

SIGNIFICADOS SOBRE DISEÑO DIDÁCTICO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NENNINGER/ BLANCA ISELA ROBLES HAROS
Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora

RESUMEN: Investigación cualitativa que tiene como objetivo describir los significados sobre diseño didáctico de profesores de educación superior de México, en cuanto al uso de modelos y estrategias de enseñanza con enfoque cognitivo y constructivista. El guion de entrevista se elaboró con apoyo en la teoría de diseño educativo de Reigeluth y en el modelo de diseño didáctico de Estévez. Se seleccionaron como informantes claves a 10 profesores que tuvieron contacto con los cursos sobre diseño didáctico cognitivo y constructivista promovidos por la ANUIES, adscritos a 5 universidades: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad de Sonora y Universidad Veracruzana. Las entrevistas se realizaron en dos modalidades: presencial y electrónica y la información se procesó mediante el programa atlas-ti. Se encontró que ante las diferentes reformas curriculares en educación superior - constructivistas y competencias- los profesores han optado por la coexistencia de enfoques al definir los fundamentos de

la planeación didáctica de sus cursos de licenciatura; difieren en la secuencia de planeación, ya que ésta depende de un paso inicial en el diseño didáctico: identificación de necesidades y conocimientos previos de los estudiantes - elementos constitutivos de los enfoques que buscan enseñar a aprender; según los resultados de estos diagnósticos iniciales, los cuales pueden variar de un grupo de estudiantes a otro, los profesores proceden a resolver la secuencia de la planeación de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: didáctica, docentes universitarios, cognoscitismo, constructivismo, México.

Introducción

En el marco del amplio y asentado “paradigma del pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990), existe una tendencia de investigación que estudia las concepciones, enfoques y creencias respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica, con independencia de los contenidos disciplinares (Richardson, 2003). La investigación que

aquí se reporta se inscribe en esta tendencia y busca contribuir al conocimiento sobre cómo piensan los docentes el diseño de la enseñanza que desarrollan, desde una perspectiva cognitivo-constructivista sobre el diseño didáctico (Díaz, 2005; Reigeluth, 1999).

Existe consenso entre los investigadores sobre los rasgos deseables de un nuevo paradigma de diseño educativo en la sociedad de la información: autorregulación, cooperación, escenarios reales, razonamiento divergente, tareas cognitivas complejas y relevantes socialmente, diálogo con estudiantes, evaluación integral (Díaz, 2005).

Ortega y Terrazas (2011) identificaron que la enseñanza se realiza mayormente según enfoque constructivista y cognitivo, en una universidad mexicana cuyo modelo curricular está basado en competencias. Varias investigaciones muestran que los profesores universitarios han seguido modelos didácticos con orientación cognitiva y constructivista, independientemente del tipo de modelo curricular que siguen sus instituciones.

Muñoz (2010) recurre a al modelo de Estévez (2002) por estar sustentado en paradigmas que toman en cuenta los procesos cognitivos en la enseñanza y el aprendizaje para lograr que el estudiante aprenda a aprender. Marchant (2008) considera diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, e incluye las fases del diseño didáctico de Estévez (2002) para adecuarlas a su propuesta de didáctica con enfoque cognitivo en el contexto chileno.

Reformas curriculares y protagonismo docente

En la actualidad, el foco del cambio educativo requiere dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza (Bolívar y Bolívar, 2011). En México se han realizado, cuando menos, dos reformas que han impactado de modo diferente los modelos curriculares universitarios. Las primeras reformas se ubican en los noventa del siglo XX, promovieron modelos educativos centrados en el aprendizaje -sobre todo de habilidades y destrezas para la vida- y tuvieron como referente conceptual alguna vertiente constructivista. Cuando las universidades se encontraban en pleno proceso de implementación de este tipo de modelos, fue lanzada una nueva ola de reformas promovidas inicialmente por la OCDE con el lema de las competencias, bajo la influencia de la globalización económica y el mundo del trabajo (Díaz, 2011).

Existen diferentes concepciones sobre competencias y, en ocasiones, se han presentado mezclas de modo confuso y en aparente contraposición con las primeras reformas,

dificultando su comprensión e implementación por parte de los actores. Estas reformas se han caracterizado por escaso protagonismo docente y falta de definición didáctica que asuma y haga partícipes los significados pedagógicos del profesor y por ende favorezca la innovación en la enseñanza (Díaz, A., 2011; Díaz, F., 2010).

Algunos programas de formación docente trataron de abonar a la dimensión didáctica de las reformas curriculares de corte constructivista, tal es el caso de los cursos promovidos por la ANUIES (2004) en diversas zonas del país para que los profesores conocieran un modelo didáctico basado en el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas para enseñar a aprender (Estévez, 2002).

