasión.

Dado que en este modelo el propósito se centra en la construcción crítica de sentidos colectivos, la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Este modelo propugna por la evaluación de los potenciales de aprendizaje que se van haciendo reales, lo que Vigotsky (1988) llama la ampliación de sus zonas de desarrollo próximo.

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente estudiante, grupo, entorno y maestro, el grado de ayuda que requiere cada estudiante para resolver el problema por su propia cuenta, y no será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo debe descubrirla, identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar.

Este es precisamente el tema de evaluación del maestro: qué sucede en el aula, cómo razonan sus estudiantes, cómo actúan; ésta información le será de utilidad para decidir sobre nuevas situaciones didácticas, actividades y propuestas que planteará a los estudiantes para facilitar la evolución de su pensamiento crítico y de su nivel de compromiso, y la autocrítica como elemento de mejoramiento y crecimiento personal se hace manifiesta en la autoevaluación.

La forma típica de evaluación es el debate y a través de él, la colectividad co evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes. Aunque puede recurrirse a ella en determinadas ocasiones, la hetero evaluación suele ser también parte constitutiva de la revisión de los logros particulares y colectivos. Uno de los aspectos más ricos y novedosos de este modelo es que es quizá el que da mayor preponderancia a la utilización de múltiples y variadas fuentes de evaluación.

Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social:

- Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.
- El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
- Contenidos y conocimientos que no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.
- El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.
- Las opiniones de los estudiantes, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.
- El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.
- La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
- Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.
- En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.
- La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada estudiante para resolver los problemas por su propia cuenta.
- La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.
- Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.
- La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad co evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

La importancia fundamental que la historia de la educación tiene para cualquier educador es que permite el conocimiento del pasado educativo de la humanidad, el hecho educativo no lo presenta la historia como un hecho aislado, se estudia vinculándolo con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre la educación han influido. Al verlo así, como un conjunto de circunstancias que lo han creado, permite apreciar en qué medida la educación ha sido un factor importante en el desarrollo del hombre en la historia.

2.3.5 Historia de la Didáctica

Realizando un breve recorrido histórico etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: didaktiké, didaskalia, didasko. Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. Didaskaleion era la escuela en griego; didaskalia, didaskalos, el que enseña; y didaskalikos, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. Didaxis tendría un sentido más activo, y Didáctica sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo didaktikos, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos docere y discere, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo. Diccionario de la Real Academia Española (1970).

Desde su origen en la antigüedad clásica griega, el sustantivo didáctica ha sido el nombre de un género literario. Precisamente aquel género que pretende enseñar, formar al lector. Y ésta es una intención presente en muchos escritores, como en Los Trabajos y los días, o la Teogonía de Hesíodo (citado por Benedito, 1986). También en Las Geórgicas de Virgilio o el Arte de amar, de Ovidio. En la Edad Media, Ramón Llull, será uno de los autores más importantes en este género. También se pueden considerar dentro de él todo el conjunto de cuentos y apólogos del Infante don Juan Manuel o de Alfonso X, puesto que su intención es la de presentar en forma literaria consejos morales, religiosos o técnicos.

Para Comenio (1632), el autor más importante de los inicios de esta disciplina, con su obra Didáctica Magna, la Didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Luego esta palabra cayó en desuso, hasta que en el siglo XIX Herbart y sus discípulos la resucitaron. Limitaban su contenido al conjunto de los medios educativos e instructivos. Otto Willmann (1882) volvió a darle un carácter más general, tal vez en exceso, como teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana. Con lo cual llegaba a confundirse con toda la Pedagogía o ciencia global la educación.

En la actualidad el término Didáctica está completamente extendido en todo el mundo, en Alemania, Francia, Italia, España e Iberoamérica goza de una gran tradición y desarrollo. Pertenece al léxico culto generalizado. Al mismo tiempo, hay que destacar que el término es poco usado en todo el territorio anglosajón, aunque no así su contenido. Al mismo contenido se le aplica el nombre de enseñanza o el de aprendizaje, según el punto de vista, hoy tiende a coincidir, por una superposición del campo abarcado, con el término currículum. Definición que después de ver el origen etimológico y el uso por parte de los autores desde Ratke y Comenio, se impone llegar a una definición precisa.

Todos los que han escrito obras de Didáctica han aportado la suya estableciendo variaciones a las de los demás. Pero con un elevado nivel de coincidencia, como no podía ser de otro modo. Estebaranz (1994) Sáenz Barrio (1994) y Ruiz (1996) presentan un completo análisis de las definiciones de muchos autores con el fin de hallar los elementos comunes a todas ellas. Algo así había hecho en otro momento Benedito (1987) igual que hiciera antaño Rufino Blanco con el concepto de educación.

La didáctica como ciencia nace junto a la escuela moderna; antes no todos recibían educación, sino algunos pocos. Juan Amos Comenio, fue un pensador revolucionario, el planteo lo que con el tiempo se llamaría la utopía - comeniana y el ideal pansofico, que propone enseñar todo a todos (ricos, pobres,

mujeres). Antes la enseñanza dependía del oficio que luego iban a practicar. La filosofía, el arte, las letras, solo se reservaban para gente de la alta sociedad.

La teoría de Comenio (1632) fue publicada en una obra que se llamó “La Didáctica Magna”, conjunto de normas, reglas y pautas que son necesarias para llevar a cabo la escuela moderna y que permitían enseñar todo a todos. Esa fue la primera vez que se utilizó ese término.

La didáctica nace como una ciencia humanista, en el siglo XIX Herbart plantea la didáctica como una serie de pasos para la instrucción dentro de la idea de Comenio, el gran salto de la didáctica surge en el siglo XX, con la presencia de Piaget que descubre que hay procesos y formas de aprender dependiendo de las edades. Esto implicó para la didáctica pensar al niño que aprende como alguien que ocupa un lugar en la sociedad. Se lo denominó el siglo del niño. En este siglo aparece la escuela nueva y nace el jardín de infantes como formato educativo que respondía según el chico de esa edad.

En la segunda mitad del siglo XX, las naciones más devastadas por la segunda guerra mundial, se basan en la escuela como un método de progreso. Conciben la educación no como humanística, sino más técnica donde se le enseña a los docentes técnicas para llevar adelante los programas hechos por otros; el docente es un simple ejecutor. Este modelo fue después copiado por otras naciones.

Hacia fines del siglo XX en los años 70, ocurre otro gran giro en la didáctica, donde los sectores más cultos y pensadores se cuestionan la didáctica tecnicista y como tiene un fuerte impacto las ciencias sociales aparece la corriente crítica, la cual cuestiona el modelo, ya que creen que el docente no debe simplemente repetir, sino que debe elegir el mismo para no ser un simple ejecutor. De esta manera la didáctica vuelve a centrarse en el sujeto.

La corriente crítica se divide en dos:

- Latinoamericana (Freire): es una mirada más social y política; plantea qué efectos puede tener la escuela en la sociedad.
- Europea (Jackson): pone el acento en la vida, en el aula, a esta se la considera una micro sociedad.

La didáctica tiene el carácter de una disciplina subordinada a la Pedagogía en teoría, práctica ciencia, arte y tecnología dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje, los elementos presentes en las definiciones de didáctica entre tantas definiciones, una de las más simple y objetiva podría ser la de Dolch (1952): "Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general"... Fernández Huerta (1985) apunta que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza".

Escudero (1980) insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, con tendencia a la

formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral". Por tanto, a la vista de lo anterior, podemos apuntar que la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

Siendo la enseñanza a la vez una actividad práctica y una "ciencia práctica", se tratará de combinar adecuadamente el saber didáctico –la teoría– con el hacer didáctico –la práctica– que consiste en la realización del acto didáctico.

La práctica se halla omnipresente tanto en las actividades de los estudiantes como en las de los profesores. Desde Dewey se destaca el papel de la experiencia “aprendemos por experiencia”, y también enseñamos por experiencia. Separar la teoría de la práctica tiene como consecuencia la consideración separada de los roles y la distinta valoración, así como la consiguiente jerarquización entre los teóricos y los prácticos. La teoría de la enseñanza es más amplia que la del aprendizaje porque contiene mayor número de elementos.

El aspecto teórico de la Didáctica está relacionado con los conocimientos que elabora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que su aspecto práctico consiste en la aplicación de aquellos conocimientos, en la intervención efectiva en los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, la Didáctica estudia la enseñanza, lo que hacen (o tendrían que hacer) los profesores, educadores, docentes cuando enseñan.

La denominación de Didáctica pertenece, sobre todo a la tradición germánica y latina. En el contexto francófono, se habla más de Pedagogía universitaria, como referente más global y capaz de integrar otras subdivisiones.

En el mundo anglosajón se quedan sin más en la idea de Teaching and Learning. Según quien lo use y como lo haga, el término didáctica puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido a la simple transmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas universales y patrones contrastados de procedimiento) o bien de la simple práctica artesanal de llevar a cabo actuaciones de instrucción. “Jamás, a lo largo de la historia de la Pedagogía fue tan fuerte como hoy el interés por la Didáctica...” Blankertz (1985) su análisis del término didáctica para señalar, a continuación, que a pesar de eso, aún no se alcanzó un grado suficiente de precisión en su significado. Su objeto de estudio se extiende a tantas cosas que, al final, pierde precisión.

Pero, en general, parece adecuado decir que la Didáctica y lo didáctico se refieren (como sustantivo y adjetivo) a actividades relacionadas con la enseñanza o la formación en general. En el Diccionario de la Real Academia Española (1970) aparece Didáctica como “arte de enseñar”, “Arte de presentar las cosas de tal forma que sean fáciles de aprender”, concreta el Diccionario Larousse. El cuál también vincula el término didáctica a la selección y presentación de cuestiones o argumentos que resulten valiosos por sí mismos (tengamos en cuenta que ya desde Platón la literatura didáctica era diferente de la convencional porque trataba de asuntos valiosos) y que, por eso, merecen ser aprendidos.

En su etimología griega, la idea de didáctica estuvo vinculada a muy diversos significados: la didáctica como el acto de enseñar; el didacta como instructor cualificado para enseñar; los manuales y métodos de enseñanza como recursos didácticos; las escuelas como instituciones especializadas en la

didáctica; el proceso de aprendizaje como actividad central del aprendiz y propósito esencial de la actuación didáctica.

Podemos decir, entonces, que las dos definiciones básicas de la Didáctica se refieren, por una parte, a la enseñanza en términos genéricos como ámbito a estudiar y, por otra, a una serie de características o condiciones que tal enseñanza debe poseer (que facilite el aprendizaje, que presente contenidos valiosos, que la presentación se haga de modo adaptado a los aprendices, etc.)

La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso. Y ahí radica el interés básico de su proyección sobre la enseñanza universitaria. Comenio, el padre de la Didáctica, en el siglo XVII, para definirla decía: “Es el artificio fundamental para enseñar todo a todos”. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que pueda obtenerse un buen resultado.

Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos, enseñar con solidez no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdades, a las suaves costumbres, a la piedad profunda” (Comenio, 2000), para conseguirlo Comenio presentaba una serie de principios básicos y reglas de instrucción que deberían servir para seleccionar contenidos, para saber llevar una clase, para conocer a los estudiantes en tanto que aprendices, para organizar acertados métodos de enseñanza (que, en su opinión, debían ser simples, seguros y bien estructurados).

Como puede constatarse, hasta hoy no han variado mucho los propósitos aunque se hayan renovado los enfoques, en aproximación a la complejidad de las realidades que constituyen la enseñanza.

Lo que fue, en inicio, una consideración de los temas desde una perspectiva ideal dejó paso a consideraciones más fenomenológicas. Aunque sin olvidarnos de los pioneros, partimos cada vez menos del “deber ser” y de los “a priori” pedagógicos (cómo deben ser los sujetos educados o instruidos, cómo deben definirse los conceptos, cómo debe hacerse la enseñanza, cómo tienen que funcionar las instituciones formativas, etc.) para buscar nuevos contextos de legitimación del conocimiento y de las propuestas prácticas, qué teorías están disponibles, qué resultados de la investigación son aplicables y bajo qué condiciones, qué constancias pueden extraerse de la experiencia práctica del profesorado, qué tipo de funcionalidad y efectividad es esperable de las diversas propuestas prácticas, qué factores afectan de modo claro a los procesos de aprendizaje.

Decía Shulman (1986) que las disciplinas “conversan” con un cierto espacio de la realidad proyectando sobre él sus dispositivos conceptuales y metodológicos, buscando describirlo y, en algunos casos, configurando modelos para representarlo.

Siendo eso así, lo que se espera hoy en día de la disciplina que llamamos Didáctica, en este caso de la Didáctica universitaria, es que nos ayude a conocer mejor lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la Educación Superior. Ello nos posibilitará crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar

cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en clases.

La capacidad de mejorar la enseñanza viene ligada a la posibilidad de documentar nuestra práctica de forma tal que podamos volver sobre ella, evaluarla, identificar sus puntos fuertes y débiles, valorar los efectos sobre el aprendizaje, etc. Y, sobre todo, que podamos compartirla de forma tal que la mejora de las prácticas surja de un proceso de aprendizaje coral, como señalaba Vygotski. La relevancia que en el contexto internacional se les está dando a los portafolios docentes, el nuevo ímpetu que están tomando movimientos de mejora de la enseñanza universitaria.

La Didáctica Universitaria constituye ese espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior, necesitamos entrar de una forma más concreta y específica a definir los contenidos y dinámicas de dicho espacio, como ciencia del ámbito pedagógico, la didáctica debe proveer el conocimiento necesario como para llevar a cabo el diseño e implementación de actos didácticos integrales, es decir, iluminar y desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El espacio didáctico, incluso el espacio didáctico concebido como un espacio de teoría y no sólo de práctica, ha de construirse como un espacio abierto y comprensible para que todo docente lo desarrolle. Una fuente de conocimientos que le permitan conocer mejor su práctica y poner en marcha procesos capaces de mejorar y retroalimentar. En este análisis estructural de los elementos básicos de la pirámide didáctica (docente- conocimiento- estudiante) es necesario completar con la revisión de los espacios dinámicos que se generan en ellos.

Cada uno de esos componentes actúa como un espacio dinámico en cuyo interior se producen diversas modalidades de relación: cómo los profesores se relacionan entre ellos; cómo se relacionan los estudiantes entre ellos; qué relaciones se establecen entre los contenidos. Según como se produzca esa relación, el desarrollo de la docencia será diversa. Cada uno de ellos constituye, por tanto, un nuevo ámbito de estudio y de intervención hacia la mejora de la calidad de la enseñanza.

La relación entre profesores marca uno de los puntos más débiles de todo el sistema docente universitario. Maasen y Postman (1990) acuñaron el término “burocracia profesional” para referirse a contextos institucionales, como la universidad, formados por expertos de alto nivel que trabajan de manera aislada, en una especie de celda de palomar (pigeonhole) cerrada y autónoma. El individualismo docente, reforzado por la idea de la discrecionalidad plena (que cada quien haga lo que le parezca más adecuado) es, sin duda, el principal enemigo de la transformación de la enseñanza universitaria. En definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza requiere de la sinergia y la implicación del conjunto del staff docente. Condición que casi parece una utopía en la cultura universitaria actual.

Como recuerdan Austin, Brocato y La Fleur (1993) a partir de los datos de su investigación, los docentes universitarios construyen su rol docente y su conocimiento práctico especialmente a través de la socialización, observación de otros docentes, feed-back de sus estudiantes y ayudantes, trabajo docente en grupo, etc. Esa construcción del conocimiento profesional es un proceso personal que no tiene que ver con la práctica o la experiencia que se posea (Amansen, GrySpeedt y Moxness, 1993), sino con la apertura al exterior y el contraste con las experiencias de otros. Algo que entra en contradicción con nuestra habitual

tendencia al individualismo y la docencia en solitario.

2.3.6 La Clase Magistral

La lección magistral es una actividad de muchos profesores universitarios en las clases, es explicar la asignatura a los estudiantes, mientras que éstos copian o toman apuntes. A esta situación didáctica se le denomina “clase magistral”.

Las clases magistrales tradicionales se basan en la exposición del profesor de un tema o lección, ante una audiencia más o menos interesada que intenta tomar notas de lo que dice además se suelen acompañar con algunos ejercicios o demostraciones que sirven para ilustrar o apoyar las explicaciones. Por ello, con Clase Magistral normalmente nos estamos refiriendo a una estrategia docente que se basa en la transmisión verbal de conocimientos, su exposición y/o explicación oral, por el profesor a los estudiantes.

Cuando esta técnica expositiva ocupa casi la totalidad del tiempo de la clase y es la forma fundamental, a menudo exclusiva, a través de la que es presentado el contenido de enseñanza, se habla también de método didáctico expositivo. Por tanto, se basa en una forma de comunicación predominantemente unidireccional, aunque lo deseable es que el estudiante no adopte un papel de oyente pasivo, tomando apuntes, sino que se den otras formas de interacción en la clase planteando cuestiones, aportando ideas.

Esta concepción educativa responde a una larga tradición que se remonta a los propios orígenes de los sistemas educativos formales, que desde siempre han tenido como funciones básicas lograr que los estudiantes reproduzcan y, por tanto, perpetúen conocimientos, valores y destrezas propias de una cultura. Hoy la clase magistral o expositiva sigue siendo el método o técnica más usada para transmitir información en la enseñanza universitaria, aunque tiene frecuentes detractores. Dentro del proceso enseñanza aprendizaje la evaluación en los últimos 50 años mantiene un enfoque conductista y condicionante dándole el poder de enmarcar en una nota al estudiante.

En los últimos 20 años con las investigaciones en psicopedagogía las corrientes educativas dan un giro enfocándose en el estudiante con modelos constructivistas, socio culturales de enseñanza significativa (ser, saber, hacer) y la estructura del pensamiento con las ocho inteligencias (Piaget, Vigotsky, Ausbel, Feureisntein, Garner).La exposición verbal de los contenidos ha sido el modo tradicional de transmitir conocimientos. El "magister" explicaba y los estudiantes atendían sus explicaciones como único modo de acceder a la ciencia en una época donde el libro era difícil de obtener.

Pero el sistema de pura explicación, como método único, nunca ha tenido, salvo en la enseñanza superior, total vigencia: el profesor preguntaba a sus estudiantes y les enseñaba también a través de trabajos y ejercicios. En la escuela tradicional, la función expositiva tuvo y tiene primacía entre las demás funciones docentes, sobre todo en la enseñanza universitaria. La escuela activa fija la atención en el estudiante como centro del aprendizaje y en su actividad como medio de aprender.