Esta propuesta educativa comparte los principios de la teoría de la elaboración de Reigeluth (1999), la cual puede ser considerada como una teoría de diseño didáctico de orientación cognitivo-constructivista porque integra las aportaciones de las teorías del aprendizaje de Ausubel y de Bruner. Ambas propuestas son referentes teóricos del presente estudio, constituyen una opción para el diseño y práctica de una enseñanza orientada por un concepto de formación integral: el aprendizaje en todo su espectro (cognitivo, afectivo, carácter, ético, psicomotriz) con el propósito de que los estudiantes logren aprender a aprender (saber qué y cómo se sabe y qué falta conocer) de modo contextualizado o situado.

Objetivo general

Describir los significados sobre diseño didáctico de profesores de educación superior de México, en cuanto al uso de modelos y estrategias de enseñanza con enfoque cognitivo y constructivista.

Método

Se trata de un estudio cualitativo de descripción interpretativa de los significados de los sujetos. La población son docentes que participaron o tuvieron acceso a los contenidos de los cursos sobre diseño didáctico cognitivo y constructivista, promovidos por la ANUIES durante 2003 y 2004. Como informantes claves participaron 10 profesores de diferentes áreas de conocimiento de 5 IES: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad de Sonora y Universidad Veracruzana.

Se realizaron entrevistas con apoyo en un guión que contiene los componentes del diseño didáctico (Estévez, 2002): fundamentación y directrices curriculares, objetivos de aprendizaje, organización y desglose de contenidos; selección y desarrollo de estrategias didácticas; evaluación del aprendizaje.

La mayoría de las entrevistas se realizaron electrónicamente, dada la dispersión geográfica de los profesores: 6 mediante video llamada, 2 por chat, 1 por medio de correo electrónico y 1 presencial. Se atendieron los criterios de rigor propuestos para entrevista electrónica por Bamptom & Cowton (2002). La información se analizó mediante el programa atlas ti y se construyeron categorías de hallazgo con soporte en los datos obtenidos.

Resultados

Se describen aquí las categorías de una de las dimensiones del diseño didáctico, fundamentos y directrices curriculares, la cual se refiere a enfoques y modelos de enseñanza, prioridades en la planeación didáctica, secuencia de la enseñanza, dificultades para llevar a la práctica un enfoque y/o modelo.

En esta dimensión el principal hallazgo general es que los profesores coinciden en el manejo de enfoques de enseñanza mixtos, es decir, combinan vertientes del constructivismo con competencias, pero expresan diferentes lógicas y prácticas de planeación, es decir, tienen diferentes preocupaciones y dificultades a la hora de realizar su planeación. A continuación cada subtítulo explica una categoría generada a partir de lo manifestado por los profesores.

Entre el constructivismo y las competencias: la coexistencia de enfoques: todos los profesores mostraron elementos de constructivismo y la mayoría consideró necesario combinar más de un modelo o enfoque de enseñanza, aunque la institución a la que pertenece le indique un modelo a seguir. Al codificar las entrevistas se distinguieron tres formas de combinar elementos de constructivismo con enfoque por competencias.

Una combinación es la de los maestros que dicen seguir una línea de trabajo cognitivo-constructivista con incorporación de competencias, ya que *“lo que me ha dado mejores resultados es la combinación de varios enfoques, porque adoptar un modelo no significa desechar los demás; más bien son útiles para detonar nuevas experiencias de aprendizaje”* (sujeto 5).

Otros profesores combinan competencias como nueva tendencia, con constructivismo y aprendizaje basado en problemas, que aunque este último es un método de enseñanza los profesores lo incluyen como modelo de enseñanza: *“el enfoque de referencia es la formación basada en competencia, que implica que el estudiante ejercite el hacer profesional, con fundamento en el conocer y el ser desde luego rescato los principios del constructivismo y aprendizaje basado en problemas”* (sujeto 8).

Y por último hay profesores que dicen apoyarse en un modelo constructivista incorporando el aprendizaje orientado a proyectos: *“como aquí son desarrollo de proyectos, cada uno puede tener un proyecto diferente, yo no les impongo tienen que trabajar sobre este tema, ustedes díganme quieren hacer y entonces bueno una vez que ellos deciden por donde quieren caminar lo que hacemos es son asistencias individuales en lecturas verdad”* (sujeto 2).

Para quien considera que las competencias son una moda y que el profesor puede seguir siendo un punto de partida clave en la enseñanza, *“lo que intento hacer es digamos poner la pauta y que los estudiantes sean capaces de un poco seguir el estilo de trabajo que establecemos, sin que signifique necesariamente centrarnos en un solo método o técnica para la enseñanza, está abierta la posibilidad, al final de cuentas nos interesa mucho más que los estudiantes aprendan y la participación”* (sujeto 3).