Esta innovación sin embargo ha quedado relegada a la enseñanza primaria, siendo poco influyente en los grados superiores. De ahí proviene la campaña contra la función expositiva, en su forma más pura de lección magistral. Se achaca a tal enseñanza el convertir al estudiante en un ser receptivo, pasivo, limitando

su aprendizaje a un ejercicio reproductivo. Al mismo tiempo, se le critica que es una enseñanza difícilmente adaptada a las peculiaridades de cada estudiante, al permanecer genérica e impersonal.

Es una enseñanza dirigida a la inteligencia, sin preocuparse de otros aspectos de la personalidad del estudiante etc., todas estas críticas son válidas si se refieren a una metodología estrictamente expositiva. Pero no tienen razón de ser si la metodología expositiva se alterna con otras metodologías, sobre todo las más orientadas a la participación del estudiante.

2.3.6.1 Razones que justifican la Lección magistral

La clase magistral según Pujon J. y Fons J. (1985) “Como método de enseñanza, nació con la misma Universidad” y que a través de la historia ha recibido muchas críticas debido a que es un modelo de enseñanza cuyo fin es transmitir unos conocimientos a un grupo masivo de estudiantes que en forma pasiva escuchan y toman notas, es decir, la actividad principal está en la acción que desarrolla el docente, quien es el que despliega el mayor esfuerzo por hacer que los estudiantes entiendan o comprendan un tema determinado; la receptividad le corresponde al estudiante cuyo esfuerzo es tomar nota de la forma más clara y precisa de lo que el profesor o docente está tratando en su disertación. Se trata, pues, de un enseñar y mostrar conceptos a un auditorio de estudiantes.

Para Pujon J. Y Fons J. (1985) “La enseñanza así impartida tiene una orientación marcadamente instructiva, se reduce en la mayoría de los casos, a mostrar o instruir a los estudiantes sobre algo (...). En estas informaciones lo que el profesor hace es, demostrar el que, el porqué, el cómo, el cuanto o el cuándo del objeto del saber...”. Está claro que la Lección Magistral o Clase Magistral es transmisión de conocimiento, ofrecimiento de un enfoque crítico de la disciplina, y, reveladora de un método y en la práctica sólo se aplica el primer elemento descuidando los dos siguientes por lo que la Clase Magistral se convierte en un simple monólogo.

Como en cualquier otro tema existen defensores y detractores, de una determinada posición, La Clase Magistral no es la excepción, hay docentes y expertos que hacen la defensa de este método didáctico argumentando que la Clase Magistral se destaca por los siguientes aspectos:

- El ahorro de tiempo y recursos que supone impartir una clase sobre todo si la cantidad de estudiantes es numerosa.

- Es un buen medio para hacer accesible el conocimiento en las disciplinas cuyo estudio necesita la asistencia del profesor
- Permite, a través de una primera y sintética explicación, capacitar al estudiante para la ampliación de la materia.
- El docente puede ofrecer una visión más equilibrada que aquellos que aparecen en los libros.
- En numerosas ocasiones es un medio necesario porque existen demasiados libros de una materia, y otras veces porque hay muy pocos.
- Los estudiantes suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo.
- Las clases magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivados por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada materia.

Según MORELL TERESA (2009) en su libro *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* plantea temáticas donde invita al lector a reflexionar sobre la clase magistral, sus componentes, posibles estilos y diferencias entre las clases donde se incentiva la participación de los estudiantes y en las que no, además de investigar las estrategias a seguir para lograr una clase más participativa e interactiva.

Además, aporta casos reales de profesores que han logrado la participación de sus estudiantes en clase. A través de las experiencias descritas, se demuestra que la clase es donde los profesores pueden ayudar a sus estudiantes con las estrategias de aprender a aprender, es decir, fomentar la autonomía en el aprendizaje, además de enseñarles a trabajar en equipo, a aprender unos de otros, a colaborar para construir sus conocimientos y encontrar la solución a problemas, para el mejoramiento del desempeño del educando en el aula de clases, además de brindarnos algunas herramientas para fomentar la participación de los mismos, valorando los esfuerzos que se hacen para atender la problemática de la participación de los estudiantes en el aula, que está siendo motivo de estudio y que resalta la importancia de éste, debido a que afecta el desempeño del aprendizaje cualquiera que sea en el aula de clases.

La lección magistral tiene un valor, como dice BEARD (1974), cuando se limita a explicaciones estructuradas y claras y se integran en esa lección un conjunto de actividades de elaboración por parte de los estudiantes como (discusiones, solución de problemas, trabajo individual o en grupo, etc.). La necesidad aparece cuando el estudiante ha de enfrentarse con contenidos desconocidos, de difícil comprensión, como sucede en muchos temas de materias científicas. También es útil para centrar el tema, evitar divagaciones y

pérdida de tiempo, previo al trabajo personal y estudio independiente. En toda exposición subyace un elemento humano con su influencia que motiva a través del entusiasmo, el rigor científico del profesor, la orientación nacida de la experiencia personal. Su valor depende de su empleo adecuado y su misma estructura intrínseca.

2.3.6.2. Cualidades del profesor

Según BEARD (1974) se debería distinguir entre las cualidades como expositor y cualidades como persona que se relaciona con los demás. Como expositor: importa que su dicción sea clara; el lenguaje adecuado al nivel, o si emplea términos nuevos, los explique; que no sea excesivamente rápido o lento en su pronunciación; sobre todo el tono de voz y los gestos deben ser variados. Como persona que se relaciona con los demás debe despertar el entusiasmo por la asignatura; tener una actitud más positiva de alabanza y estímulo que negativa de censura y criticismo. Los resultados del aprendizaje dependen más de esta actitud de lo que el profesor puede crear.

2.3.6.3 Explicación-Interacción

Para MORREL T. (2009), un punto de partida importante sería conocer los efectos, en el aprendizaje, de las distintas formas de actuación: explicación o interacción. Sólo sabemos que la alternativa exposición/interacción es un sistema pedagógicamente recomendable en orden a la eficiencia. El tiempo dedicado por el profesor a la explicación ha dado resultados tan dispares que se puede afirmar que más que la cantidad del tiempo empleado importa la calidad.

Lo mismo se puede decir del tiempo empleado por el estudiante, cuyos resultados están determinados por el mismo contexto en que se realiza tal intercambio y por el tema, objeto de la interacción, y el contenido cognoscitivo de la misma. Una estrategia óptima será: cortas explicaciones con intercambios subsiguientes, tanto de tipo verbal como de actividades, más orientadas hacia la reflexión que al memorismo.

2.3.6.4. Organización de la exposición.

Según BEARD (1974) no se debe olvidar que la variedad de actividades, la flexibilidad de materiales presentados y de técnicas docentes (diversidad en recursos de motivación, de refuerzos, de estilos de presentación, etc.) se relacionan positivamente con el logro de los objetivos. Por ello, es conveniente tener presentes unas pautas al preparar las lecciones.

1. En cuanto al contenido:

En la exposición se transmiten un conjunto de ideas, conceptos, esquemas argumentales, pruebas, etc. Este contenido debe cumplir unas condiciones para que sea eficaz su captación y su aprendizaje.

- **Adecuación:** la primera condición para que el estudiante capte su mensaje es que se adapte a sus posibilidades intelectuales, capacidad y preparación de base.

- Claridad de ideas: para que se capte una idea es necesario clarificarla, para lo que a veces habrá de auxiliarse de la pizarra, de los ejemplos, de los modelos, etc.
- Secuencialidad: esas ideas claras en sí deben enlazarse formando una explicación coherente, donde los pasos deben estar graduados en creciente dificultad, evitando que el estudiante se pierda en la trama argumental porque el profesor hace pasos en falso. Si el estudiante se queja de perderse en la explicación es necesario revisar este punto.
- Selección: se debe considerar qué es lo más fundamental de las lecciones para destacarlo y ceñirse al mismo, evitando disgresiones y divagaciones secundarias que a veces, restan tiempo para dedicarlo a aquello que es más importante. Además, el estudiante puede desorientarse, sin saber qué es lo más importante de lo explicado.
- Ritmo: un ritmo excesivamente rápido de presentación de materia, que los estudiantes no pueden captar, es una pérdida de tiempo, aunque el profesor quede satisfecho de haber dado todo el programa. El ritmo debe ajustarse a las posibilidades intelectuales de los estudiantes, a la dificultad relativa de la materia para ellos, a la importancia objetiva del tema, al tiempo disponible, etc. No podrá explicarse con el mismo ritmo un tema principal y un secundario; un tema difícil y otro fácil.

2. En cuanto a la forma externa de la lección

Es frecuente, en cualquier libro, artículo o trabajo, encontrar una distribución de partes similar: introducción, desarrollo y conclusiones, como esquema de pensamiento más común en la lección también se ha propugnado este esquema:

- Introducción: en ella se trata de disponer positivamente a los estudiantes hacia el aprendizaje de la misma. Comprende momentos de motivación e incentivo por el estudio de la lección.
- Conviene que el profesor presente el contenido de una forma resumida y esquematizada, a fin de que le sigan en el desarrollo. En esta presentación, la lección debe estar encuadrada en un contexto más amplio: lecciones precedentes y siguientes.

- Como elemento importante de la introducción, está la presentación de los objetivos del aprendizaje, es decir, qué pretende que alcancen y en qué nivel y cómo comprobará los resultados.
- Desarrollo: el cuerpo o centro de la lección donde entran en juego no sólo el contenido, sino también las técnicas de presentación.
- Conclusión: al final de cada parte del tema que tenga una cierta entidad, o lección, o de un tema general que abarca varias lecciones, se impone que el profesor reúna las ideas principales, las relacione entre sí, del modo más estructurado posible.

El control del aprendizaje se realiza en todo el transcurso expositivo, pero aquí conviene comprobar si los estudiantes alcanzaron o no los objetivos señalados al principio. También entran en juego las técnicas de fijación que haya empleado en el desarrollo si lo considera necesario. En muchas asignaturas convendrá incluir las aplicaciones del tema a la vida práctica o a otros campos. Tal vez se olvida que la estructura de la lección, para que sea percibida por los estudiantes, debe explicarse, tanto en el esquema inicial como en integración final.

3. En cuanto a las técnicas expositivas y recursos empleados

Partiendo del peligro de distracción que lleva inherente toda clase expositiva, el profesor debe recurrir bien a la motivación, despertando el interés cuando decae, bien empleando la variación de estímulos, bien anécdotas o ejemplos, etc.

El profesor debe preocuparse por la fijación del aprendizaje, para lo que es útil el empleo de reiteraciones y resúmenes, que unidos a lo que llamamos focalizaciones centran la fijación en unos contenidos esenciales. El control, distinto de la evaluación, debe estar presente, pero como control del proceso de aprendizaje, que lleve a la conciencia de los estudiantes que se trata de seguir su proceso para corregirlo, no de un afán de calificaciones.

Las actividades, bien como control, cambio de estímulo, fijación o como desarrollo lo mismo que la interacción verbal, pueden distribuirse en el transcurso de la lección para mantener al estudiante en cooperación participativa. Los recursos o ayudas audiovisuales serán elementos también presentes para hacer más eficaz la comunicación como la utilización de tecnología en información y comunicación en educación.

Según MORELL T. (2009) La clase participativa. “*Se describe como una lluvia de ideas ordenada, donde los estudiantes generan ideas que son organizadas en una estructura racional y coherente en la pizarra o en algún medio visual*”. El profesor podrá dirigir su discurso de manera mucho más precisa desde los conocimientos reales de los estudiantes. Además, las aportaciones de los estudiantes pueden ser clasificadas, explicadas, ilustradas, etc., tanto por el profesor como por los mismos. La clase de la solución de un problema (demostraciones, pruebas, historietas).

Este tipo de clase suele empezar con una pregunta, un problema, una paradoja, o un enigma para atraer la atención de los estudiantes. Su objetivo principal es hacer que los mismos hagan uso de su razonamiento crítico para que vayan sugiriendo posibles respuestas a lo largo de la sesión. A menudo la solución del problema requiere una demostración, un modelo, una narración o un repaso de materia anterior, que se puede realizar entre los participantes (el profesor y los estudiantes), los cambios de energía (alternaciones de mini-discursos y discusiones). Esta clase es parecida a la del texto oral exquisito pero, a diferencia de ella, tiene en cuenta la capacidad de atención de los estudiantes, puesto que en ninguna de las partes el discurso se extiende por más de 20 minutos.

El profesor empieza la sesión explicando los fundamentos de una cuestión, y este monólogo (con una duración máxima de 20 minutos) va seguido por un debate grupal (con una duración máxima de 15 minutos) sobre las implicaciones y efectos. Esta clase se presta a cualquier asignatura en la que se alternan la teoría con la práctica, el modelo con los resultados o la hipótesis con la experimentación.

Según MORELL T. (2009) Para fomentar la participación, el profesor debe:

- Organizar trabajos en grupos o en parejas
- Llevar a cabo debates y role plays
- Formular preguntas e insistir en la participación
- Inspirar confianza
- Preocuparse por conocer a los estudiantes
- Crear un ambiente no inhibido.

Para fomentar la participación de los estudiantes debe:

- Elaborar un discurso claro, agudo, comprensivo y pausado
- Utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido
- Relacionar los temas con las experiencias e intereses de los estudiantes
- Usar anécdotas o experiencias personales para ejemplificar
- Organizar debates y trabajos en grupos o en parejas
- Hacer puestas en común y ejercicios prácticos
- Hacer uso de una variedad de preguntas
- Ser constructivo/a en la retroalimentación (feedback)
- Incluir la participación en la evaluación.

CAPÍTULO III

MARCO PRÁCTICO

El presente diseño de trabajo de investigación busca recabar información de los métodos didácticos que emplean los docentes del postgrado de Odontología de La Paz perteneciente a la unidad de postgrado de la Universidad Siglo XX en la formación de los cursantes de las diferentes especialidades en odontología.

3.1. MATERIALES Y MÉTODOS

Por población se entiende según Sentis J. (1995) “*el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades, entre las cuales se desea estudiar un determinado fenómeno*”. Salvo en el caso de poblaciones muy pequeñas, lo habitual será trabajar con muestras por razones de tiempo, coste y complejidad en el recojo y análisis de datos. La Población a realizar la investigación es del área de posgrado de la Universidad Siglo XX de la ciudad de La Paz gestión 2015-2016 con un total de 121 cursantes para los cinco programas de especialidad.

La observación será directa, sistemática, en base a una encuesta que es un procedimiento de investigación, dentro de los diseños de investigación descriptivos (no experimentales) en el que el investigador busca recopilar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información.

3.1.1. Ubicación y método

Este estudio transversal fue llevado a cabo en la ciudad de la Paz en la Unidad de Post grado de la Universidad Siglo XX, ubicado en la calle Juan de la Riva de la Zona Central de la ciudad de La Paz y aprobada por el director del Posgrado Dr. Eduardo Tórrico Molina de la misma Universidad.

3.1.2 La Población.

La Población en general que fue objeto de estudio son 121 inscritos de las cinco especialidades de la gestión 2015- 2016 que brinda la unidad de post grado de la Universidad Siglo XX Regional La Paz:

TABLA 2. Cantidad de Estudiantes Inscritos por Especialidad

ESPECIALIDADES	INSCRITOS
Ortodoncia y Ortopedia	32
Odontopediatría	29
Implantología y Cirugía bucal	23
Endodoncia	20
Rehabilitación oral y estética	17
Total	121

Fuente: Elaboración propia

3.1.3 La Población de Estudio

La Población de Estudio que cumple con los criterios de selección de esta investigación son los cursantes regulares o frecuentes de cada una de las especialidades y están presentes en el acto de recolección de información, al ser una población pequeña el objetivo de la presente investigación fue de recabar los datos de forma ideal para poder extrapolar los mismos a esta misma población para que gane mayor realce en el trabajo a realizar.

Por lo cual se utilizó el Censo como herramienta estadística para la realización de la investigación.

3.1.4 El Censo

El Censo es la principal fuente de datos demográficos como base para el análisis y la evaluación demográfica, por la gran cantidad de información que puede describir se usa estadísticamente en las poblaciones humanas consideradas desde un punto de vista cuantitativo. Es la fuente primaria de las estadísticas básicas de población que son necesarias para fines gubernamentales y de estudio dando aspectos de planificación económica y social.

Dentro las características que se tendrá en cuenta en la investigación está :

- a) Territorio definido debiendo tener un área territorial definida con precisión, que aseguren una completa captación de información.
- b) Simultaneidad para el recuento exacto de la población total, para relacionar los datos de la población con un momento o período de tiempo bien definido.
- c) Es necesaria una buena organización que abarque todo el universo a investigar, procurando evitar omisiones y duplicaciones.

3.1.4.1 Tipos de Censos

De hecho o de facto: Implica el empadronamiento de toda la población "presente" en el territorio en estudio.

De derecho o de jure: Implica el empadronamiento de toda la población "residente" en el territorio en estudio (presentes o ausentes).

Continuo: El que se elabora de forma que los datos obtenidos en cada momento se ajustan más o menos fielmente a la realidad del universo estudiado.

Para realizar la presente investigación realizamos el censo de Hecho con la población de estudio asignada para evitar omisiones y duplicación de información al ser esta una población finita.

El presente estudio descriptivo realizado suele realizarse en los primeros pasos de una investigación; con ello se pretende detectar regularidades en los fenómenos objeto de estudio, describir asociaciones entre variables y estadística descriptiva, tratando de verificar el grado de cuantía entre las variables estudiadas y generar hipótesis que puedan ser contrastadas en estudios posteriores.

La investigación realizada es: descriptiva, no experimental de corte transversal, teniendo como fin

estimar la frecuencia de los fenómenos de interés estableciendo diferencias entre los distintos grupos que componen la población de estudio así como el análisis de las relaciones de las variables más importantes, delimitados en un lugar y temporalidad.

La utilización adecuada de las variables a investigar y las magnitudes de valores que son objeto de estudio nos permitió la operatividad y hacer susceptible de medida el objeto de la presente investigación, con la aplicación de la técnica de encuesta, determinando los puntos de información de un modo preciso y permitiendo desarrollar las preguntas adecuadas para el cuestionario a desarrollar.

3.1.5 La Encuesta

Se puede definir la encuesta, siguiendo a García Ferrando (1993), como *“una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”*.

Para Sierra Bravo (1997), la observación por encuesta, que consiste igualmente en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado. Entre sus características se pueden destacar las siguientes:

- La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad.
- La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.
- El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas.
- Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas.
- La información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intra-grupales.

- En la planificación de la presente investigación utilizando la técnica de encuesta se pueden establecer las siguientes etapas:
- Identificación del problema.
- Determinación del diseño de investigación.
- Especificación de las hipótesis.
- Definición de las variables.
- Diseño del cuestionario.
- Organización del trabajo de campo.
- Obtención y tratamiento de los datos.
- Análisis de los datos e interpretación de los resultados.

Los datos se obtienen realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas al conjunto total de la población estadística en estudio, integrada por personas de las instituciones a investigar, con el fin de conocer los estados de opinión, ideas, características o hechos específicos.

Se analizara una variable descriptiva independiente y una variable dependiente con sus respectivos reactivos.

3.1.5.1 Diseño del cuestionario

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que podemos definir como el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta. De esta definición podemos concluir que la palabra encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio, Padilla J. (1998).

El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas, el guion orientativo del que se debe partir para diseñar el cuestionario lo constituyen las hipótesis y las variables previamente establecidas y el sistema de aplicación que va a ser empleado, ya que estos aspectos tendrán relevancia a la hora de determinar el número de preguntas que deben componer el cuestionario, el lenguaje utilizado, el formato de respuesta y otras características que puedan ser importantes.

El desarrollo de las preguntas fueron sencillas y motivadoras, reservando el espacio central del cuestionario para las más importantes de la investigación. Las preguntas de identificación de grupo etario se colocaran, al comienzo garantizando el anonimato de los encuestados.

Las preguntas se agruparon por temas, evitando el efecto de halo que es la influencia que ejercen

algunas preguntas sobre las repuestas a preguntas que se presentan con posterioridad, utilizando la técnica del embudo que es la ordenación de lo general a lo específico.

El formato de diseño del cuestionario se enmarcó en las siguientes características:

- Identificación de la institución que lleva a cabo la investigación.
- Título completo del estudio en el que se enmarca el cuestionario.
- Declaración explícita de que la información que se facilite va a ser tratada con máxima confidencialidad.
- Instrucciones para el adecuado desarrollo del cuestionario.
- Frase de agradecimiento al encuestado por el esfuerzo realizado.

Anexo 1. Diseño de cuestionario de Encuesta

3.1.5.2 Análisis de datos

Como dice Encinas (1993), los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario "hacerlos hablar", en ello consiste, en esencia, el análisis e interpretación de los datos. El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a la interrogantes de la presente investigación.

La interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis su objetivo es que permita la definición y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos.

3.1.6 Materiales

Los materiales a ser utilizados en esta investigación comprenden en una primera etapa el diseño de perfil para lo cual se requerirá: Computadora, impresora y un aproximado de 100 hojas. Para la segunda parte operativa de la investigación y levantamiento de encuestas se necesitara: Computadora, 500 hojas de papel aprox. para realizar las encuestas e impresiones cuyo costo y cantidad se desglosará en el presente trabajo.

3.1.7 Procedimiento del estudio

El presente trabajo de investigación para lograr sus objetivos desarrollados presentará las siguientes etapas:

- **Etapa 1. Recopilación de información:** Realizado en los módulos de elaboración de información cursados gestión 2015 C.E.P.I.E.S.
- **Etapa 2. Elaboración y corrección del perfil de investigación:** Realizado en los módulos de taller de elaboración de perfil de tesis cursados en la gestión 2015 C.E.P.I.E.S.

- **Etapa 3. Levantamiento de encuestas:** Realizado en los meses de noviembre y diciembre de la gestión 2015
- **Prueba piloto:** Realizada en el mes de noviembre de la gestión 2015 analizada por la tutora y verificada por la universidad Siglo XX
- **Levantamiento definitivo de encuestas:** Realizada con la metodología de Censo en el mes de diciembre de la gestión 2015 y verificada por la universidad Siglo XX
- **Etapa 4. Evaluación:** Realizada en diciembre de la gestión 2015 con seguimiento y evaluación de la tutora Mgsc. Fabiola Ramírez Hurtado
- **Etapa 5. Análisis y redacción del documento final:** inicio diciembre de la gestión 2015 y culminación de enero a diciembre de la Gestión 2016

3.1.8. Análisis y evaluación de los resultados

Realizada la técnica estadística del censo de Facto se tabularon los siguientes datos realizando los cuadros de porcentajes en base a la encuesta realizada en relación al capítulo I de la investigación.

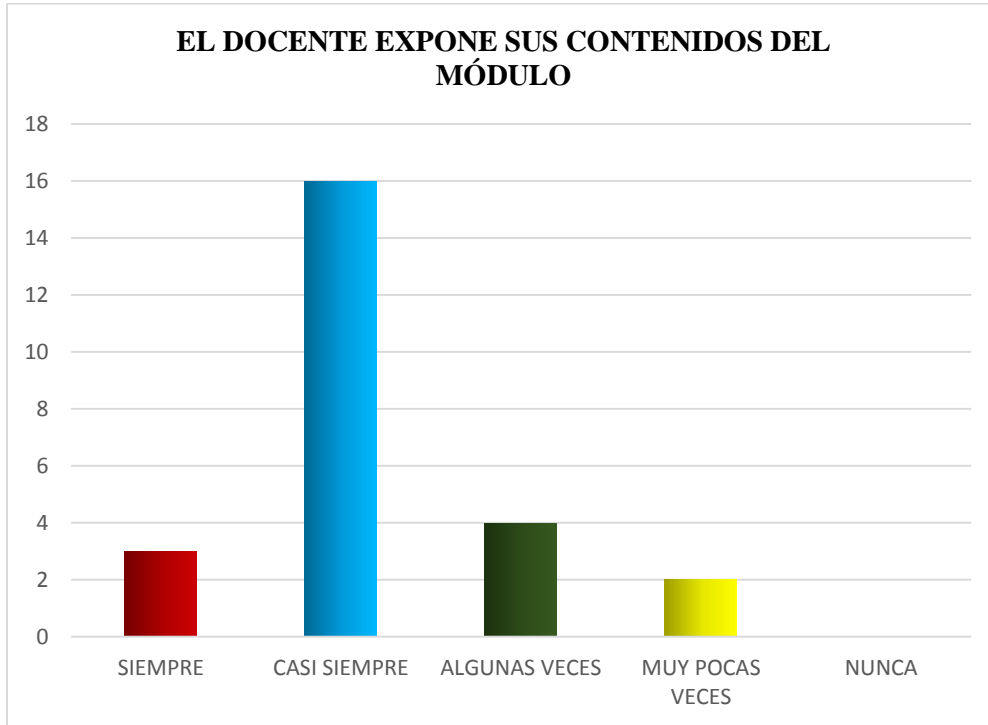
TABLA 3. Cantidad de Estudiantes Inscritos y Encuestados.

ESPECIALIDADES	INSCRITOS	ENCUESTADOS
Ortodoncia y Ortopedia	32	25
Odontopediatria	29	26
Implantología y Cirugía bucal	23	16
Endodoncia	20	16
Rehabilitación oral y estética	17	17
Total	121	100

Fuente : Elaboración Propia.

3.1.8.1. Resultados por Especialidad.

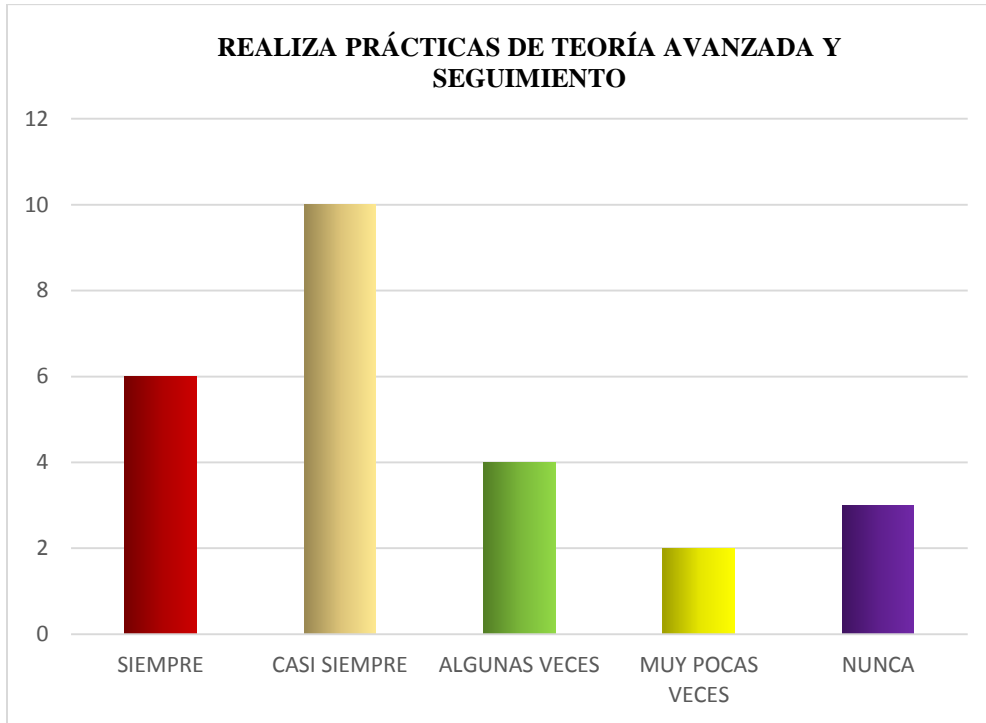
1.- ORTODONCIA Y ORTOPEDIA



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 1. Percepción sobre la exposición de contenidos del Módulo

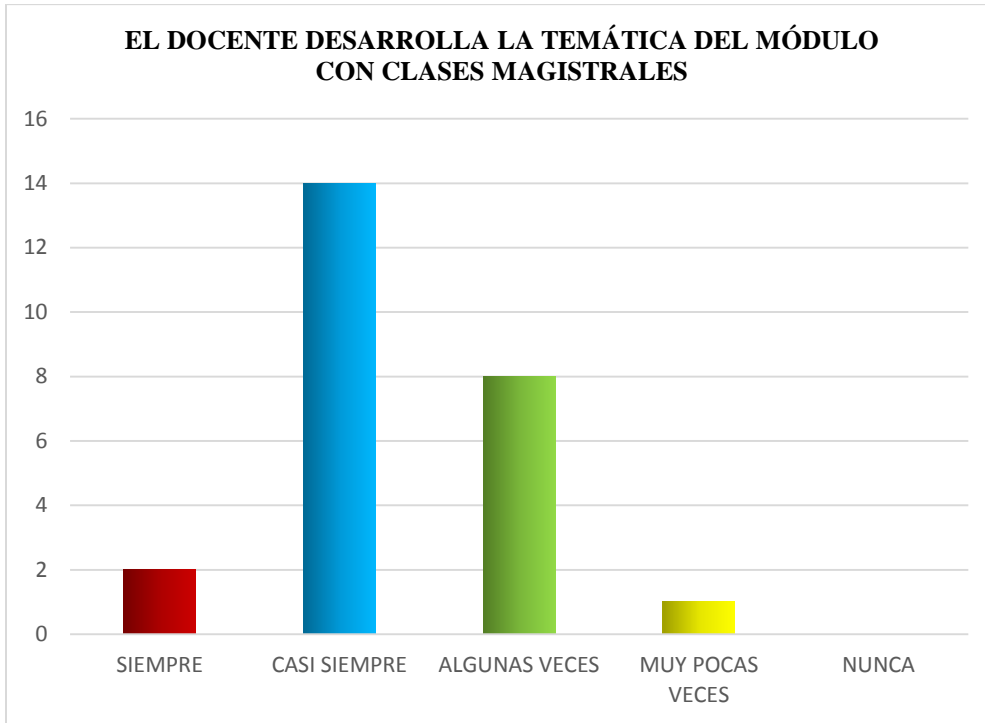
Muestra la cantidad de estudiantes de Ortodoncia y Ortopedia que consideran que el Docente expone sus contenidos del módulo: casi siempre 16, algunas veces 4, siempre 3, muy pocas veces 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Evaluación sobre prácticas de teoría avanzada y seguimiento

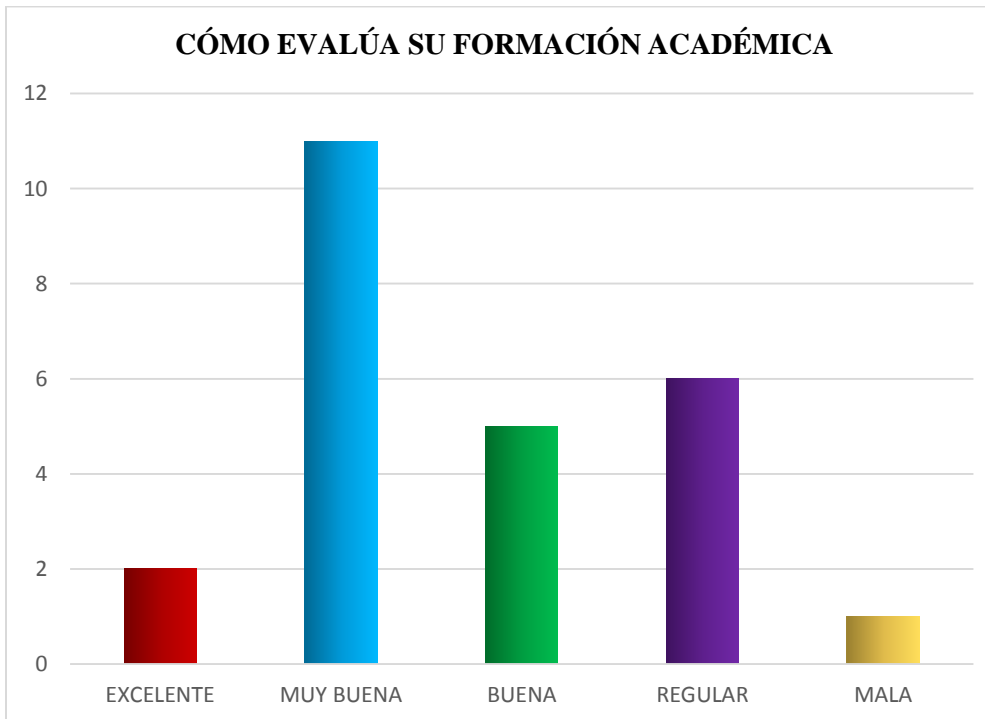
Muestra la percepción de 25 estudiantes de la especialidad, los cuales consideran que el docente realiza prácticas de la teoría avanzada y seguimiento : casi siempre 10, siempre 6, algunas veces 4, muy pocas veces 2, nunca 3.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3. Desarrollo de Temática con Clases Magistrales

El gráfico muestra que de 25 estudiantes de la especialidad, más de la mitad consideran que el docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales: casi siempre 14 y algunas veces 8 .

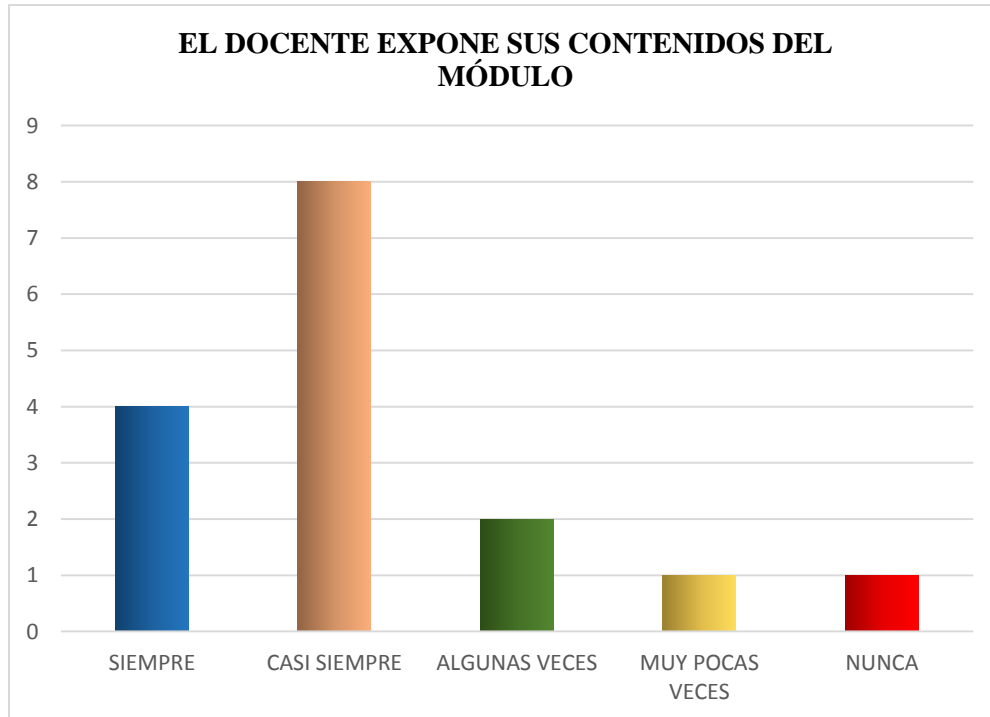


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4. Auto Evaluación de Formación Académica de los estudiantes.

El gráfico muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Ortodoncia y Ortopedia, de 25 estudiantes de la especialidad, consideran su formación académica muy buena 11, regular 6, buena 5, excelente 2, mala 1.

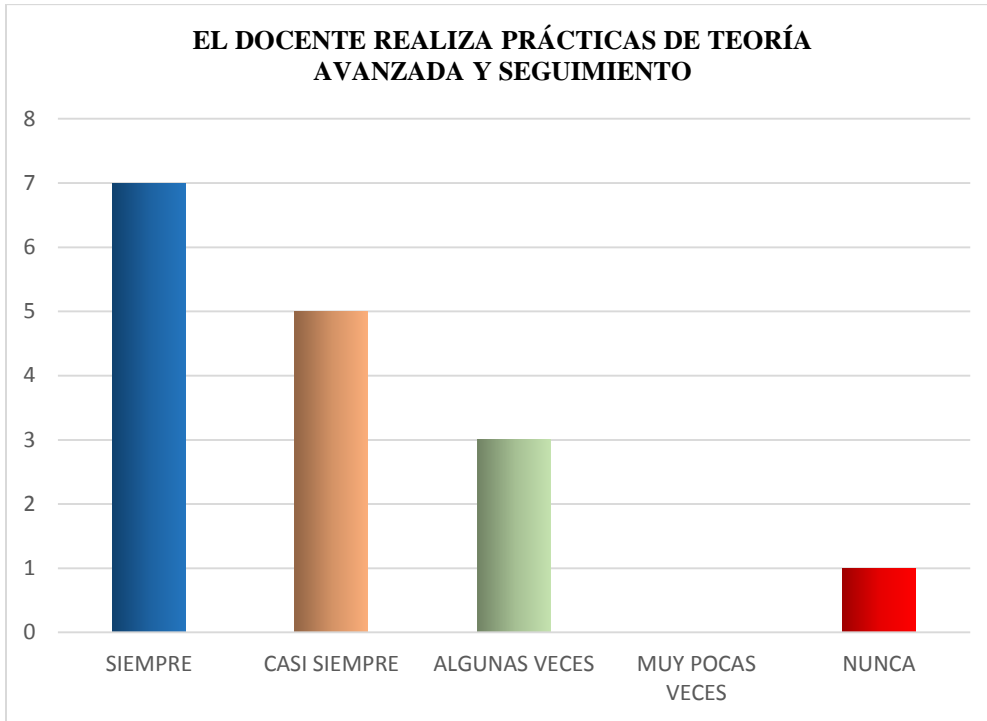
2.- IMPLANTOLOGÍA – CIRUGÍA BUCAL



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5. Exposición de contenidos a cargo del Docente

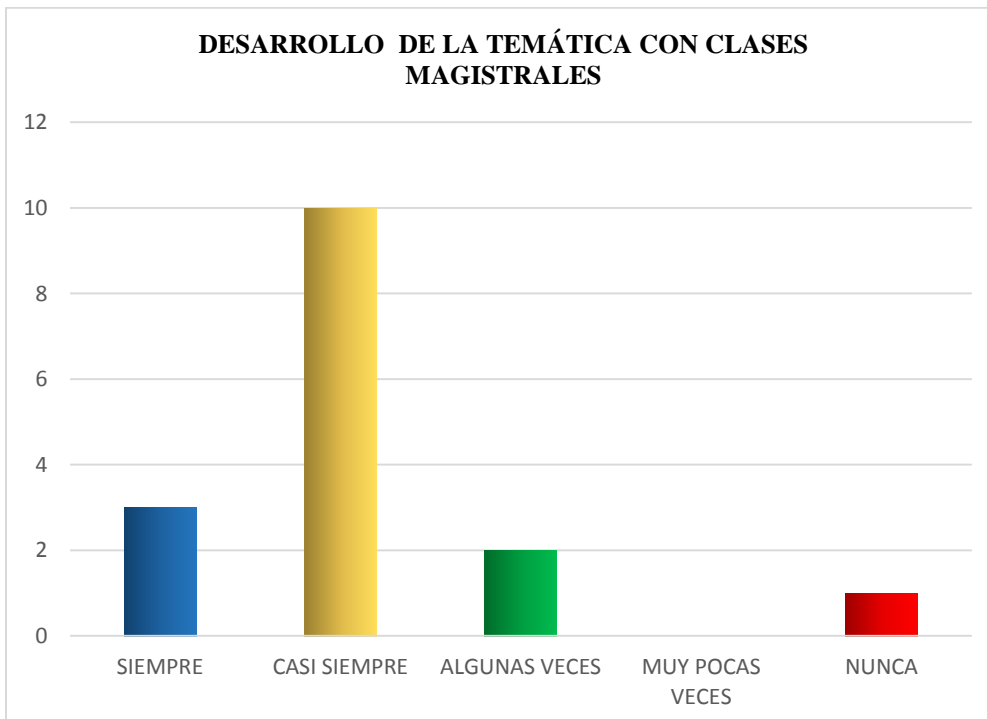
El gráfico de barras, muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Implantología y Cirugía Bucal, los cuales señalan que de 16 estudiantes, consideran que el docente expone sus contenidos del módulo con más de 12 valorados: casi siempre 8, siempre 4, algunas veces 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Realización de prácticas de Teoría Avanzada y Seguimiento

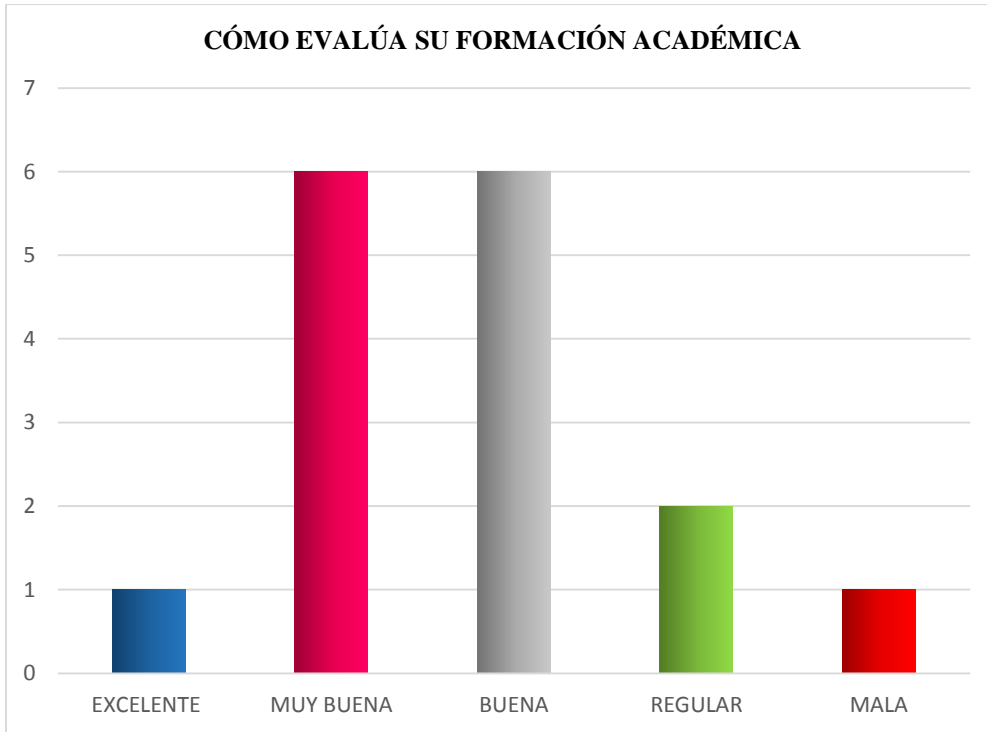
El gráfico muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Implantología y Cirugía Bucal, respecto de las prácticas de la teoría avanzada, señalan que se lleva a cabo las prácticas: siempre 7, casi siempre 5, algunas veces 3.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7. Desarrollo de la temática con clases magistrales.

El gráfico muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Implantología y Cirugía Bucal, de 16 estudiantes de la especialidad, más de 13 consideran que el docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales.

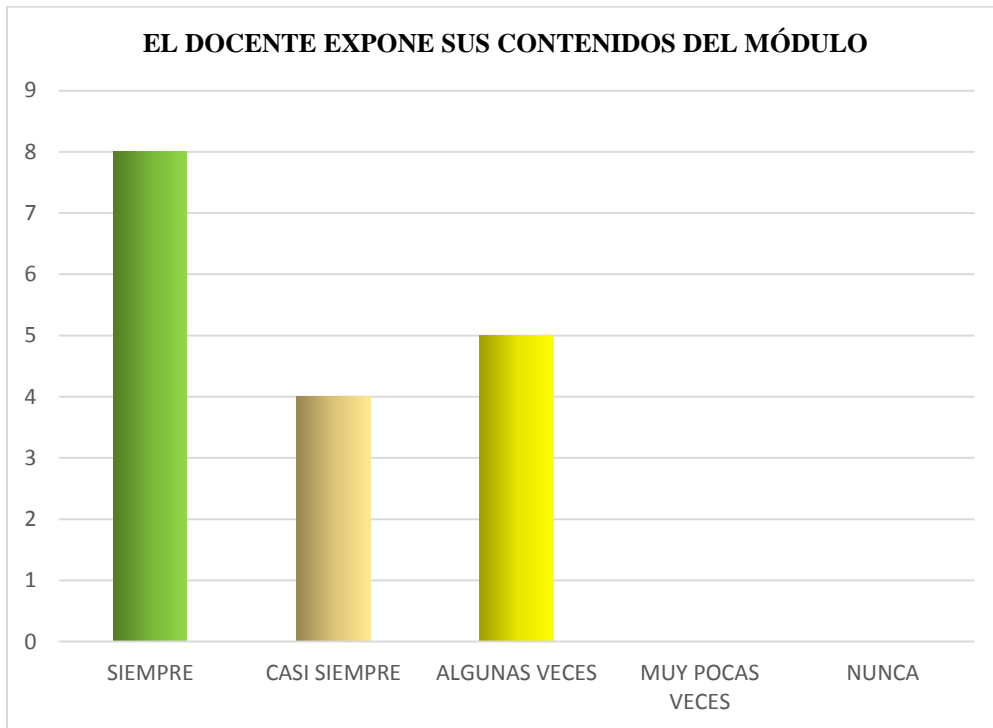


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8. Evaluación De Formación Académica.

El gráfico precedente, muestra la auto-evaluación respecto a la formación de los cursantes de la especialidad de Implantología y Cirugía Bucal. Más de 12 se califican como muy buena y buena.

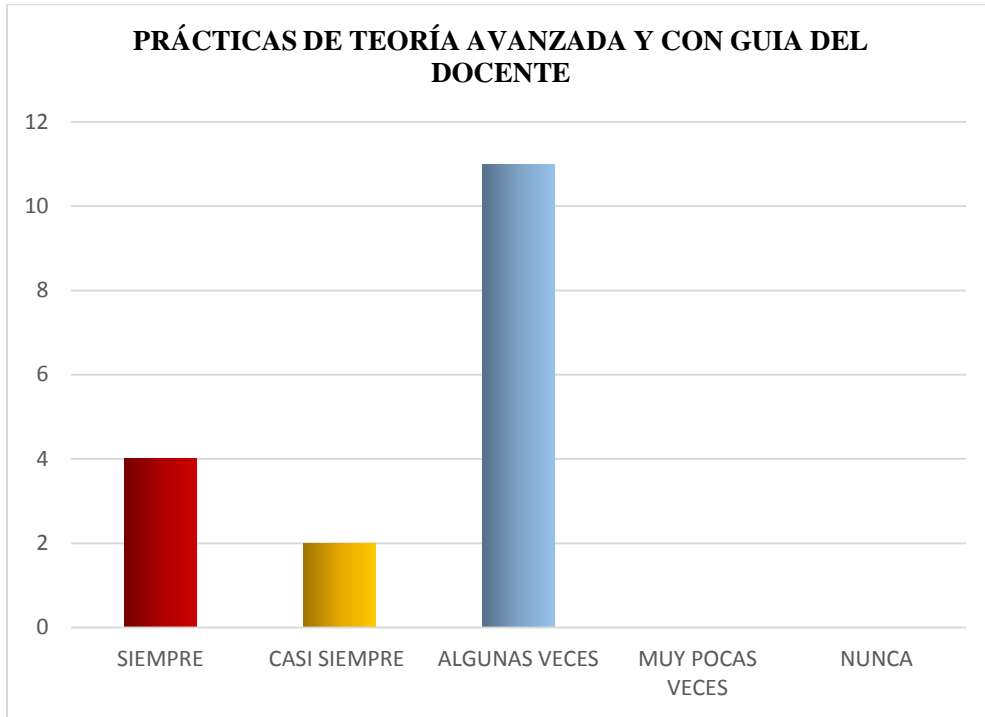
3.- REHABILITACIÓN ORAL Y ESTETICA



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9. Exposición de contenidos por el Docente

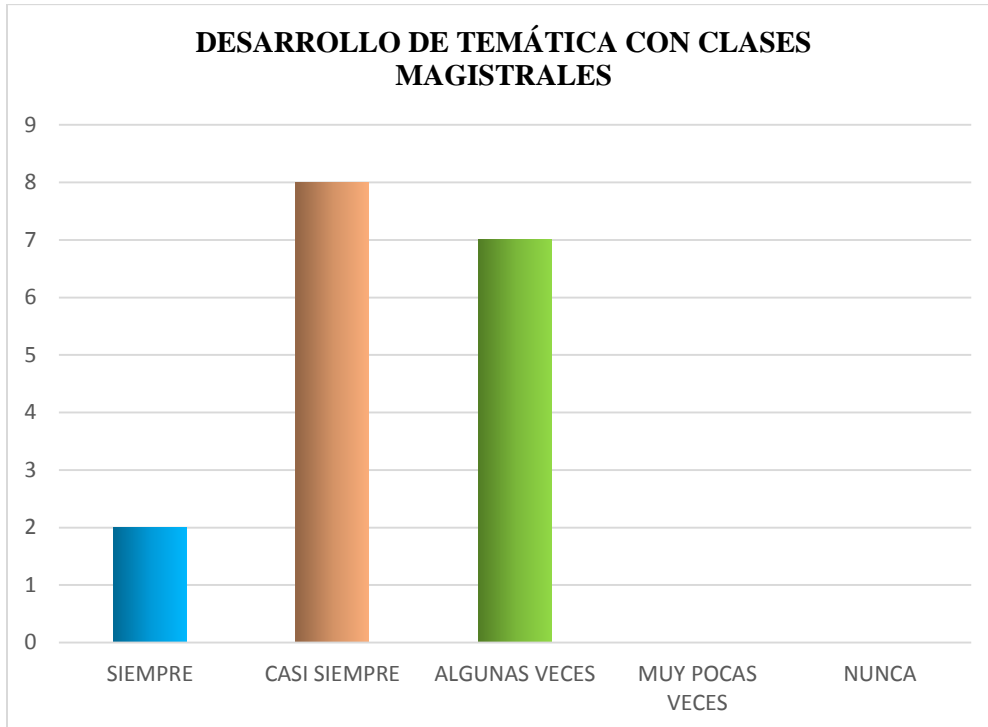
El gráfico de barras muestra que el docente de la especialidad de Rehabilitación Oral, expone mayormente sus contenidos del módulo; siempre 8, casi siempre 4, algunas veces 5.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10. Realización de prácticas de Teoría Avanzada.

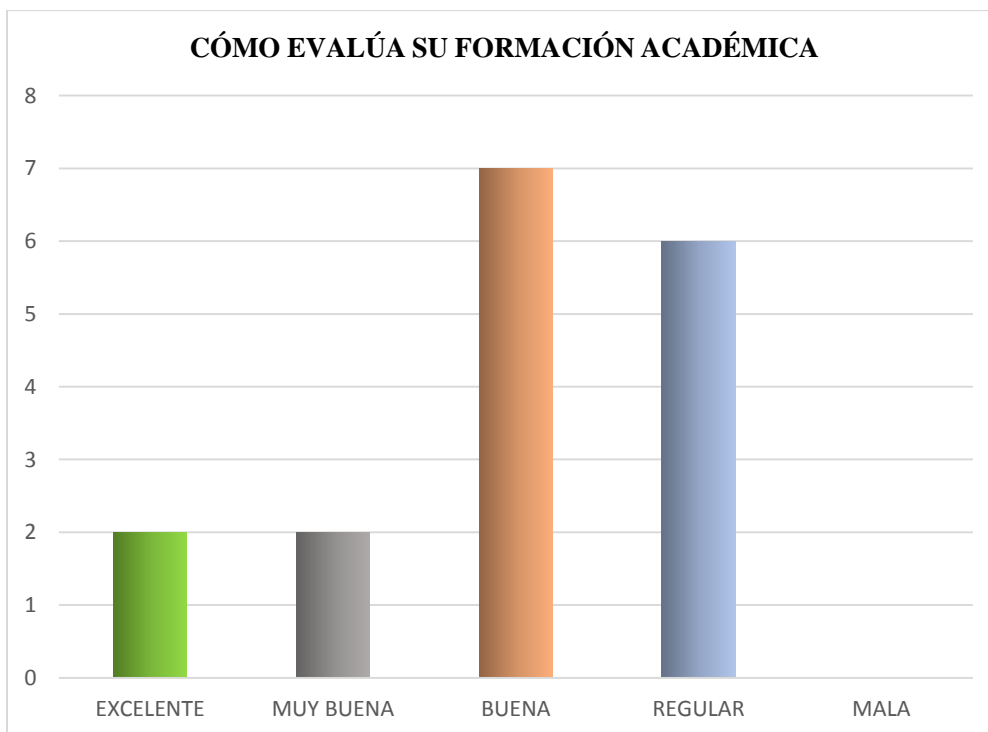
El gráfico previo, muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Rehabilitación Oral y Estética, la mayoría de los estudiantes de la especialidad, consideran que alguna vez las prácticas la guía el docente 11, siempre 4, casi siempre 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11. Desarrollo del módulo con clases magistrales.

El gráfico muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Rehabilitación Oral y Estética, consideran que el docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales en la siguiente razón casi siempre 8, algunas veces 7, siempre 2.

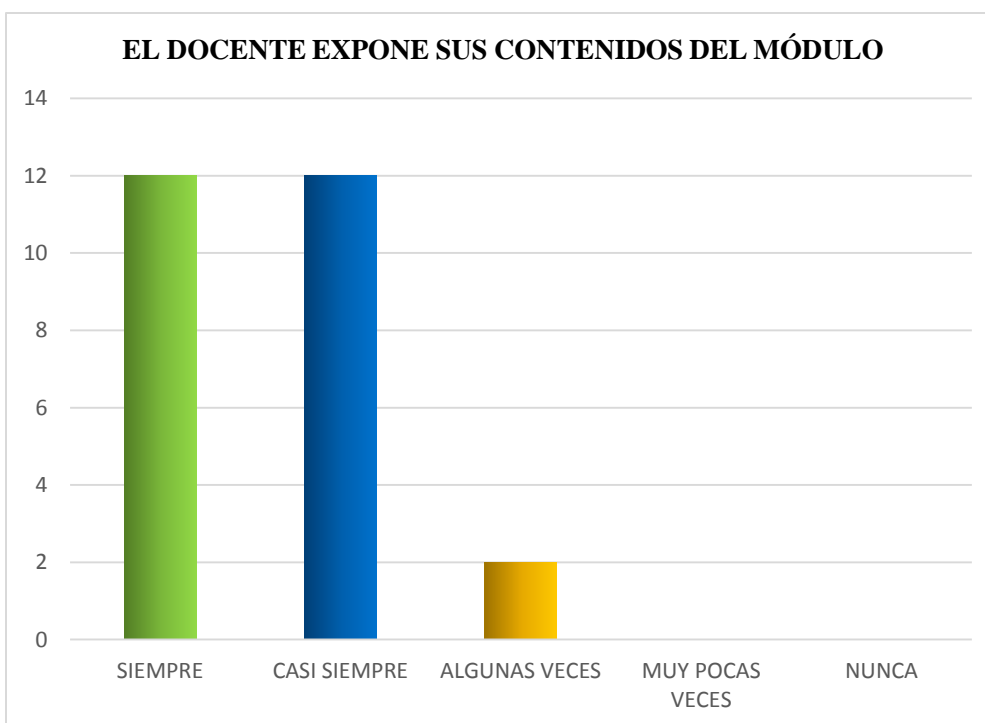


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 12. Evaluación de Formación Académica.

El cuadro muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Rehabilitación oral y Estética, de 17 estudiantes de la especialidad, consideran cómo evalúan su formación académica : buena 7, regular 6, excelente 2, muy buena 2.

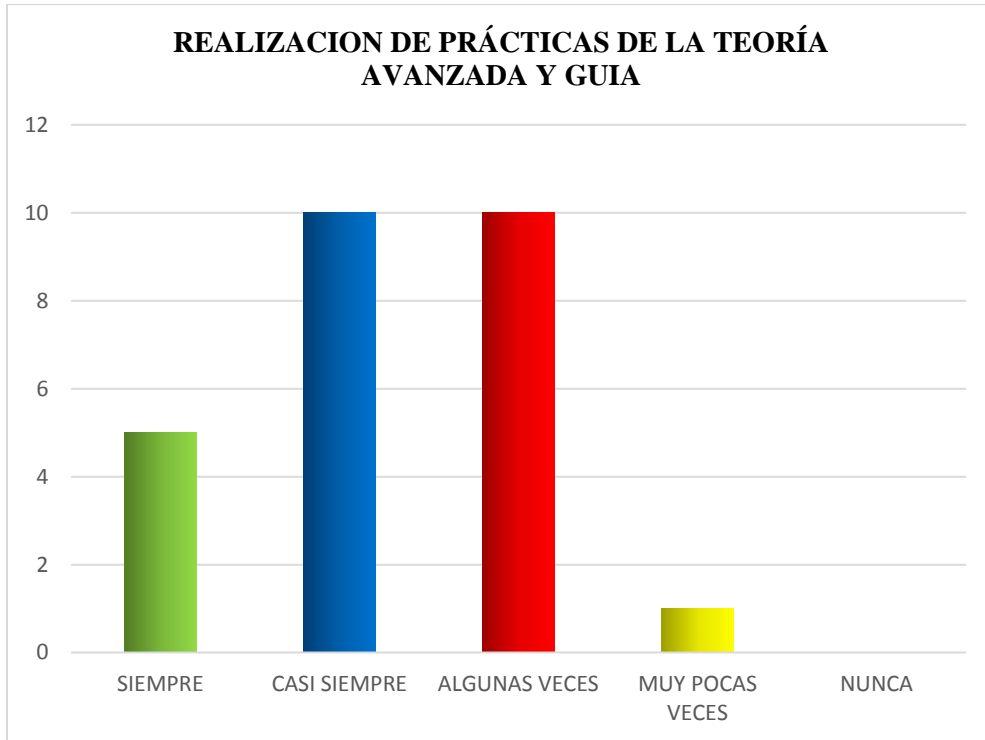
4.- ODONTOPEDIATRÍA



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 13. Exposición de contenidos por el Docente

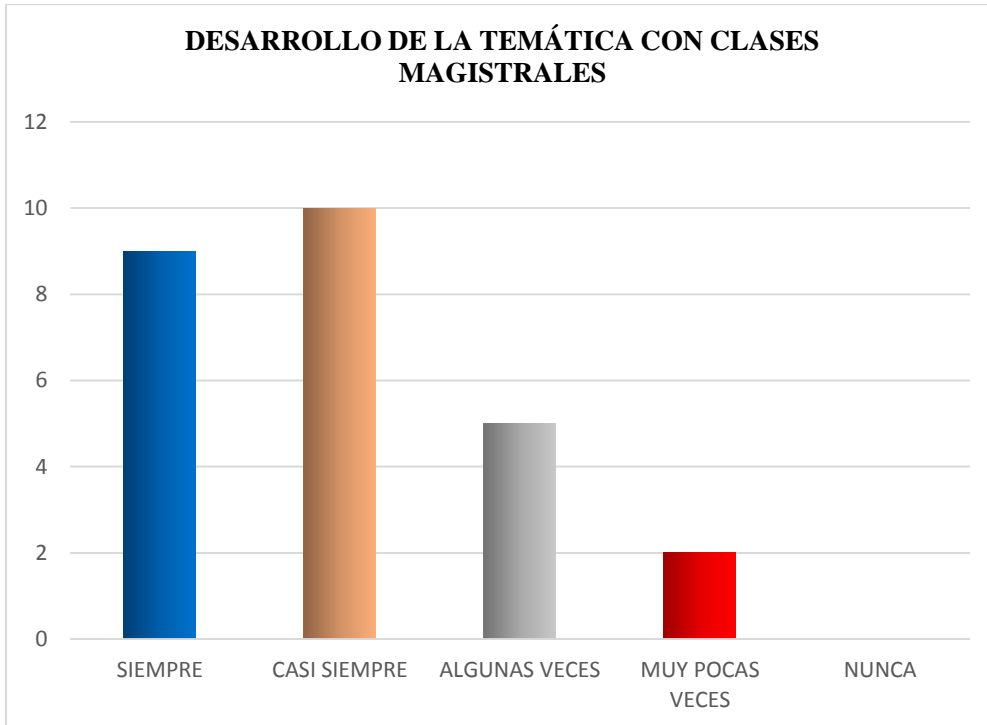
El cuadro muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Odontopediatría de 26 estudiantes, consideran que: el docente expone sus contenidos del módulo: siempre 12, casi siempre 12, algunas veces 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 14. Realización de prácticas de Teoría Avanzada.

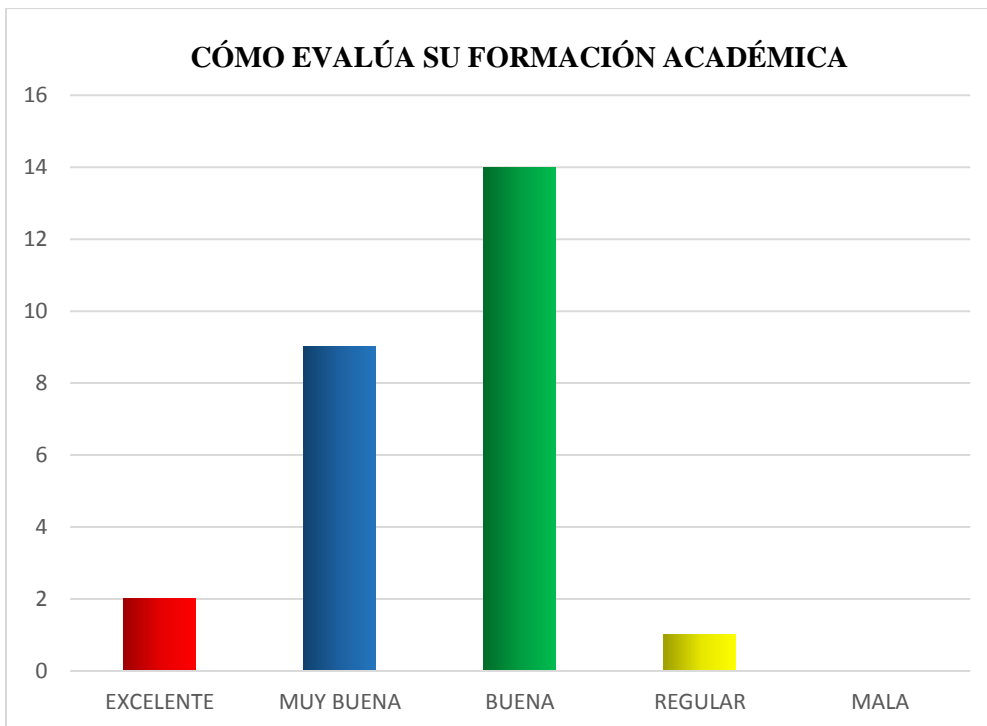
El gráfico precedente muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Odontopediatría consideran que el docente realiza prácticas de la teoría avanzada y las guía: casi siempre 10, algunas veces 10, siempre 5, muy pocas veces 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 15. Desarrollo de la temática con clases magistrales.

El gráfico, muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Odontopediatría de 26 estudiantes de la especialidad consideran que: el docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales: casi siempre 10, siempre 9, algunas veces 5, muy pocas veces 2.

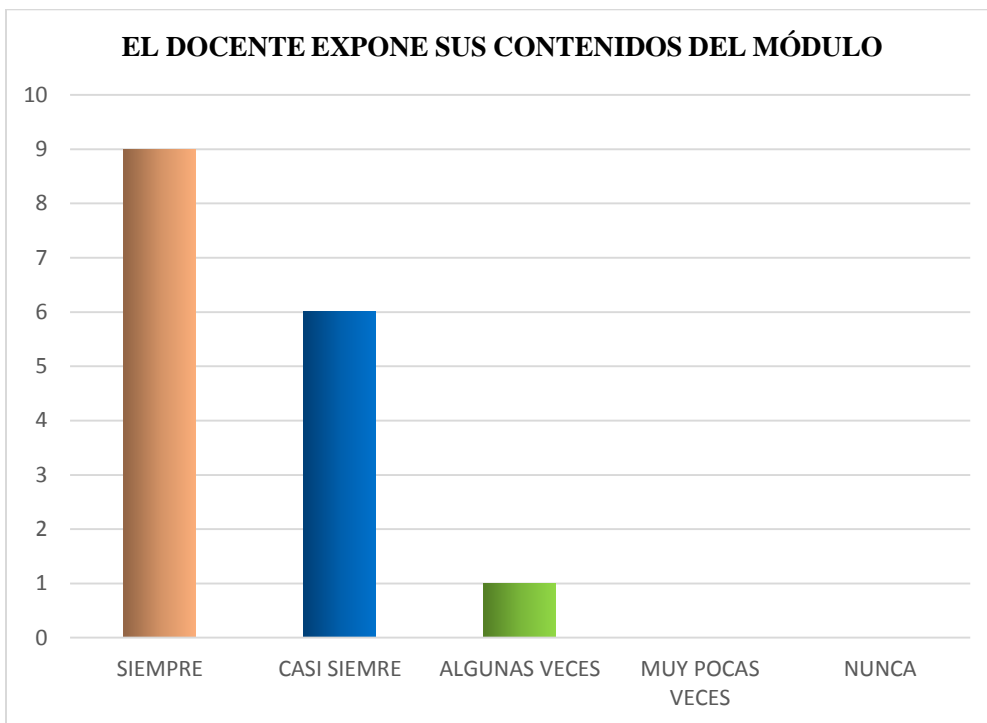


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 16. Evaluación de Formación Académica.

El cuadro muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de odontopediatría, de 26 estudiantes de la especialidad, consideran que: cómo evalúa su formación académica: buena 14, muy buena 9, excelente 2, regular 1.

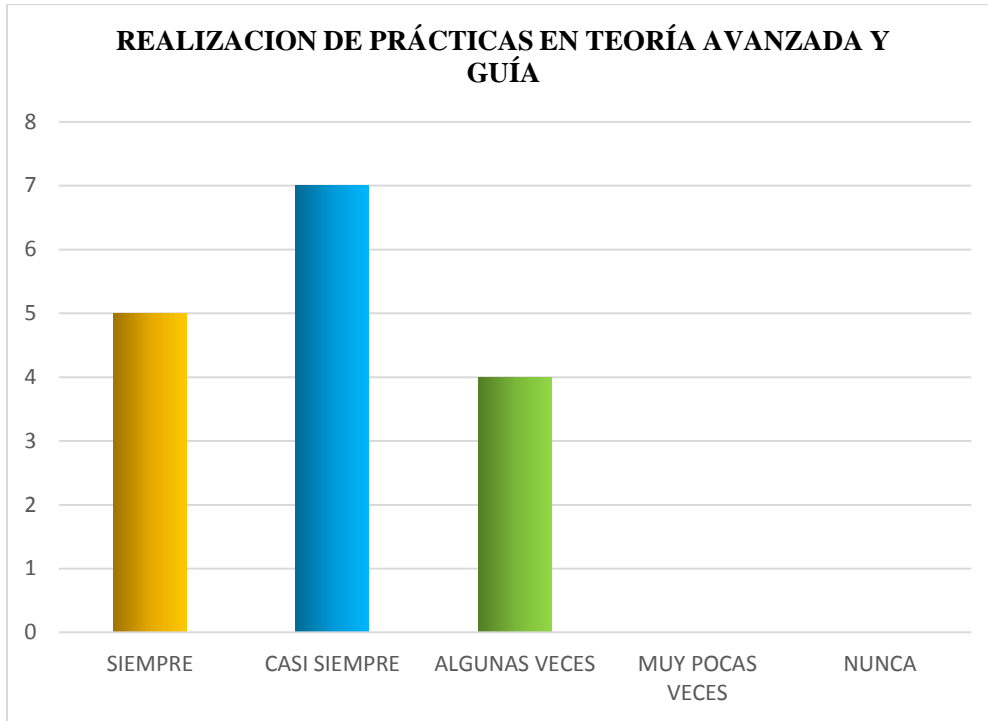
5.- ENDODONCIA



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 17. Exposición de contenidos por el Docente.

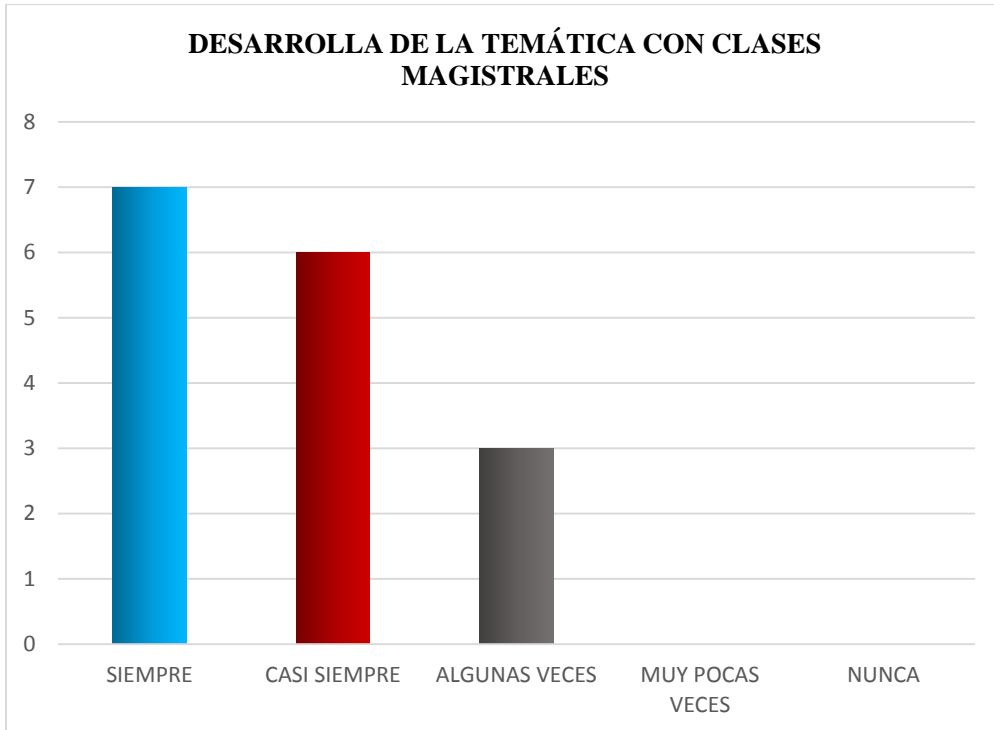
El cuadro muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de endodoncia, de 16 estudiantes de la especialidad, consideran que: el docente expone sus contenidos del módulo: siempre 9, casi siempre 6, algunas veces 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 18. Realización de prácticas de Teoría Avanzada.

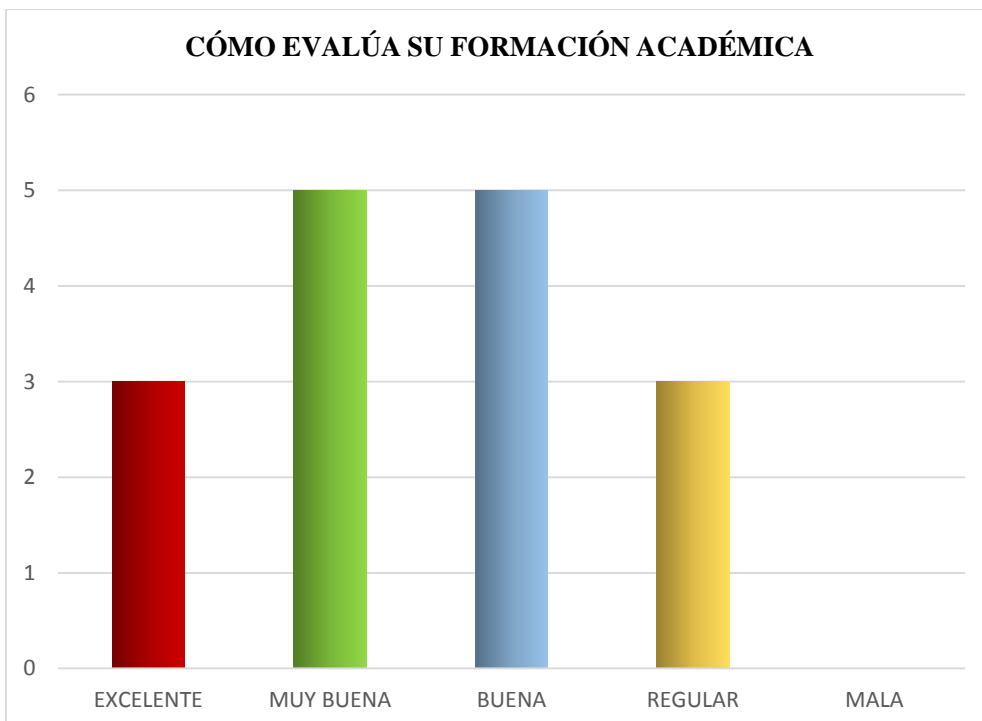
El gráfico muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de endodoncia, de 16 estudiantes de la especialidad, consideran que: el docente realiza prácticas de la teoría avanzada y las guía: casi siempre 7, siempre 5, algunas veces 4.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 19. Desarrollo de la temática con clases magistrales.

El gráfico, muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de endodoncia, de 16 estudiantes de la especialidad, consideran que: el docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales: siempre 7, casi siempre 6, algunas veces 3.

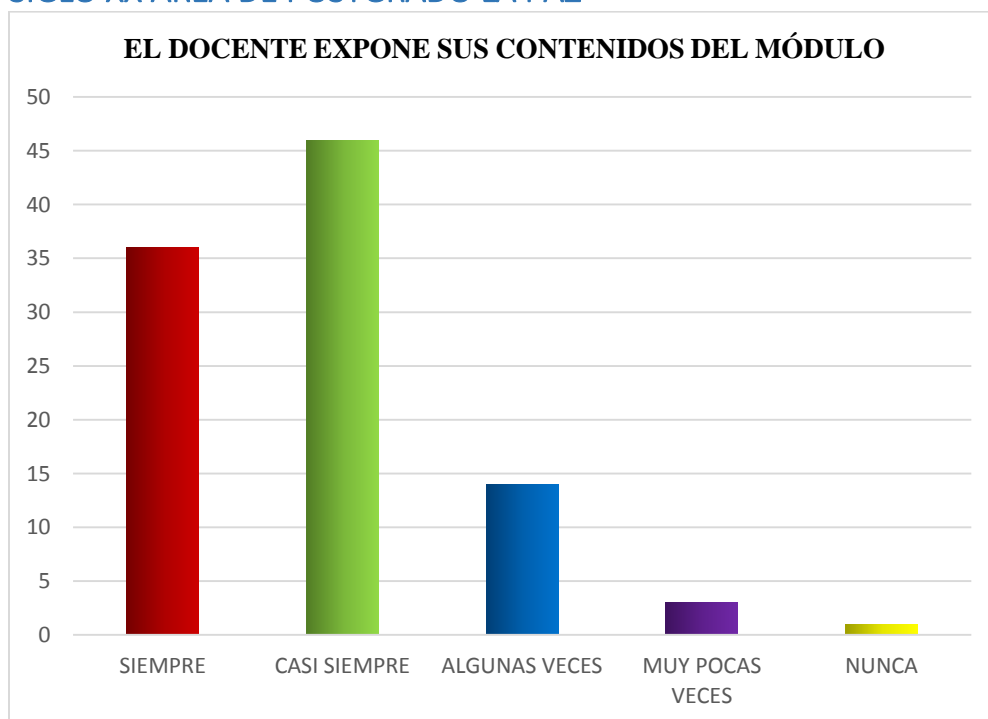


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 20. Evaluación de Formación Académica.

El gráfico precedente muestra la percepción de los cursantes de la especialidad de Endodoncia, de 16 estudiantes de la especialidad, consideran, cómo evalúa su formación académica: muy buena 5, buena 5, excelente 3, regular 3.

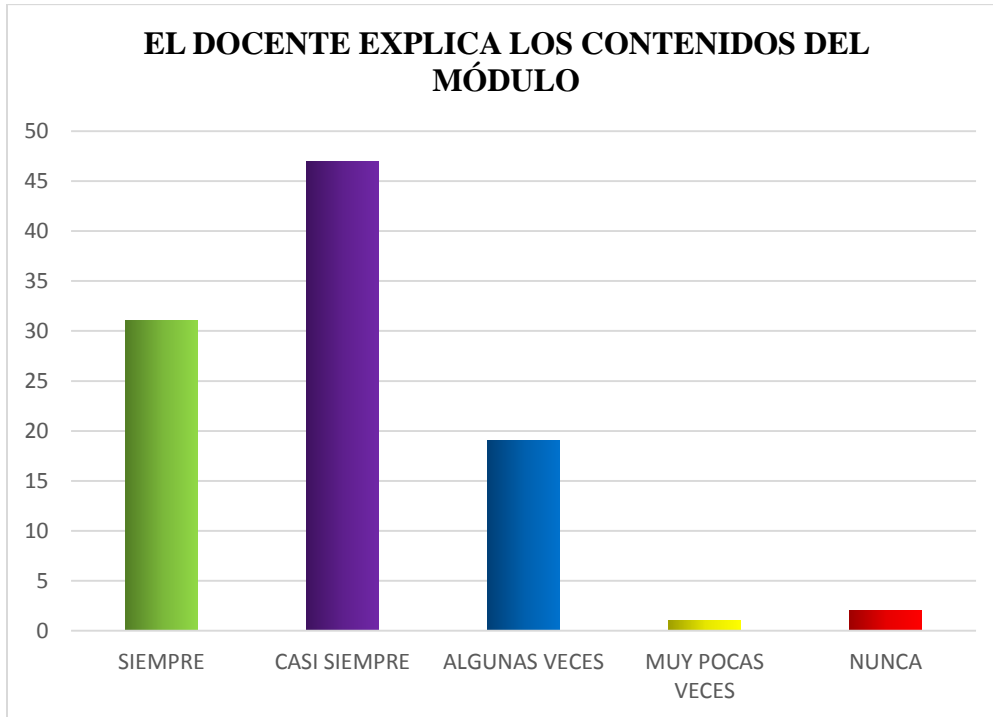
RESULTADOS CONSOLIDADOS DE LAS ESPECIALIDADES DE LA UNIVERSIDAD SIGLO XX AREA DE POSTGRADO LA PAZ



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 21. Exposición de Contenidos.

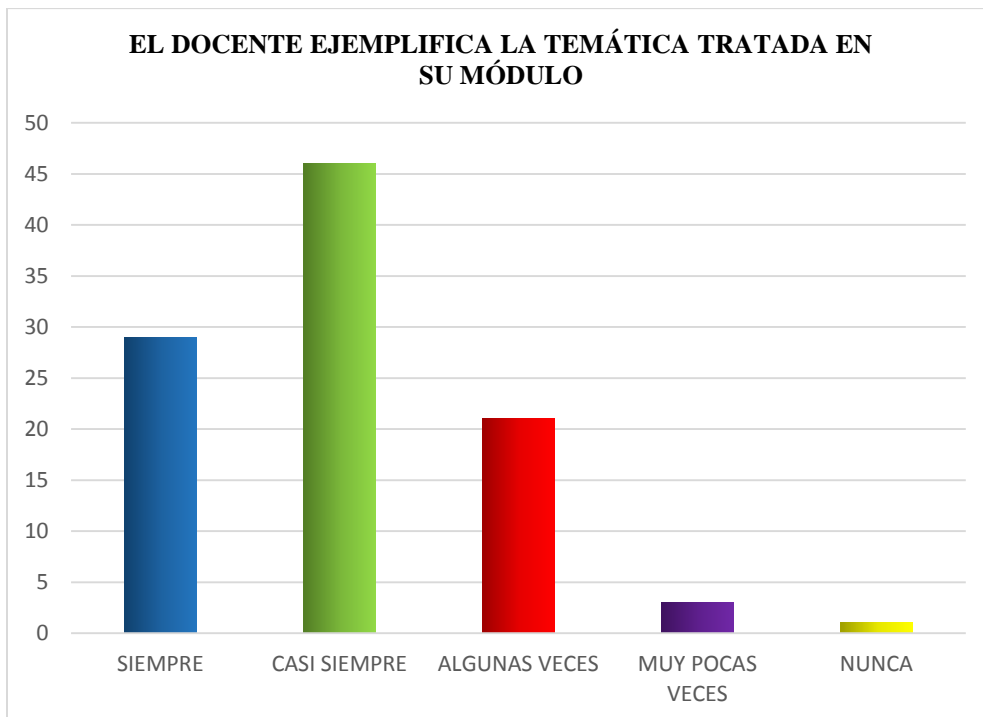
El gráfico, muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente expone sus contenidos del módulo: casi siempre 46, siempre 36, algunas veces 14, muy pocas veces 3, nunca 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 22. Explicación de Contenidos.

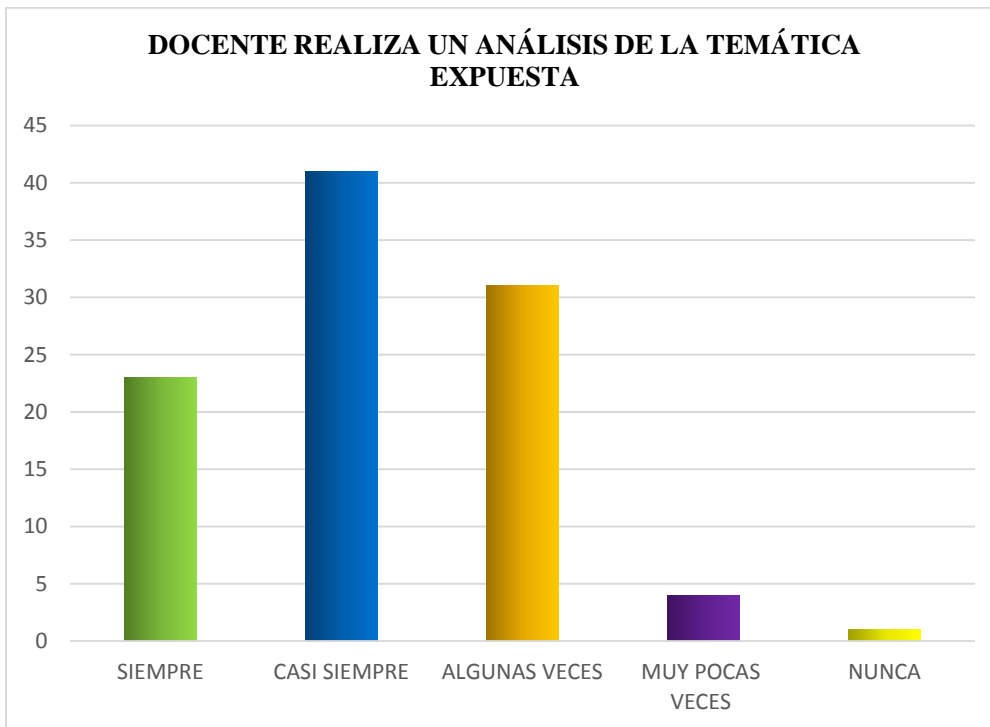
El cuadro muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente brinda explicación de los contenidos del módulo: casi siempre 47, siempre 31, algunas veces 19, nunca 2, muy pocas veces 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 23. Ejemplificación de Temáticas

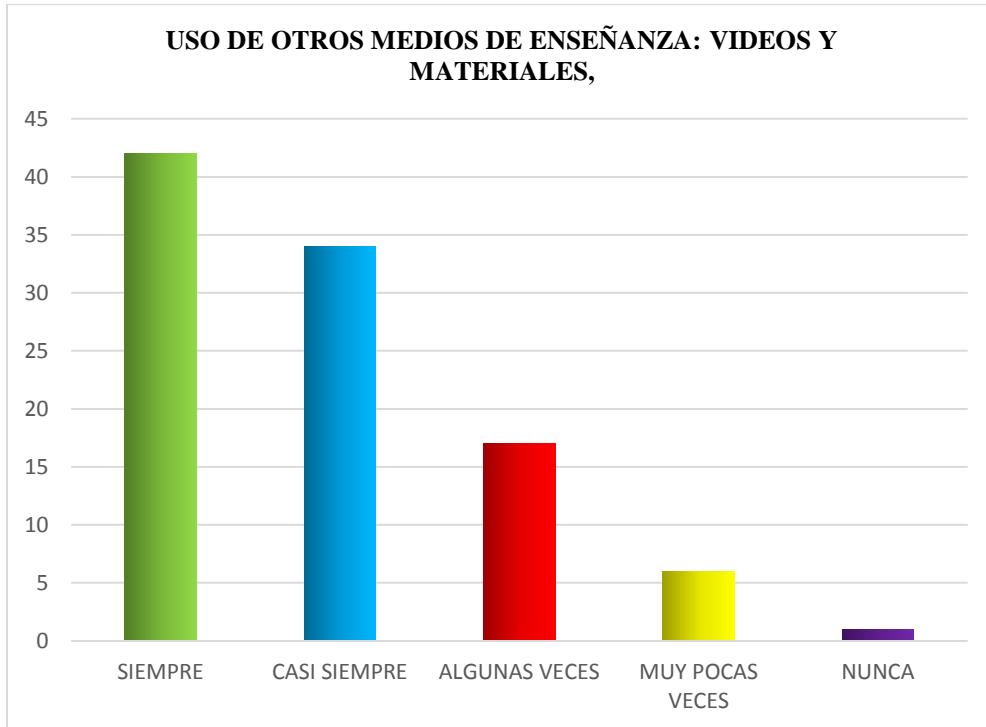
El cuadro muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente brinda ejemplifica la temática tratada en su módulo: casi siempre 46, siempre 29, algunas veces 21, muy pocas veces 3, nunca 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 24. Análisis de la temática expuesta.

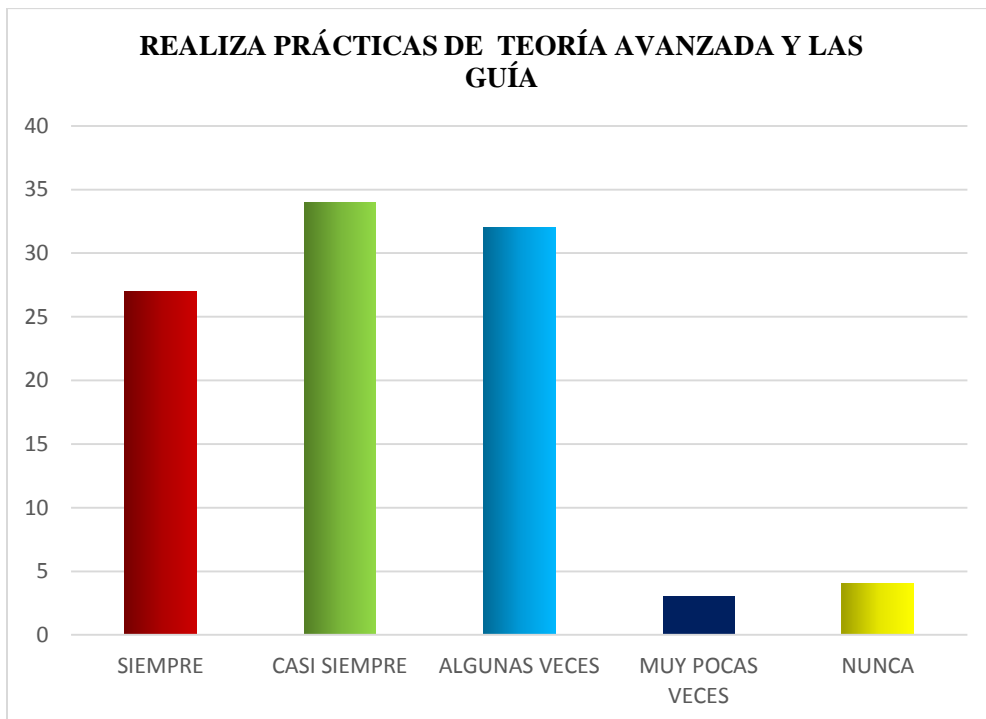
El gráfico muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente realiza un análisis de la temática expuesta: casi siempre 41, algunas veces 31, siempre 23, muy pocas veces 4, nunca 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 25. Uso de otros medios de enseñanza

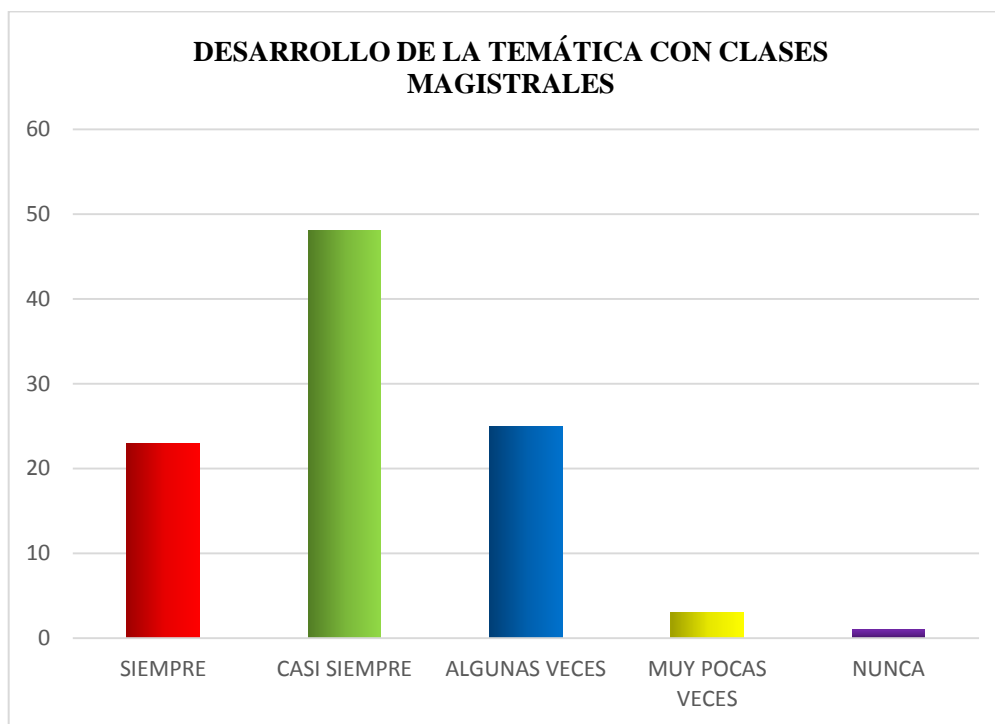
El gráfico muestra la calificación de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente utiliza otros medios de enseñanza como videos y materiales, etc: siempre 42, casi siempre 34, algunas veces 17, muy pocas veces 6, nunca 1.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 26. Realización de prácticas de teoría avanzada.

El cuadro, muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente realiza prácticas de la teoría avanzada y las guía: casi siempre 34, algunas veces 32, siempre 27, nunca 4, muy pocas veces 3.

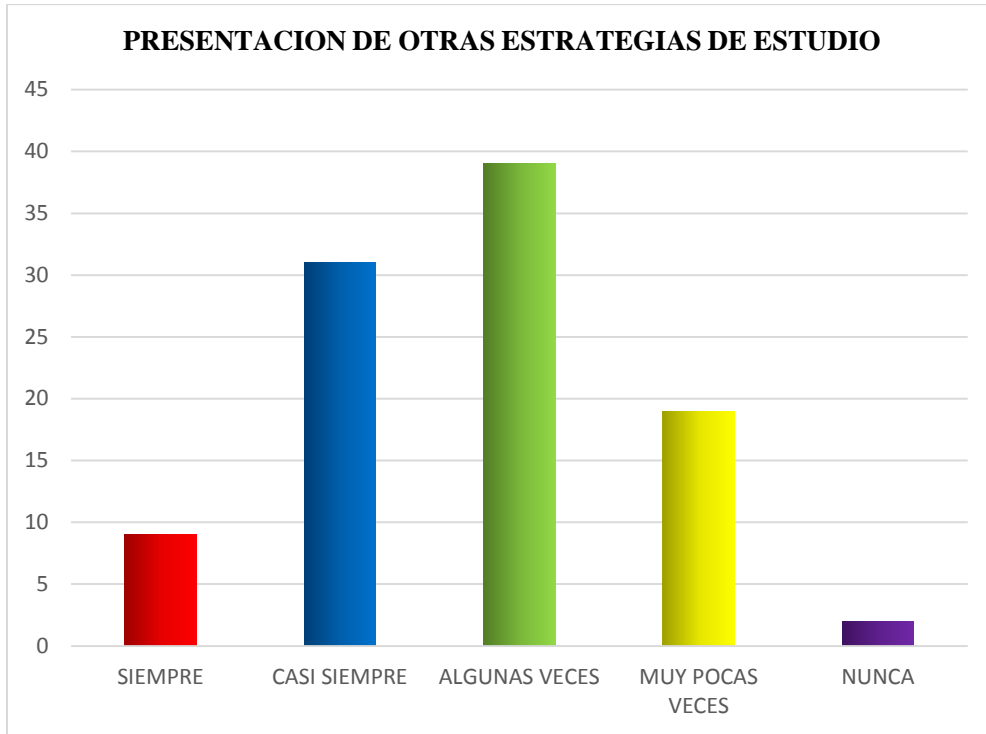


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 27 Desarrollo de la temática con clases magistrales.

El gráfico muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que EL DOCENTE DESARROLLA LA TEMÁTICA DEL MÓDULO CON CLASES MAGISTRALES: casi siempre 48, algunas veces 25, siempre 23, muy pocas veces 3, nunca 1.

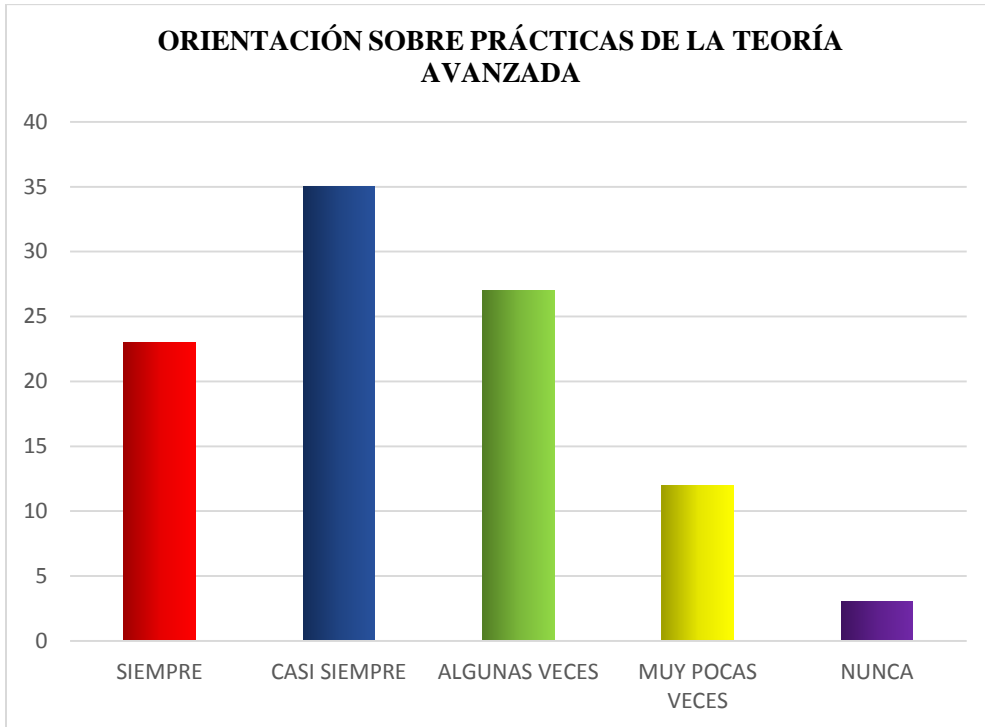
Es notoria la gráfica de la persistencia de las clases magistrales en un valor de 71 % de la encuesta de siempre y casi siempre de los encuestados.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 28. Presentación de otras estrategias de estudio.

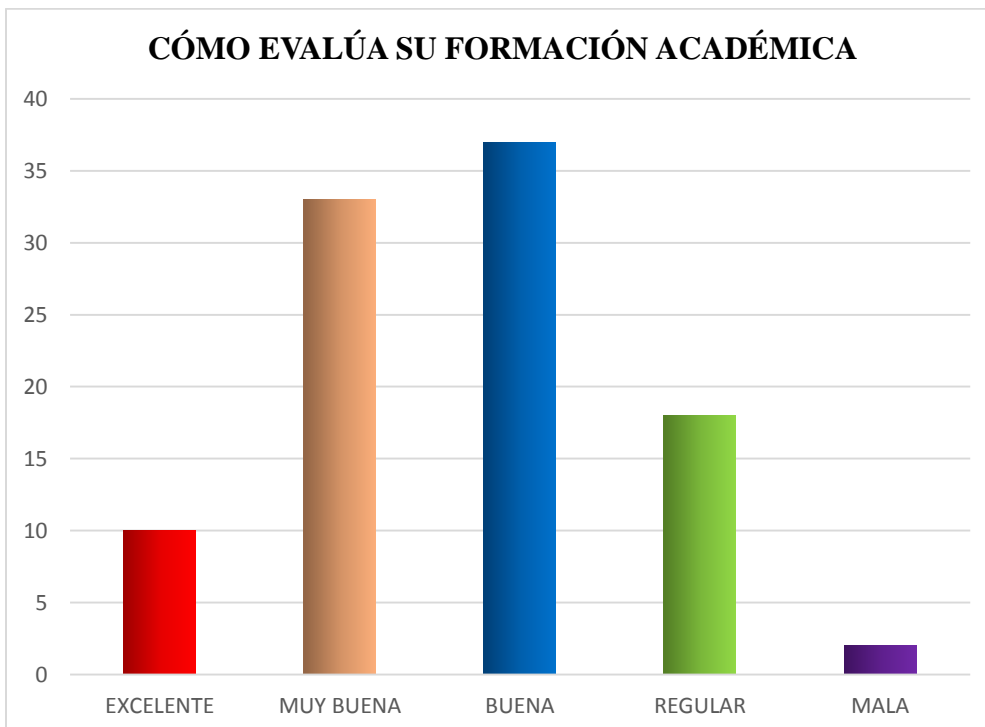
El cuadro muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que EL DOCENTE PRESENTA OTRAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO: algunas veces 39, casi siempre 31, muy pocas veces 19, siempre 9, nunca 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 29. Orientación sobre prácticas de teoría avanzada.

El gráfico muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, consideran que el docente realiza orientación sobre prácticas de la teoría avanzada: casi siempre 35, algunas veces 27, siempre 23, muy pocas veces 12, nunca 3.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 30. Evaluación de formación académica.

El último gráfico, muestra la percepción total de los cursantes de todas las especialidades de 100 estudiantes, de: cómo evalúa su formación académica, buena 37, muy buena 33, regular 18, excelente 10, mala 2.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA

4.1. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

En el proceso de enseñanza- aprendizaje el conocimiento de la didáctica es fundamental para su desarrollo, desenvolvimiento y desempeño como docente, al ser esta una de las disciplinas principales de la Pedagogía, el conocimiento didáctico es de suma importancia para el profesorado e imprescindible para los docentes universitarios y de post-grado.

Fernández Huerta (1985) apunta que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza". La Didáctica es una disciplina integral y múltiple, caracterizada por su finalidad formativa y de aportación de modelos, estrategias, técnicas y enfoques para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando los medios y valores cognoscitivos más adecuados para organizar, desarrollar y generar la toma de decisiones educativas y formativas para el desarrollo del conocimiento y pensamiento humano.

Las clases magistrales como método didáctico más utilizado dentro la formación universitaria y de post-grado, debería afrontar el reto de su integralidad en una educación del siglo XXI.

La lección o clase magistral es la actividad de la mayoría de los docentes de la Unidad de postgrado de La Paz de la Universidad Siglo XX como muestra el Gráfico.27 del consolidado, donde según la valoración de los cursantes de las diferentes especialidades, el desarrollo de la temática va acompañando con algunos medios didácticos (videos, otros, etc.) que sirven para ilustrar o apoyar las explicaciones. Demostrando que esta técnica expositiva ocupa casi la totalidad del tiempo de la clase y es la forma fundamental de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que se realiza en sus aulas, donde la comunicación es predominantemente unidireccional.

Realizando otro análisis, los cursantes catalogan de buena su formación académica, como muestra el Gráfico. 30 demostrando este hecho valorativo, que están acostumbrados a las clases magistrales y al tipo de educación que reciben en el posgrado de la Universidad Siglo XX y dan valores buenos a su tipo de formación.

Esta concepción educativa responde a una larga tradición que se remonta a los propios orígenes de los sistemas educativos formales, desde la primaria, secundaria y estudios universitarios, que han tenido como funciones básicas lograr que los estudiantes reproduzcan y por tanto, perpetúen los conocimientos y valores que se les brinda.

Es importante analizar la Gráfica .28 donde los encuestados valoran que los docentes no presentan otras estrategias de estudio, otorgado el criterio que es el fundamento de la investigación realizada, la educación está en evolución desde antiguos formatos educativos y hoy pese a que la clase magistral o expositiva sigue siendo el método o técnica más usada dentro del proceso enseñanza aprendizaje, las

investigaciones en psicopedagogía y las corrientes educativas de los últimos años dan un giro fundamental de enfoque sobre el estudiante, con modelos constructivistas, socio culturales de enseñanza significativa (ser, saber, hacer), la estructura del pensamiento con las ocho inteligencias y la neurociencia donde el rol del docente cambia drásticamente a ser un facilitador y mediador del conocimiento (Piaget, Vigotsky, Ausbel, Feureisntein, Garner).

El crecimiento y desarrollo de la ciencia y tecnología del siglo XXI, está provocando cambios importantes en el desarrollo del conocimiento, originando nuevos desafíos para el saber científico, por lo tanto la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el estudiante dentro de un entorno integral de aprendizaje (UNESCO - 2009).

4.1.2. Situación Real del Objeto de Estudio

Realizando el análisis del Gráfico. 30 de la encuesta realizada, se observa que la valoración en la formación académica según los cursantes del Post grado de la Universidad Siglo XX es promedio y se debería realizar mejoras para lograr una excelencia académica.

Analizando la valoración de la encuesta realizada, los gráficos muestran que Clase magistral es el método didáctico de uso frecuente en todas las especialidades que se realizan en la unidad de post grado de la Universidad Siglo XX (ver Gráficos : 3 ,7 ,11 ,15 ,19 ,27).

La información recolectada llama a la reflexión a las autoridades de la universidad Siglo XX y a los docentes donde los cursantes de la diferentes especialidades, en un porcentaje mayor califica su formación académica promedio de buena en un 37%, muy buena 33%, 18% regular, 10% excelente y 2% mala (ver Gráfico. 30) dentro la visión y misión de la Universidad Siglo XX y de la unidad de post grado se encuentra, el de formar profesionales especialistas con excelencia, motivo por el cual la presente investigación colabora para mejorar dichas metas.

4.1.3. Situación ideal del objeto de estudio

El posgrado de la Universidad Siglo XX, otorgue el apoyo técnico suficiente para la actualización y capacitación a su plantilla docente en técnicas y tecnologías didácticas, para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en una odontología especializada.

Los docentes con la suficiente capacitación y práctica deben utilizar las diferentes técnicas didácticas integrándola a la clase magistral, durante su desempeño docente, mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje en los programas modulares de postgrado de Odontología. Los estudiantes se integrarán dentro del proceso enseñanza aprendizaje, existiendo una mejor valoración de su formación académica.

4.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA COMO CONCRECIÓN DEL MODELO TEÓRICO

4.2.1 Fundamentación Pedagógica

Mi persona al ser invitado como docente de la Universidad siglo XX, asume los aportes del constructivismo, observando los programas de posgrado en odontología, la hermenéutica de trabajo y la

necesidad de colaborar en la formación académica, analizando la posibilidad de realizar una investigación mediante una encuesta a los cursantes del postgrado, para verificar dicha observación.

4.2.2 Fundamentación Sociológica

Uno de los desafíos a resolver en el siglo XXI, es la educación como menciona la UNESCO (2009), con el desarrollo de la ciencia a pasos agigantados en los últimos años y al ser la Universidad Siglo XX una universidad pública requiere cumplir con su visión y misión formativa por la cual fue creada y a su vez con el área de post-grado, buscando el desarrollo óptimo y la excelencia en el proceso enseñanza- aprendizaje que en sus aulas se realizan.

4.3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Las funciones de docencia requieren del desarrollo de un conjunto de competencias pedagógicas, técnicas y organizativas; las cuales solo se pueden lograr con un continuo proceso de capacitación que involucre el conocimiento y la adquisición de experiencia en el desarrollo de las actividades que comúnmente debe realizar un docente y estudiante. Como mencionan Austin, Brocato y La Fleur (1993) a partir de los datos de su investigación, los docentes universitarios construyen su rol docente y su conocimiento práctico especialmente a través de la socialización, observación de otros docentes, el feed-back de sus estudiantes, ayudantes y el trabajo docente en grupo, etc. Esa construcción del conocimiento profesional es un proceso personal que no tiene que ver con la práctica o la experiencia que el mismo tenga, sino con la apertura al exterior y el contraste con las experiencias de otros docentes y estudiantes.

Por lo cual:

La auto evaluación y evaluación externa, es fundamental para un análisis de las actividades educativas que se desarrollan como ente formador.

La aplicación de estrategias didácticas, proporcionara múltiples beneficios y ventajas para el desarrollo óptimo del proceso enseñanza-aprendizaje. Un grupo de actividades multiplicadoras educativas que podrían optimizar el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje de todo el postgrado de la universidad, dando una mejor valoración de su formación académica por parte de los cursantes.

4.3.1. Características que posee la Propuesta

A partir de la encuesta realizada, surgen algunos puntos fundamentales que deben ser considerados: Esta propuesta implica que el profesor "ceda" el protagonismo de una metodología tradicional para posicionarse en un rol de mediador o facilitador del aprendizaje que provoquen un cambio en las prácticas de enseñanza constructivista.

4.3.2. Objetivo General de la Propuesta

Analizar los resultados de la investigación realizada para proponer un cambio integral, sobre el manejo técnico, didáctico de los métodos didácticos a ser utilizados en el programa de posgrado en odontología de la Universidad Siglo XX en La Paz.

4.3.3. Objetivos Específicos

Realizar por ciclos cursos de capacitación y retroalimentación en métodos y técnicas didácticas al plantel docente en especial antes de empezar una nueva gestión.

La elaboración de un esquema aplicando técnicas didácticas de aprendizaje en el proceso de enseñanza, identificando las estrategias metodológicas a utilizar que se complementen con la clase magistral.

4.4. Propuesta de Técnicas Didácticas

La finalidad de este trabajo no conlleva a un cambio radical, ni pretende imponer una metodología, más bien sugiere reflexionar sobre cómo se está utilizando las diferentes técnicas didácticas de enseñanza y proponer alternativas en base a la investigación realizada.

Es muy difícil pensar en erradicar las clases magistrales o verlas como método didáctico exclusivo de enseñanza universitario y de postgrado, sin embargo, no quiere decir que no se pueda interactuar con otros métodos y técnicas didácticas en busca de una mejor educación y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, no debemos olvidar que desde el inicio de la enseñanza con la Mayéutica, el desarrollo histórico del ser humano y desde la antigua Grecia, el papel del docente es de suma importancia.

Para lo cual proponemos los siguientes métodos didácticos que interactúan y realzan una clase magistral. “La lección magistral” tiene un valor, como dice R. Beard (1974), cuando se limita a explicaciones estructuradas, claras y se integran en esa lección un conjunto de actividades de elaboración por parte de los estudiantes (discusiones, solución de problemas, trabajo individual o en grupo, etc.).

4.4.1 Estrategias de Enseñanza

Las acciones las realiza el maestro, con el objetivo consciente de que el estudiante aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas controladas por el docente. En este análisis estructural de los elementos básicos de la pirámide didáctica (docente- conocimiento- estudiante) es necesario complementar con la revisión de los espacios dinámicos que se generan en ellos. Tienen un alto grado de complejidad, incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo derivado del objetivo general de la enseñanza, las características psicológicas de los estudiantes y del contenido a enseñar, entre otras, dentro del enfoque constructivista podemos utilizar las siguientes estrategias.

Tipos de estrategias de aprendizaje:

Estrategia cognitiva - Estrategia meta cognitiva - Estrategia auxiliar o de apoyo

4.4.1.2. Estrategia Cognitiva

Están relacionadas con los procesos cognitivos básicos: memoria, pensamiento e imaginación. Según Gagné R (1976) “Son los procesos que nos permiten comprender, fijar, elaborar y reestructurar la información”. En ellas, se agrupan: los apuntes, el subrayado, las nemotecnias, preguntas, metáforas, analogías, transferencias, mapas conceptuales, clasificaciones, el jerarquizar, seguir pistas, búsqueda directa y las estrategias o métodos para estimular el pensamiento creador .

4.4.1.3. Estrategia Metacognitiva

Para Flavell, J. (1990)” El conocimiento meta cognitivo, se refiere a la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación, de una actividad, cuando el hombre autorregula su actividad quiere decir que la genera, la mantiene y sí es necesario la transforma”. Las estrategias metacognitivas que se destacan

generalmente son: planificación, regulación y evaluación.

4.4.1.4. Estrategia auxiliar o de apoyo

Las "estrategias de apoyo o auxiliares" nombradas así por enfoques cognoscitivos fundamentalmente, se las consideran a aquellas que auxilian al estudiante durante el proceso aprendizaje, se las mencionan también como estrategias motivacionales.

4.4.2. Las Estrategias Didácticas

En la literatura se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metodológicas y estrategias didácticas. Independientemente de las diferencias que existe en la nomenclatura tienen un objetivo en común, perfeccionar el proceso enseñanza-aprendizaje, en el ámbito universitario se traduce como, desarrollar potencialidades de los futuros profesionales, a través de un proceso donde aprendan a pensar, a participar activa, reflexiva y creativamente.

Lograr que los estudiantes se apropien de éste y los demás tipos de contenidos de manera armónica, permitirá que puedan desarrollarse los cuatro pilares básicos de la Educación que la UNESCO propone para enfrentar retos y desafíos del siglo XXI. (UNESCO 2009.)

Aprender a conocer. (Sistema de conocimientos y sistema de experiencias de actividad creadora).

Aprender a hacer. (Sistema de habilidades, hábitos y sistema de experiencias de la actividad creadora).

Aprender a vivir juntos. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de habilidades, hábitos).

Aprender a ser. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora).

Bajo el enfoque constructivista las estrategias de aprendizaje son un conjunto coherente de acciones a realizar por el docente, que le permiten crear condiciones óptimas, para que los estudiantes desarrollen y desplieguen una actividad mental constructiva, rica y diversa, fuente creadora de desarrollo cognoscitivo, gestando su aprendizaje en contextos reales y significativos. Es decir, las estrategias de aprendizaje son expresión de los procesos ejecutivos del aprendizaje que integran la dimensión significativa, motivacional y funcional, incorporando un nivel de conciencia como una cualidad que se va adquiriendo en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

El papel esencial del maestro o docente no sólo como facilitador o mediador en el aprendizaje, sino como dirigente y estimulador de dicho proceso. Para el cual se propone estrategias metodológicas de aprendizaje basado en problemas y Estudio de casos

(Estrategia Cognitiva y Meta-cognitiva) como complemento de la clase magistral para el desarrollo de la temática, con técnicas complementarias como: Lluvia de Ideas, Debate, Exposiciones y Mapas conceptuales.

4.4.2.1. Aprendizaje Basado en Problemas

Estrategia de enseñanza y aprendizaje cuyo punto de partida y de llegada es un problema que, diseñado por el docente, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente

definidas³

Esta técnica tiene un origen indirecto en la progressive schools de J. Dewey, discípulo de W. James. Concretamente, su práctica se inicia en la universidad de Case Western Reserve, de EE.UU, a principios de los 50, y se desarrolla en la Universidad de Mc Master (Canadá), a finales de los 60, en estudios de Medicina, con Howard Barrows. Actualmente se observa con especial interés en áreas aplicadas a Ciencias de la Salud, Educación, Derecho, Ciencias Biológicas, etc., esta técnica es aplicable a estudiantes de cualquier edad, como posibilidad didáctica principal o complementaria aplicable a un grupo flexible compuesto por estudiantes aventajados y voluntarios y/o en materias más prácticas. El aprendizaje basado en problemas es una técnica didáctica que incluye un modo de organizar el currículo por problemas en lugar de por disciplinas.

Los problemas son descripciones someras de una situación profesional que hay que solucionar desde una previa comprensión profesional. Para ello el estudiante ha de activar y utilizar sus conocimientos previos, tanto teóricos como aplicados e instrumentales, viéndose obligado a ampliarlos. Este proceso incluye una alta transferencia. Se pueden presentar mediante parte de un artículo, nota de prensa o plantea cómo dar respuesta a la situación, el problema puede requerir explicar, aplicar, estructurar, planificar, intervenir, elaborar, etc. Un buen problema interesa al estudiante, se basa en lo aprendido, es real y representativo de una situación profesional, multi-disciplinar que precisa de una solución concreta.

El documento que contiene el problema suele incluir un objetivo, capacidades a desarrollar y puede estar acompañado de material complementario. Se diseña y desarrolla desde un equipo didáctico con experiencia en ese ámbito profesional, y requiere cambios de mentalidad tanto en el estudiante como en el docente. El estudiante cultiva una serie de competencias, es consciente de ello, y puede encontrar un sentido profesional a lo que hacen, se hace preguntas y las responde automáticamente y en cooperación, y no buscará en el docente el apoyo tradicional.

El docente por su parte, incorpora un papel no directivo, no actúa como fuente de información, se sitúa en la periferie del proceso y sólo facilita que un pequeño grupo de estudiantes acceda a otras fuentes. Favorece que los mismos se hagan preguntas, se auto-organicen en grupo y sean capaces de resolver el problema propuesto, mejor en un tiempo limitado. Una de las razones en las que radica la eficacia del aprendizaje basado en problemas es que actúa canalizando fuertemente la atención formativa del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje⁴.

4.4.2.2. Estudio de Caso

Es el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocer,

³ Obtenido de: Fundación AUTAPO. Manual de Estrategia Didácticas. Bolivia 2009, Editor CROMA, Pag.8.

⁴ Obteniendo de: Herrán, A. de la (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey (ISBN: 978-959-16- 1404-9).

interpretar, resolver, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución para la parte clínica⁵.

La implementación como estrategia de enseñanza, el estudio de casos, nos otorga una situación o problema que ya fue válidamente resuelto y se propone al estudiante para que aprenda a tomar una decisión puntual.

El estudio de caso es ampliamente utilizado como estrategia didáctica por que expone al estudiante ante problemas clínicos en el área de salud, con el ánimo de que aplique sus conocimientos de forma práctica, reflexione y justifique la tomas de decisiones, discrimine la información relevante y secundaria y lo aplique a su formación inmediata y futura. Desarrollando competencias relativas al análisis-síntesis en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de casos es una técnica con gran potencial evaluativo, acerca de conocimientos previos que posee el estudiante (aprendizaje significativo), durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, se presta a la autoevaluación formativa o responsabilidad aplicada. Así, la solución de un caso se puede asimilar a los conocimientos actuales, orientándolos y reforzándolos, confirmando la validez de lo estudiado⁶

4.4.2.3 Técnicas Complementarias

Lluvia de ideas: o brainstorming, también denominada tormenta de ideas, es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. La lluvia de ideas es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado.

Debate: El debate es un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión acerca de un tema polémico entre dos o más grupos de personas. Los debates no los gana necesariamente quien tiene la razón, sino quien sabe sostener mejor sus ideas.

Exposición: Es la presentación de un tema, lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser un texto escrito.

Mapas Conceptuales: Es una técnica de aprendizaje dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos de manera ordenada. Se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual.⁷

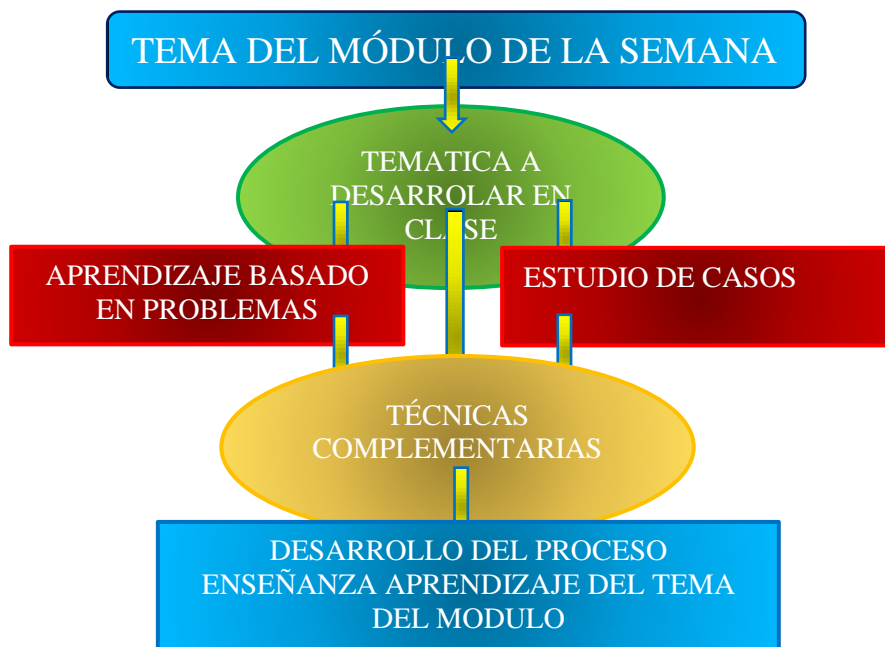
Al ser modular el diseño curricular de la formación del área de post grado de la Universidad Siglo XX y la realización de las clases de forma semanal, aplicando los conceptos mencionados formulamos el siguiente esquema de propuesta de métodos y técnicas didácticas:

⁵ Obtenido de: Fundación AUTAPO. Manual de Estrategia Didácticas. Bolivia 2009, Editor CROMA, Pág. 1-11.

⁶ Obtenido de: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2005): El estudio de casos como técnica didáctica. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infdoc/estrategias/casos>

⁷ Obtenido de: Fundación AUTAPO. Manual de Estrategias Didácticas. Croma. Bolivia 2009, Editor CROMA, Pág. 1-3-8

ESQUEMA DE PROPUESTA DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS



Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada en base a los objetivos planteados, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Determinar las teorías existentes en torno a las estrategias de enseñanza a partir de la evolución histórica de la enseñanza.

A lo largo de la evolución de los diferentes modelos educativos, cada uno de ellos, comenzando por el modelo tradicional y pasando por los modelos romántico, conductista, constructivista y neo constructivista entre otros, nos muestran que han ido acompañados de la mano con la evolución de la sociedad en los diferentes planos. Así por ejemplo, el diseño de las aulas, son producto del aporte de Juan Animos Comenius, quien en su momento y para la época en la que aportó con sus obras y propuestas, eran ampliamente válidos. Sin embargo, cada uno de estos modelos ya ha sido superado con los avances de la ciencia, ahora la neuro-educación nos aproxima a comprender cuales son las formas más adecuadas para que el cerebro humano aprenda de una manera más eficaz y en menos tiempo, reteniendo lo aprendido en la memoria a largo plazo como sinónimo de aprendizaje.

- Analizar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del posgrado de la universidad Siglo XX.

En las aulas de posgrado de la Universidad Siglo XX, se ha verificado que los docentes mantienen el modelo tradicional que es limitativo por varias razones, entre las que destacan, la necesidad de que una especialidad en el área de odontología, debe sobre todo utilizar recursos y herramientas que apoyen una mejor y eficiente comprensión de los cursantes. La importancia de la práctica en un porcentaje mayor al de la teoría.

La necesidad de actualización del plantel docente para impartir clases y aplicar didácticas eficientes para un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes.

- Diseñar estrategias de enseñanza por parte de los docentes del postgrado de odontología de la universidad siglo XX.

Finalmente, la presente investigación, ha brindado una opción de estrategias de enseñanza que se consideran válidas para aplicarla no sólo en la Universidad Siglo XX, sino en todo Bolivia, el aporte de esta

investigación puede ser aplicado en cualquier otra casa superior de estudios que trabaje el área de Odontología.

5.2. Recomendaciones

❖ A las Autoridades de la Universidad Siglo XX y el Director del Programa de Postgrado en Odontología con sede en la Paz Bolivia, que consideren los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes y hagan frente a una demanda y necesidad de enseñanza pedagógica actualizada, utilizando las técnicas didácticas y pedagógicas para una integración con las nuevas tendencias educativas en el proceso enseñanza aprendizaje.

❖ Se sugiere realizar cursos de capacitación y nivelación para docentes del posgrado en métodos didácticos complementarios a las clases magistrales.

❖ Realizar encuestas a los estudiantes al finalizar cada módulo sobre métodos de enseñanza que utilizaron los docentes, para un mejor control académico buscando con su aplicación propuestas y mejoras en la formación universitaria de post grado en excelencia académica.

❖ A los docentes de programas de postgrado, capacitarse para utilizar de forma adecuada y eficiente las diferentes métodos, técnicas didácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza, aprendizaje.

❖ La presente investigación, responde a una necesidad propositiva y conceptual, la misma puede ser ajustada y complementada con otras investigaciones posteriores, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad de Post Grado de La Paz de la Universidad Siglo XX buscando una formación en excelencia Académica.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, J. (1998). Siete Modelos para el Diseño de la Instrucción: Un análisis. Caracas. Mimeo.
2. Ander Egg, Ezequiel (2004). Métodos y Técnicas de Investigación Social II. La ciencia: Su Método y la Expresión del Conocimiento Científico. México. Editorial Lumen. (pp.27-95).
3. Arias, Fidias (2006). El Proyecto de Investigación. Caracas Editorial Episteme. (pp.8-27).
4. Astolfi, J. (1997). Aprender en la escuela, Chile. Dolmen.
5. Ausubel, D; Novak, J.; Hanessian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
6. Barrios Rada Jose Luis; “Evaluación Educativa” Organización Latinoamericana en educación OLE LATINO, Mariet 2015 (pp.33-84).
7. Belth, M. (1971). La educación como disciplina científica. Argentina. El Ateneo.
8. Bennett, N. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Argentina. Morata.
9. Beard, R. (1974) Pedagogía y didáctica de la Enseñanza Universitaria Oikos-Tau S. A. Barcelona.
10. Bisquerra, R (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. Barcelona 1ª. Ed. (pp. 81-100).
11. Blanco, E. (1994). Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje segunda Edición. Puerto Rico. Ponce.
12. Brunner José Joaquín: “La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio”, en revista UNIVERSIDADES, UDUAL, N° 16, Julio-Diciembre de 1988, recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/la_univlatinoamericana_brunner.pdfdo.
13. Brun, J (1995). Sócrates. Publicaciones Cruz O., S.A.,
14. Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia. Universidad de Ibagué.
15. Castro, L. (1999). Los modelos pedagógicos, en Universidad Abierta N 7. Revista del Instituto de educación a distancia de la Universidad del Tolima. Colombia. Universidad del Tolima.
16. Cerda, Hugo (1991). Los elementos de la Investigación. Editorial El Búho. Bogotá. Colombia (pp. 387-436).

17. Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*, Porrúa, décimo primera edición, México. Corral, R. (1996). *La Pedagogía Cognoscitiva*. Colombia. El Poirá Editores.
18. Díaz, D H. (1999). La didáctica Universitaria. Referencia Imprescindible para una enseñanza de calidad. [Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado](http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm), disponible en www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm.
19. De Zubiría, J. (1995). *Los modelos pedagógicos*. Ecuador: Arca Editores.
20. D´addario Miguel, *Manual de Pedagogía y Didáctica (Aula creativa e inteligente)*, Editor LULU Press, 2014.
21. Dewey, J. (1957). *La educación de hoy*. Argentina. Losada.
22. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2005): El estudio de casos como técnica didáctica. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infdoc/estrategias/casos>.
23. Flavell, J. (1990). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. México, Paidós.
24. Flórez, R. (2000) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. McGraw Hill.
25. Flórez , R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia. McGraw Hill.
- Fry, E. (1990). *Máquinas de enseñar*. Cuba. Pueblo y Educación.
26. Fundación AUTAPO (2009). *Manual de Estrategias Didácticas*. Bolivia. Editor Croma.
27. Gagné, R. (1976). Número especial de la *Revista de Tecnología Educativa*. España. Vol. 5
28. García M (1993). *La encuesta. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993.
29. Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México. Secretaría de Educación Pública.
30. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España. Paidós. Barcelona.
- Gómez, M. (2006). *Sistematización de Experiencias pedagógicas en el programa de Ingeniería Financiera*. Colombia. Universidad Piloto de Colombia.
31. Herrán, A. (2011). *Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa*. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Col.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey (ISBN: 978-959-16- 1404-9).
32. Marrou H. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ediciones AKAL.
33. Morell T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Universidad de Alicante. Marfil (ISBN 978-84-268-1449-4, 95)

34. Hernández, C; Plata, J; Vasco, E; Camargo, M; Maldonado, L; y González, J. (2005). Navegaciones, El Magisterio y la investigación. Colombia. UNESCO.
35. Joyce, B y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. España. Anaya.
36. Pujol J. y Fons J. (1985) Los métodos en la enseñanza universitaria de la Universidad de Navarra- España. Capítulo III
37. McLaren, P. (1999). Pedagogía Crítica. Colombia. CINDE.
38. Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro. Francia: UNESCO.
39. Núñez, N. (2006). Hacia Una Metodología Para La Elaboración De Modelos Didácticos. Ponencia presentada a la Facultad De Educación-Unidad De Maestría.
40. Padilla JL, González A, Pérez C. (1998), Elaboración del cuestionario. En: Rojas AJ, Fernández JS, Pérez C, editores. Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Editorial Síntesis; pp. 115-40.
41. Paz Sandin, María (2003). La investigación Cualitativa en educación. Madrid. España. Mc Graw Hill.
42. Pérez, A y Sacristán, G. (1995). Enseñanza para la comprensión. Comprender y Transformar la enseñanza. España. Morata.
43. Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Argentina. Paidós.
44. Pinto, A y Castro, L. (1999). Los Modelos Pedagógicos. Colombia. Universidad del Tolima.
45. Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación. España. Díada.
46. Rodríguez, G. y Sanz, T. (1996). La Escuela Nueva. La Habana: Centro de estudios de perfeccionamiento de la educación superior. Cuba. CEPES.
47. Rojas, A y Corral, R. (1996). La Tecnología Educativa. Colombia. Corporación Universitaria de Ibagué.
48. Rousseau, J. (1998). Emilio o de La Educación. España. Alianza Editorial.
49. Sabino, C (1996). Los caminos de la Ciencia. Bogotá, Colombia. Panamericana.
50. Sentís J, Pardell H, Cobo E, Canela J. Manual de bioestadística. Barcelona: Masson, S.A., 1995
51. Sierra Bravo R.(1997). Técnicas de Investigación Social, Teoría y Ejercicios. España. Paraninfo.
52. UNESCO Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede

de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). desarrollo de los procesos psicológicos superiores, España. Grijalbo.

WEBGRAFIA

- www.aulafacil.com
- <http://definicion.de/didactica/#ixzz36W7Y5XLO>
- www.educ.ar.
- www.mecd.gob.es *doi.org: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.*
- www.scielo.org *doi.org:10.4067/S0718-07642011000600001*
- www.unsxx.edu.bo

UNIVERSIDAD SIGLO XX AREA DE POSGRADO LA PAZ
INCIDENCIA DE LAS CLASES MAGISTRALES COMO METODO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DEL POSTGRADO DE ODONTOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD SIGLO XX
CUESTIONARIO

El presente cuestionario es confidencial por lo que no requiere su identidad

PROGRAMA DE ESPECIALIZACION EN:

.....
 Marque con una "x" tu valoración sobre los siguientes aspectos, teniendo en cuenta la escala propuesta:

El docente expone sus contenidos del módulo.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente brinda explicación de los contenidos del módulo.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente ejemplifica la temática tratada en su módulo

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente realiza un análisis de la temática expuesta.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente utiliza otros medios de enseñanza como videos y materiales, etc.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente realiza prácticas de la teoría avanzada y las guía.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente desarrolla la temática del módulo con clases magistrales.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente presenta otras estrategias de estudio.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

El docente realiza orientación sobre prácticas de la teoría avanzada.

1		2		3		4		5	
Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Muy pocas veces		Nunca	

Cómo evalúa su formación académica.

1		2		3		4		5	
Excelente		Muy Buena		Buena		Regular		mala	

Con que otros medios, métodos o recursos desarrollan su clase. Por favor

detalle.

Tipo de método didáctico	Actividades	Recursos

Agradecemos su colaboración