Prioridades al preparar un curso: el aprendizaje, o los contenidos o las reglas

Los profesores al preparar un curso presentan diferentes prioridades o preocupaciones, algunos ponen mayor atención a la formación previa del estudiante: *“mi primera preocupación es cómo identificar los conocimientos que el estudiante ya aprehendió (que ya hizo suyos) y que serán la base para las nuevas experiencias de aprendizaje”* (sujeto 5).

Otra preocupación es tomar en cuenta las diferencias particulares de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje: *“en ese sentido me doy una sorpresas siempre no, por que en el mismo nivel o mismo semestre no lo doy igual si no que si intento ver cuales son las características de los estudiantes que tengo”* (sujeto 3).

Para otros profesores lo más importante a considerar es el propósito del curso y las estrategias de enseñanza: *“pienso en el grupo al que va dirigido, la intención que se*

persigue y qué estrategias consideraré para que los estudiantes construyan sus aprendizajes” (sujeto 8).

También les preocupa que los estudiantes se pongan un objetivo o meta al inicio del semestre, para que le encuentren un sentido a su curso: *“me preocupa que todos los estudiantes tengan claro un propósito definido a lograr al final del curso. Si no tienen claro a dónde y para qué avanzan, creo que cualquier esfuerzo tendrá poco sentido” (sujeto 5).*

Por dónde iniciar la planeación: diversidad de propuestas

Son diferentes las actividades que realizan los profesores al momento de iniciar la planeación de un curso, entre las cuales se tiene: *“...me planteo el problema central que necesito para poder enfrentar un problema real de evaluación de una población sujeta a una pesquería y también que me planteo para poder explorar recursos que pudieran ser susceptibles de ser explorados... lo que implica hablando con la nueva tendencia... una competencia procedimental muy grande, tienen que resolver, pero para resolver bueno tienen que haber transitado por las etapas cognitivas anteriores de la comprensión” (sujeto 1).*

Varios profesores manifestaron que inician la planeación con un análisis sobre la contribución de la materia en el contexto del plan de estudios: *“primero me planteo la pregunta de cuál es el papel que esta materia juega en el conjunto de materias que el estudiante llevará a lo largo de toda su carrera” (sujeto 5).*

Otros profesores diagnostican y caracterizan al grupo como primer paso para lograr objetivos de aprendizaje y mencionan qué tipo de diagnóstico hacen en sus grupos, por ejemplo: *“se invierten los primeros días en pláticas sobre cuáles son sus expectativas, a donde quieren ir como sé sienten identificados con lo que va a abordarse en el curso, que a mí me permite inicialmente hacer algunas hipótesis sobre el posible desempeño que puede tener el estudiante a lo largo del curso” (sujeto 2).*

La práctica de un enfoque: diferentes dificultades según la experiencia de cada docente

Los profesores enfrentan diferentes tipos de dificultades al tratar de llevar a la práctica un enfoque de enseñanza, cada uno de acuerdo con su propia experiencia. A continuación se presentan las principales dificultades que comentaron los profesores y la manera de

presentarlas es agrupándolas en relación con conocimientos, actitudes, condiciones y limitaciones del diseño.

En lo referente a los conocimientos y actitudes, los profesores enfrentan como una dificultad el bajo nivel de conocimientos previos y motivación de los estudiantes, además se encontró que *“los estudiantes tienen dificultades para integrarse en grupos de colaboración, el trabajo en grupos multi e interdisciplinarios es vital así que deben aprender a promover procesos de diálogo abiertos y democráticos con mucha apertura y respeto a las distintas formas de pensamiento”* (sujeto 8).

Otra dificultad que se encontró relacionada con las actitudes es la resistencia del estudiante para seguir el enfoque o modelo, pero quizás no es solo por el modelo, sino porque los estudiantes en muchas ocasiones no poseen confianza profesional: *“por un lado los muchachos no se tienen confianza, ese es un reto muy fuerte y que ellos no quieran o no puedan tener ese nivel de compromiso”* (sujeto 2).

Por último, los profesores refieren tener limitaciones en cuanto al diseño educativo, en particular se encontró que la realización de evaluaciones mediante el modelo de competencias es una gran dificultad, como un profesor menciona *“cuando les encargo los proyectos, ya sea el inicial o el final lo que se me hace más difícil es elaborar las rúbricas, por ejemplo definir los criterios para determinar la evaluación de un proyecto”* (sujeto 6).

Discusión y conclusiones

Esta ponencia se planteó como objetivo describir cómo entienden los profesores universitarios de México el diseño didáctico realizado con apoyo en modelos cognitivos y constructivistas. En un contexto en el que distintas reformas curriculares se han realizado empalmándose una con otra, bajo el impulso de políticas educativas nacionales e internacionales, los profesores siguen su propio curso y se inclinan por la coexistencia de enfoques. Esto implica una respuesta de adaptación a la situación institucional mediante el desarrollo de prácticas que buscan apoyarse de modo complementario en los diferentes enfoques curriculares.

La inclinación de los maestros hacia enfoques mixtos en el momento de fundamentar sus actividades de planeación, es similar a las concepciones encontradas por Ortega y Terrazas (2011) en una universidad del norte de México. Además, estos hallazgos son congruentes

con las conclusiones de otros estudios que afirman que los profesores suelen combinar prácticas de enseñanza propias de enfoques o modelos diferentes, situándose en una zona intermedia dentro de dos grandes enfoques: centrado en la enseñanza y centrado en el aprendizaje (Cañada, 2012; Carlos, 2009; Hernández y Maquilón, 2010).

Este resultado abona a favor de subrayar los puntos en común entre enfoques de enseñanza que suelen presentarse como separados -pero que bien pueden complementarse según la concepción que se adopte- como son la propuesta de las competencias y los enfoques cognitivo-constructivistas.

Desde esta óptica, “enseñar a aprender” –postulado cognitivo-constructivista (Estévez, 2002)- puede ser considerada una competencia universal madre o meta-competencia en la formación para la docencia, porque permite a los profesores enseñar a los estudiantes una competencia de meta-aprendizaje: aprender a aprender, base de las demás competencias, ya que implica tener la capacidad de usar conocimientos, habilidades, valores y actitudes adecuadas y pertinentes en momentos y situaciones determinadas (sociales, profesionales, personales, etc.). Es decir, aprender a aprender implica una competencia transversal y permanente, necesaria en contexto escolar como en extra educativo.

Conclusiones

En síntesis, una competencia puede ser definida como la capacidad de poner en movimiento (aplicar) conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (implica valores) de modo pertinente para resolver problemas o realizar tareas en contextos y situaciones específicas. Desde mediados del siglo pasado los investigadores de las ciencias cognitivas han estado documentando esta capacidad con otros nombres: aprendizaje estratégico, inteligencia contextual, aprendizajes significativos y situados (Estévez, 2002; Reigeluth, 1999).

En la dimensión de fundamentación y directrices curriculares del diseño didáctico, analizada en esta ponencia, se encontró variedad de combinación de enfoques, pero destaca una mezcla de constructivismo con enfoque basado en competencias. Los profesores tienen diferentes prioridades y dificultades al iniciar sus cursos y sobre todo al seguir algún enfoque de enseñanza, ya que cada uno considera diferentes elementos como los de mayor importancia: sin embargo, la identificación de tales elementos depende de las

“características de cada grupo” y de los “conocimientos previos de los estudiantes”. Estos dos últimos constituyen elementos clave de los modelos cognitivo-constructivistas (Estévez, 2002; Reigeluth, 1990), por lo que puede concluirse que este tipo de enfoques de enseñanza han tenido impacto en el pensamiento de profesores que se distinguen por su interés en la innovación didáctica.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). Documento estratégico para la innovación de la educación superior (2da. ed.). México: ANUIES.
- Bampton, R. & Cowton, J. (2002, May). *The E-interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 3(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1842>
- Bolívar, A. y Bolívar, M. (junio, 2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(2), 3-26. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/38>
- Cañada, M. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista Educación*, 359, 388-412. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-099
- Carlos, J. (2009). ¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, XXXI (123), 8-26.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En M.

- Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2(5), 3-24. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/pdf_1
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Revista electrónica Tecnología y comunicación educativas* (41). Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2333&db=&ver=>
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Editorial Paidós.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (septiembre, 2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214002>
- Marchant, J. (2008). *Una didáctica centrada en los procesos cognitivos. Un nuevo paradigma en educación*. Universidad de Santiago Chile. Recuperado de <http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/3-enfoq-cognit-didactica-aprop-curric.doc>
- Muñoz, A. (2010). *Desarrollo de una propuesta curricular para el aprendizaje independiente del idioma inglés en un centro de auto-acceso* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán). Recuperada de <http://posgradofeuady.org.mx/wp->

content/uploads/2010/07/Mu%C3%B1oz-Adela-MINE2010.pdf

Ortega, F. y Terrazas, V. (noviembre, 2011).

Estrategias didácticas asociadas al aprendizaje basado en competencias en una institución de educación superior. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de investigación educativa, Nuevo León, México.

Recuperado de:
http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_14/1434.pdf

Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción, Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (Vol. I).* España: Aula XXI/Santillana.

Richardson, V. (diciembre, 2003).

Constructivist Pedagogy. Teachers College Record, Columbia University 105(9), 1623-1640. Recuperado de <http://www.users.muohio.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf>