

ENSEÑANZA PARA LA COMPREENSIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Artículos
arbitrados

TEACHING TO COMPREHENSION:
AN EXPERIENCE INSIDE THE COLLEGE
CLASSROOM

EDUCAÇÃO PARA COMPREENSÃO
INTERNACIONAL:
UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
DE FACULDADE

LUCIANO EFRAÍN MELLA FARÍAS
lmella12@gmail.com(PUC/SP). Brasil.

Universidad de Oriente
Cumaná, estado Anzoátegui.
Núcleo Cumana.
Venezuela

Fecha de recepción: 19/05/2012
Fecha de aceptación: 10/09/2012



Resumen

Este trabajo describe una experiencia vivida en el curso de Planificación de la Instrucción de la Carrera de Educación Integral del Núcleo de Sucre, Extensión Carúpano, de la Universidad de Oriente. Se muestra el abordaje de la práctica docente de manera distinta e innovadora, en la cual el estudiante puede asumir con autonomía su aprendizaje hacia el logro del aprendizaje significativo, con base en una didáctica cimentada en la comprensión. Utilizando el método de proyectos, la evaluación por portafolio y el trabajo grupal, los estudiantes desarrollaron su autonomía, mejoraron sus estrategias de aprendizaje, su sentido crítico y su sentido de autoeficacia.

Palabras clave: método de proyectos, portafolio, autonomía, aprendizaje significativo, comprensión.

Abstract

This work describes an experience lived during the planning of the career Integral Instruction Education at Sucre campus, Extension Carúpano, at Universidad de Oriente. It demonstrates the approach of teaching practice in a different and innovative way, in which the student can assume with autonomy his learning towards the achievement of significant learning based on a didactic rooted in the understanding. Using the method of projects, by portfolio assessment and group work, students developed their autonomy, they improved their learning, their critical strategies and self-efficacy.

Keywords: method of projects, portfolio, autonomy, significant learning, understanding.

Resumo

Este trabalho descreve uma experiência vivida durante o planejamento da instrução carreira Educação Integral no núcleo de Sucre, extensão Carúpano, da Universidad de Oriente. Mostra a abordagem para a prática de ensino de maneira diferente, inovadora, em que o aluno pode assumir com autonomia para a realização de aprendizagem significativa de aprendizagem com base em uma didática enraizado na compreensão. Usando o método de projetos, grupo de avaliação e trabalho de portfólio, os alunos desenvolveram sua autonomia, eles melhoraram suas estratégias de aprendizagem, seu senso crítico e senso de auto-eficácia.

Palavras-chave: método de projetos, portfólio, autonomia, aprendizagem significativa, compreensão.

INTRODUCCIÓN

Una experiencia que a continuación se presenta nació de una inquietud compartida tanto por parte del autor de esta investigación como de los estudiantes del sexto semestre de la cátedra de Planificación de la Instrucción, de la Licenciatura en Educación Integral, en el Núcleo de Sucre, Extensión Carúpano de la Universidad de Oriente, año 2010, en la búsqueda de la aplicación y vivencia de estrategias viables de enseñanza para la comprensión y el aprendizaje significativo, como eje vertebral para la formación de los futuros docentes. Ello, con miras a una propuesta de transformación del aula de clases, para organizar de manera diferente los componentes curriculares de la asignatura, establecer una relación distinta entre el profesor y los estudiantes, emplear estrategias y prácticas motivadoras para todos, con un claro deslinde de prácticas rutinarias de enseñanza y del excesivo reduccionismo a que lleva la evaluación de los aprendizajes instrumentada a través de los exámenes.

1. ASPECTOS TEÓRICOS

Son dos los conceptos clave que orientaron esta experiencia: el aprendizaje significativo y la enseñanza para la comprensión, los cuales se reseñan a continuación:

Primeramente el *aprendizaje significativo*, el que se podría considerar como uno de los conceptos más destacados vinculados a la didáctica en la actualidad, constituido en un referente permanente, considerado por los profesores en el ámbito escolar y académico como propósito guía de su labor docente a alcanzar entre sus estudiantes. De plena vigencia actual desde los primeros intentos de Ausubel de explicar su teoría cognitiva del aprendizaje en el año 1963 (Rodríguez, 2004).

Como teoría psicológica del aprendizaje en el aula, se ocupa de los procesos realizados por el estudiante al aprender las condiciones para que se produzca y el modo en que adquiere significado. Se trata de una teoría constructivista, ya que se entiende que es el mismo sujeto quien genera y construye su aprendizaje a través de un proceso de reestructuración mental.

En seguida, la concepción de comprensión adecuada a la propuesta pedagógica de la *enseñanza para la comprensión*, ligada a la idea de que se comprende cuando se es capaz de actuar de manera flexible en desempeños concretos, en aplicaciones o tareas diversas, con respuestas múltiples en que el sujeto demuestra su faceta comprensiva. Según Perkins (2003), la comprensión se define “como una capacidad de desempeño flexible” (p. 70), y agrega más adelante que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 70). De manera que la concepción de comprensión adecuada a esta propuesta pedagógica estaría ligada a la idea de que se comprende cuando se es capaz de actuar de manera flexible en desempeños concretos, aplicaciones o tareas diversas con respuestas múltiples en que el sujeto demuestra su faceta comprensiva.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se presenta a continuación en tres fases: los inicios (primera fase), la cual comprende la propuesta de aprendizaje, la propuesta de aprendizaje grupal, la primera evaluación del portafolio y la primera autoevaluación; luego, la segunda y la tercera fase.

2.1. Los inicios: primera fase

El proceso de esta investigación comenzó el primer día de clases del semestre de una sección de estudiantes de la asignatura de Planificación de la Instrucción. En el intercambio inicial, para el primer sondeo de diagnóstico y exploración acerca de los conocimientos previos, la motivación, la estructuración de la asignatura y la elaboración del plan de evaluación, surgió la idea de hacer un cambio innovador en las estrategias de la misma, en la cual se hiciera énfasis en el protagonismo del estudiante, el diálogo, la reflexión y la evaluación cualitativa, para evitar los exámenes de tipo tradicional, de tal manera que el estudiante tuviera la posibilidad de asumir el control de su propio aprendizaje y el profesor fuera un verdadero facilitador o mediador, para dejar atrás las clases con manejo de contenidos carentes de sentido para el estudiante.

El autor de la investigación creyó (a modo de hipótesis inicial) que la mejor estrategia de enseñanza para esos propósitos debería estar enmarcada en el Método de Proyectos, con la especificidad y adaptación necesaria acorde al contexto, el tiempo establecido (un semestre académico), el nivel universitario y la condición de ser estudiantes de un curso de Educación Integral.

Cuadro 1.

Propuesta de Aprendizaje del Curso

1.	METAS INSTRUCCIONALES								
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, de manera comprensiva, un diseño instruccional por objetivos • Elaborar, de manera comprensiva, un diseño instruccional basado en proyectos. 								
2.	CONTENIDOS PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL POR OBJETIVOS								
	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos curriculares de la planificación por objetivos. <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que sustentan la planificación por objetivos. • La planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Los modelos instruccionales de la planificación por objetivos. • Los componentes del diseño instruccional por objetivos: <ul style="list-style-type: none"> o Conductas de entrada o Objetivos: Conceptos, clasificación, formulación. o Contenidos: Tipos, selección, secuenciación o Estrategias: Conceptos, métodos, actividades, técnicas, recursos. o Evaluación: Conceptos, tipos, formas, técnicas, instrumentos. 								
3.	CONTENIDOS PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL POR PROYECTOS								
	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos curriculares de la Planificación por Proyectos. • Bases teóricas de la Planificación por Proyectos: Basamento filosófico, psicológico, sociológico, antropológico. <ul style="list-style-type: none"> • La planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje. • Tipos de proyectos – clasificación. • Esquemas de planificación • Componentes curriculares acorde al Currículo Nacional. 								
3.	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA								
	<ul style="list-style-type: none"> • Dos productos: <ul style="list-style-type: none"> o Elaboración del Diseño por objetivos o Elaboración del Diseño por proyectos • Evaluación de Portafolio • Intercambios en clase y desempeño demostrado: discusiones, talleres, exposiciones, y otras actividades de evaluación, acorde a las propuestas de los grupos. • Las ponderaciones: Serán discutidas en clase y formalizadas en un plan de evaluación: <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>o Elaboración del Diseño por Objetivos :</td> <td style="text-align: right;">25%</td> </tr> <tr> <td>o Elaboración del Diseño por Proyectos:</td> <td style="text-align: right;">25%</td> </tr> <tr> <td>o Evaluación del portafolio:</td> <td style="text-align: right;">25%</td> </tr> <tr> <td>o Intercambios y desempeño demostrado en clase:</td> <td style="text-align: right;">25%</td> </tr> </table> 	o Elaboración del Diseño por Objetivos :	25%	o Elaboración del Diseño por Proyectos:	25%	o Evaluación del portafolio:	25%	o Intercambios y desempeño demostrado en clase:	25%
o Elaboración del Diseño por Objetivos :	25%								
o Elaboración del Diseño por Proyectos:	25%								
o Evaluación del portafolio:	25%								
o Intercambios y desempeño demostrado en clase:	25%								
4.	FACILITACIÓN: Mediante procesos de intercambios llevados a cabo durante las clases, se irá progresivamente estimulando a los grupos conformados, a formular interrogantes con vistas al establecimiento de metas de comprensión y a la concreción en desempeños, vinculados a los contenidos.								

Además, si se toma en cuenta que el Método de Proyectos ya viene trabajándose en la Educación Primaria del Sistema Educativo Venezolano desde los años de la reforma educativa, 1996-97 (Proyecto Pedagógico de Aula), replanteado nuevamente por el Currículo Nacional Bolivariano (Proyecto de Aprendizaje), y actualmente formando parte del bagaje de contenidos de los estudiantes de Educación Integral que llegan al sexto semestre a estudiar esta asignatura.

En concordancia con lo señalado, se comenzó a estructurar la experiencia con base en un diseño de investigación, con un enfoque cualitativo, tomando como método principal el método de investigación-acción, por creer que se adapta a los requerimientos de investigación en el aula, tal como lo sostiene Martínez Miguélez (2004):

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y del cuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficiencia docente*, evaluada en su eficacia práctica (p. 244).

LA PROPUESTA DE APRENDIZAJE

Sobre la base de las consideraciones expuestas, en la clase siguiente el profesor llevó por escrito para su discusión con todos los estudiantes de la asignatura lo que llamó de manera tentativa “La propuesta de aprendizaje”, indicativo del enfoque orientado hacia el Método de Proyecto (ver Cuadro 1).

Como se puede apreciar en el Cuadro 1, lo primero que destaca son las “metas instruccionales”, punto número 1 de la propuesta, consistente en dos trabajos de diseño instruccional, o sea dos productos, hacia los cuales debería estar orientado todo el esfuerzo del semestre, como parte del contenido de la asignatura. Con esto se quiere enfatizar la necesidad de que el estudiante tenga un sentido claro de hacia dónde deben estar orientados sus esfuerzos de aprendizaje. Lo cual implica elaborar un diseño poniendo en práctica una serie de conocimientos del orden conceptual, procedimental y actitudinal, los cuales paulatinamente deben ser adquiridos para alcanzar la meta. Al momento de compartir con los estudiantes este primer papel de trabajo, se le intercaló la expresión “de manera comprensiva”, para indicar además la búsqueda de un enfoque didáctico que hiciera énfasis en la comprensión, es decir, en el hacer las cosas de manera comprensiva.

En los puntos 2 y 3 del documento de la Propuesta, se dan los contenidos, de acuerdo con el programa de la asignatura, estructurados en dos grandes bloques: Contenidos para el Diseño Instruccional por Objetivos y Contenidos para el Diseño Instruccional por Proyectos. Esto se explica por la necesidad planteada, que actúa como idea

transversal de la Propuesta, de tratar de que los estudiantes encuentren sentido concreto a todo lo que estudien. Los contenidos teóricos y prácticos a trabajar están, con toda claridad, en función de entender y adquirir las habilidades y destrezas procedimentales y actitudinales necesarias para lograr elaborar los dos tipos de diseños antes mencionados.

El punto número 4 de la Propuesta se refiere a la evaluación de la asignatura, primeramente sobre la base de los dos productos señalados por la meta instruccional: La elaboración del diseño instruccional por objetivos, y el otro, referido a la elaboración de un diseño instruccional basado en proyectos. En seguida, se destaca la evaluación por portafolio, y a continuación, se indica la evaluación sobre “Intercambios en clase y desempeño demostrado”. Esta última, se espera vaya tomando cuerpo durante el desarrollo del curso, por no contar aún, para ese momento, con la claridad necesaria para prever en detalle la forma que pueda asumir la evaluación de manera precisa (discusiones, talleres, intervenciones, entre otros).

Obviamente, se opta conceptualmente por la “evaluación del desempeño”, a la que se pretende ir dando contenido con el desarrollo y el dinamismo de las clases. Sin embargo, en la implementación de la evaluación del curso, de clara orientación cualitativa, queda en suspenso en esta primera etapa de la Propuesta la parte de las ponderaciones, asunto obligado a definir posteriormente, por tratarse de una actividad educativa formal del pensum universitario, y asimismo, necesariamente el plan de evaluación deberá ser refrendado por los estudiantes para acatar la

normativa aún vigente de la evaluación en la Universidad de Oriente.

Lo que sí se deja en claro además es la utilización del portafolio como estrategia concreta de evaluación. De forma que, para esta primera etapa de la experiencia, se pide a los estudiantes llevar una carpeta por grupo, en la cual puedan incluir todos los trabajos que vayan realizando: material subrayado, resúmenes, esquemas, talleres en clase, mapas conceptuales, cuadros comparativos, reflexiones y otras ejecuciones, como evidencias del proceso de aprendizaje y de estudio realizado. De ahí que, se entiende que el propósito del portafolio estará en el logro de aprendizajes por parte del estudiante y no en la preparación de exámenes y pruebas.

El último punto de esta propuesta, el número 5, se refiere a la facilitación. Una manera genérica, tal vez carente de precisión al comienzo, para referirse a los aspectos concretos del cómo enseñar, cómo se van a realizar las clases, papel del docente, técnicas de enseñanza, etc. En su contenido, se vislumbra, no obstante, que el trabajo estudiantil se llevará a cabo a través de la conformación de grupos para asumir el estudio de los contenidos programáticos y la facilitación centrada en procesos de intercambio, de acuerdo a las necesidades surgidas de la clase.

El trabajo de grupo, como dinámica organizativa consustanciada con la metodología de proyectos que se propone, queda como una instancia propiciadora del diálogo, el intercambio, la discusión, el trabajo colaborativo, entre otros, acorde a la exigencia de protagonismo del estudiante.

Es de hacer notar que esta Propuesta de Aprendizaje funge tanto como el proyecto de aprendizaje de toda la sección, como el plan de actividades y de evaluación del curso. (Para los momentos de su presentación y discusión faltaba en este papel de trabajo aún el aspecto ponderativo de la evaluación y las fechas).

LA PROPUESTA DE APRENDIZAJE GRUPAL

Con la finalidad de otorgar mayor autonomía a los estudiantes para construir su propio aprendizaje y darles el control sobre lo que hacen para aprender, se les pidió también la elaboración de una Propuesta de Aprendizaje de manera grupal, con base a una pauta de 5 aspectos, la cual se discutió oportunamente. Es el plan de acción de los estudiantes, elaborado por grupos, cuyo formato se presenta a continuación (ver Cuadro 2):

El primer punto se refiere a lo que debe aprender el estudiante en esta asignatura, planteado con tres preguntas: ¿Qué me propongo aprender? ¿Qué debo aprender? ¿Qué interrogantes debo responder? Aquí los estudiantes expresan los contenidos que deben estudiar de acuerdo

al programa, al mismo tiempo que se les da la oportunidad de que los transformen en interrogantes a responder, como una forma de que asuman el contenido de manera problematizadora y controlado por ellos mismos. Son las necesidades de aprendizaje, surgidas del programa y estructuradas para el logro de la meta instruccional.

Cuadro 2.

Propuesta de Aprendizaje del Estudiante (Grupal)

1. ¿Qué me propongo aprender?	2. ¿Cómo lo voy a aprender?	3. ¿Cómo voy a demostrar lo aprendido?	4. ¿Qué uso le voy a dar?	5. ¿En qué tiempo lo voy a lograr?

En el segundo punto del proyecto, los estudiantes van a responder a la pregunta ¿Cómo lo voy a aprender? O sea, la manera en que van a enfrentar sus necesidades de aprendizaje. Se trata de que señalen de manera concreta y factible como van a lograr el aprendizaje, referida a las estrategias de aprendizaje a utilizar, posibles tareas o acciones a realizar.

Al mismo tiempo que los estudiantes aprenden los contenidos de la asignatura, practican de manera consciente las estrategias de aprendizaje adecuadas, aprenden a aprender de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje, estableciendo sus propias prioridades y preferencias.

En el tercer punto, se les pide a los estudiantes que determinen la manera cómo van a demostrar el aprendizaje. De modo que los estudiantes deben plantearse interrogantes tales como: ¿Cómo voy a demostrar el aprendizaje? ¿Cómo sé que lo he aprendido? Para responderlas ellos deben proponer algún desempeño de acuerdo a los aspectos a aprender. Por ejemplo: elaborando algún informe o producto, explicando el tema en alguna discusión, realizando una exposición del tema, aplicando a alguna situación concreta o a través de algún desempeño específico.

En este primer momento, aparece el concepto de desempeño que el estudiante ya empieza a manejar, sin haberlo definido concretamente, y sin formar parte explícita de la materia como contenido. El estudiante, de manera simultánea, estudia y se prepara sobre los contenidos de la asignatura, aprende a aprender y realiza procesos metacognitivos sobre las tareas que realiza. Por lo tanto, aquí se puede señalar de manera pertinente la posibilidad de realización de autoevaluaciones y coevaluaciones.

En su propuesta de aprendizaje, el estudiante también explicita el sentido que tiene para él el estudio de los contenidos propuestos. El punto número 4: ¿Para qué lo voy a aprender? ¿Qué uso le voy a dar? ¿Cuál es el sentido de estos aprendizajes? Saber que los va a usar para algo, es parte de la motivación del estudiante. Un estudiante bien

motivado es más efectivo en su proceso de aprendizaje, aprende con mayor profundidad y sus aprendizajes son más duraderos.

Se espera que entienda que todos los contenidos van en función de un desempeño concreto y también hacia la meta final del curso la cual consiste en la capacidad de elaboración, de manera comprensiva, de un diseño instruccional, de importancia instrumental para su futura labor docente.

El último y quinto punto está referido al tiempo en el cual van a realizar su aprendizaje, tomando en cuenta siempre la estrechez de los semestres académicos. Para ello, se les pidió la elaboración de un cronograma. O sea, ellos también aprenden a planificar con pertinencia y adecuación a sus necesidades y a su propio ritmo.

Esta propuesta de aprendizaje fue realizada por los nueve grupos que iniciaron el curso de Planificación de la Instrucción. Durante la primera fase de desarrollo de la asignatura, cada uno la asumió de distinta manera, dio respuestas diversas a cada uno de los puntos, sin embargo, se pudo notar la forma consciente en que protagonizaron su aprendizaje. Buscaron su propio material, algunos expusieron temas de manera voluntaria, hicieron sus propios mapas conceptuales, sus cuadros sinópticos y resúmenes, entre otros, de modo de responder a los requerimientos de aprendizaje y de manejo de los contenidos planteados, con palabras de ellos mismos.

Se puede decir que los grupos respondieron de mejor manera y posiblemente, hicieron mayor cantidad de trabajos, que si se les hubiera asignado de forma prescriptiva, por motivo de algún examen o nota prevista.

Es de hacer notar que uno de los aspectos importantes tomados en cuenta en el proceso de facilitación se refiere a la manera como el estudiante pudo aplicar contenidos teóricos del programa, como por ejemplo, concepciones curriculares a situaciones del campo del hacer, para llevarlo hacia una comprensión significativa a través de ejecuciones y desempeños para evidenciar aprendizajes.

En tal sentido, como parte de la facilitación, se optó por facilitar un esquema comparativo sobre los modelos curriculares con ejemplos concretos, basándose en criterios, con la recomendación de que cada grupo hiciera una práctica conformando un esquema con criterios propios como punto de análisis entre las distintas concepciones. Sería un producto efectivo en función del aprendizaje a alcanzar el cual se podría agregar al portafolio como evidencia de aprendizaje.

Otro ejemplo, en el esfuerzo por traducir un aprendizaje en un desempeño efectivo, es el de hacer ejercicios de aplicación de los modelos más sencillos a situaciones concretas de planificación de un tema referido a una asignatura en particular. A manera de taller, los estudiantes en sesión de clase dan concreción a cada elemento de un modelo de pl-

anificación por objetivos a un sistema coherente de diseño de clase, de acuerdo a los componentes de dicho diseño.

Todo esto en la idea de otorgar a los conceptos teóricos de la asignatura de planificación de la instrucción una referencia concreta en el plano de un desempeño significativo para el aprendizaje duradero y profundo, en consonancia con lo afirmado por Wiske (2003): “para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión” (p. 23).

LA PRIMERA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

La primera evaluación del portafolio se llevó a cabo al terminar la primera unidad temática, para ello se utilizó un instrumento contentivo de una escala descriptiva con valores de 0 a 3 puntos. 0 significa que no hay evidencia o justificación, y la puntuación máxima de 3 puntos señala evidencia fuerte (ver Cuadro 3).

Cuadro 3.

Escala de Calificación

Puntuación 0 =	No hay evidencia (no existe, no está claramente identificada o no hay una justificación).
Puntuación 1 =	Evidencia débil (inexacta, falla en comprensión, justificación insuficiente).
Puntuación 2=	Evidencia suficiente (exacta y sin errores de comprensión, pero la información del contenido de la evidencia no presenta conceptos cruzados; las opiniones no están apoyadas por hechos referenciados y se presentan sin postura del alumno).
Puntuación 3 =	Evidencia fuerte (indica con claridad y exactitud comprensión e integración de contenidos a lo largo de cierto período de tiempo o de todo un curso; las opiniones y la postura son claramente apoyadas por hechos referenciados). (López e Hinojosa, 2001, p. 94).

En el proceso de evaluación del portafolio se entrevistó a cada estudiante con su grupo para revisar las evidencias de acuerdo a los contenidos previstos y la constatación de los aprendizajes correspondientes. Previamente los estudiantes llenaron un instrumento de evaluación grupal para identificar aprendizajes en cuanto al saber decir (declarativo), saber hacer (procedimental) y saber actitudinal (ser) (ver Cuadro 4). Lo cual sirvió de pauta para realizar la evaluación.

El docente registró la evaluación en una planilla especial, para asignar los puntajes correspondientes con vistas a la evaluación cuantitativa, exigencia normativa de la universidad para fines de promoción del estudiante.

Con pocas excepciones, el resultado de la evaluación del portafolio arrojó suficientes evidencias de aprendizaje,

Cuadro 4.

Instrumento de Evaluación Grupal del Portafolio

Aprendizaje en cuanto a:	Evidencia o desempeño	Estrategia de aprendizaje utilizada
Saber decir		
Saber hacer		
Saber actitudinal		

notándose un desempeño general de la sección altamente satisfactorio. Los estudiantes pudieron responder a preguntas acerca de los contenidos programáticos relacionados directamente con evidencias demostradas al aplicar diversas estrategias de aprendizaje de acuerdo a su propio estilo de aprender en desempeños concretos, en la búsqueda de la comprensión significativa. Más allá de pretender evaluar la adquisición de un conocimiento por parte del estudiante importaba más evaluar los aportes desde su experiencia personal incluidas las actitudes, emociones, acciones y estrategias de aprendizaje aplicadas. Se hacía el esfuerzo en que los estudiantes pudieran reconocer distintos aprendizajes vinculados a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales al dividirlos en saberes: saber decir, saber hacer y saber actitudinal. Con vistas a la toma de conciencia de sus aprendizajes, saben lo que saben a través de procesos metacognitivos.

LA PRIMERA AUTOEVALUACIÓN

Al cierre de la primera fase los estudiantes también respondieron un instrumento, propiciado por el docente contentivo de 6 preguntas, para evaluar su desenvolvimiento personal (ver Cuadro 5).

Cuadro 5.

Primera Autoevaluación

1. ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos en este período?
2. ¿Qué hice para lograrlo? Indicar de manera detallada.
3. ¿Puedo reconocer aspectos no logrados todavía? ¿Cuáles?
4. ¿Cuáles son las causas por las cuales aún no he alcanzado los aprendizajes esperados?
5. ¿He tenido dificultades? ¿Cuáles? ¿Por qué?
6. ¿Qué interrogantes tengo con respecto a mi proceso de aprendizaje?

La autoevaluación, en este caso, representa un ejercicio que juega un importante papel para el mantenimiento de la motivación hacia el aprendizaje al hacerse sobre la base de las realizaciones y ejecuciones relacionadas con el material a aprender que presenta el estudiante como evidencia en el portafolio. Constituye además un ejercicio metacognitivo, que le permite tomar conciencia de lo que sabe y cómo lo sabe, en concordancia con sus evidencias

demostradas, estrategias de aprendizaje utilizadas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, reflexiones, conclusiones, ejercicios, talleres y otros.

Sin embargo, conviene hacer notar que se presentó como una dificultad manifiesta en los estudiantes la poca práctica en actividades de autoevaluación. En muchos casos fueron excesivamente parcos limitándose a responder cuestiones directas en cuanto a los contenidos considerados como aprendizajes adquiridos (resabios de métodos tradicionales de enseñar y evaluar), sin embargo, varios estudiantes concibieron la autoevaluación como un ejercicio metacognitivo sobre sus estrategias de aprendizaje, procesos vividos en el aula y sus logros.

2.2. La segunda fase

La segunda fase de esta investigación, se inicia con la introducción de algunos cambios en la aplicación del Programa de Planificación de la Instrucción de la Asignatura, producto de las evaluaciones y las reflexiones sobre las acciones realizadas en la primera, en la dinámica, propia de la investigación-acción.

Para tales efectos se entregó a los estudiantes una planilla modelo, para ser llenada de manera grupal a fin de plasmar sus aprendizajes en concordancia al programa de la asignatura. La unidad de contenidos gira en torno a la planificación por objetivos (ver Cuadro 1), por lo que los estudiantes deben aprender desde el punto de vista teórico y práctico los pasos y elementos involucrados para la elaboración de un diseño instruccional por objetivos. A continuación se presenta el esquema utilizado, y en seguida la explicación del mismo (ver Cuadro 6).

Cuadro 6.

Propuesta de Aprendizaje: Fase 2

¿Qué aprender? En cuanto a	¿Cómo lo voy a aprender?	¿Cómo lo voy a demostrar?	¿Para qué lo voy a aprender?	¿En qué tiempo?
Saber decir				
Saber hacer				
Saber actitudinal				

En el recuadro ¿Qué aprender?, con la indicación “saber decir” los estudiantes con la ayuda del programa de la asignatura y la orientación del docente establecen contenidos del tipo declarativo, en lo posible traducidos a aprendizajes, de aquellos que al manifestarse se dicen o declaran.

En el segundo recuadro horizontal ¿Cómo lo voy a aprender?, deben explicitar la estrategia de aprendizaje o acciones más adecuadas al tipo de saber para alcanzar el aprendizaje: Subrayado, búsqueda de información, realización de esquema, elaboración de mapa conceptual, resúmenes, discusiones, entre otros.

En seguida, los estudiantes deben establecer el desempeño a demostrar adecuado a los puntos anteriores, lo que se traducirá en evidencia concreta para introducir en el portafolio.

Después, en ese mismo orden de ideas, de manera coherente con los aprendizajes, las estrategias de aprendizaje, y las evidencias se les pide a los estudiantes que establezcan la utilidad del o los contenidos, el uso que vislumbran darle a lo que están aprendiendo. Es la búsqueda del sentido, elemento esencial para la motivación permanente, motor del aprendizaje.

Más abajo en el esquema, también se les pide a los estudiantes que establezcan los contenidos procedimentales, que conducen a otros tipos de aprendizajes, en este caso, relacionados con el saber hacer. Deben enunciar elaboraciones concretas de tipo procedimental. Por ejemplo: Saber formular objetivos específicos con sus tres componentes, reconocer objetivos específicos bien elaborados, formular objetivos de acuerdo a las taxonomías y otros por el estilo.

En seguida, de conformidad con el esquema, determinan cómo lo van a aprender señalando algunas estrategias de aprendizaje. Después establecen los desempeños concretos que van a permitir evidenciar el aprendizaje, y por último, deben señalar el sentido o utilidad de estos aprendizajes, de manera semejante a como lo hicieron en el apartado del saber decir.

El tercer apartado tiene que ver con la parte actitudinal, la parte afectiva del aprendizaje. La idea es que los estudiantes puedan señalar de manera explícita los posibles cambios que pudieran generarse en ellos desde el punto de vista actitudinal al posesionarse de los conocimientos nuevos, en cuanto a sus creencias, posibles conocimientos previos errados, predisposición hacia los contenidos vinculados a la asignatura, surgimiento de puntos de vista personales, con respecto a los temas tratados o a la planificación por objetivos, entre otros. Es una manera de que ellos vivencien, formulen y descubran los aprendizajes, aspecto formativo necesario para la práctica de la operacionalización de la planificación educativa en su desempeño profesional futuro.

De esta manera el estudiante va a tener metas claras, de mediano y largo alcance, hacia donde orientar el aprendizaje, contenidos concretos a indagar y a clarificar. Así adquieren conciencia de su propio proceso de aprendizaje, es la búsqueda de su autonomía frente al aprendizaje con la mediación del docente.

En consecuencia, con esta forma de programar los aprendizajes, en el desarrollo de la segunda fase, las clases giran en torno a las interrogantes propuestas por los estudiantes sobre temas que ellos ya han revisado con anterioridad, acerca de los cuales solicitan respuestas y aclaraciones sobre puntos concretos y específicos, en un ambiente de intercambio y diálogo pertinente. En este contexto la

labor del docente es hacer breves exposiciones sobre las temáticas objeto de interrogantes por parte de los estudiantes o también demostraciones muy significativas para quienes buscan claridad sobre aspectos muy puntuales.

La clase también se orienta hacia la ejercitación, la formulación de objetivos y de contenidos, reconocimiento de objetivos bien formulados, y otros por el estilo, habilidades necesarias para la elaboración del diseño instruccional, meta del aprendizaje de la asignatura, además, se asignan actividades y se revisa material, con sentido de aporte y en beneficio del aprendiz.

Por ende, el rol del docente experimenta un notable cambio en su práctica. Parece que ya no se trata de ser facilitador de los aprendizajes sino más bien mediador. A la manera como lo presenta Vigotzky en su teoría de la Zona del Desarrollo Potencial. El docente está atento a las necesidades de comprensión por parte del estudiante en el momento que interpone sus interrogantes, cuestionamientos y dudas, las cuales se formulan desde la perspectiva de su Zona de Desarrollo Real. Es labor del docente incorporar y acoplar aprendizajes para su ampliación.

En consecuencia, la evaluación informal de ayuda al aprendizaje del estudiante juega un papel relevante para estimular el avance en las consecución de los conocimientos, habilidades y destrezas, también para la elaboración del diseño instruccional a través de discusiones grupales surgidas del seno de los grupos. Se utiliza además, para chequear el manejo de conceptos a ser aplicados en el diseño instruccional.

Por otro lado, de acuerdo a los temas previstos en el programa de la asignatura, la tarea del estudiante consiste en la búsqueda de información, recopilación de material para ser discutido de manera grupal, planteamiento de interrogantes, consolidación y detección de aprendizajes tanto personales como grupales. Cabe hacer notar que en muchos casos los materiales elaborados por los estudiantes rebasaron en gran medida los solicitados o sugeridos por el docente, evidencia clara del nivel de motivación y apropiación del aprendizaje.

En esta segunda fase correspondió la presentación del primer trabajo formulado como meta instruccional: La elaboración de un diseño instruccional por objetivos. Todos lo presentaron, pero no todos logran elaborar el diseño de conformidad a las exigencias paradigmáticas del modelo, por lo que en común acuerdo se hace un proceso de revisión para el mejoramiento de los trabajos presentados. No obstante, se constata un gran sentido de responsabilidad y motivación intrínseca demostradas en el logro de los aprendizajes esperados.

Conviene hacer notar, para fines de comprensión de la descripción del proceso de esta experiencia, que se hizo también la evaluación grupal del portafolio con el uso de la misma matriz de la primera fase, la que permitió un diálogo fructífero con los grupos, quienes presentaron su

evidencias y aprendizajes del período con mucha seguridad y confianza.

Para finalizar esta segunda fase, hay que agregar que se llevó a cabo una segunda autoevaluación, según varias interrogantes planteadas (ver Cuadro 7).

Cuadro 7.
Segunda Autoevaluación

1. ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos para mí en este período?
2. ¿Qué es lo que me ha permitido lograr esos aprendizajes?
3. ¿En qué aspectos necesito mejorar?
4. En una escala de 1 a 100 ¿En qué medida he logrado los aprendizajes esperados en esta asignatura?
5. ¿Qué sugerencias haría yo para mejorar la facilitación/mediación del profesor en esta asignatura?

2.3. La tercera fase

De acuerdo a Martínez Miguélez (2004), es necesario repetir el ciclo de la investigación-acción, por lo que se procedió a reflexionar sobre las etapas ya superadas y a reiniciar el proceso una vez terminada la evaluación del portafolio y la autoevaluación de la segunda fase.

La tercera fase de ejecución de investigación coincide con los contenidos programáticos previstos en la tercera unidad del programa de la asignatura. De modo que, se procedió a hacer una revisión del diseño general del proyecto de investigación en cuanto a su pertinencia e inserción (ver Cuadro 1, etapas 1.^a a la 4.^a), acorde al programa de la asignatura, a los logros alcanzados por los estudiantes, a su disposición en cuanto al aprendizaje y al tiempo disponible de acuerdo a la programación del semestre de la universidad.

Se constata, en los participantes, un alto sentido de autoeficacia para enfrentar los aprendizajes previstos en la programación y además, un alto nivel de autoconciencia de los aprendizajes logrados, según los resultados de intercambios en clase, las evidencias del portafolio y las opiniones surgidas de la autoevaluación. No hay sugerencias contrarias a la metodología empleada, sino más bien mantenerla en un nivel alto de rendimiento. Sólo hay preocupación por el tiempo que queda del semestre, para enfrentar la cantidad de contenidos por trabajar.

Tomando en cuenta todas estas consideraciones, los estudiantes se abocan a la planificación grupal de la última fase de la asignatura, tomando el modelo ya probado de la segunda fase: ¿Qué aprender?, ¿Cómo lo voy a aprender?, ¿Cómo lo voy a demostrar?, ¿Para qué lo voy a aprender?, ¿En qué tiempo?; todo esto en cuanto a los tipos de aprendizajes: saber decir, saber hacer y saber actitudinal.

El estudiante ya se siente con autonomía para abordar los nuevos aprendizajes y también con un alto sentido de autoeficacia. Saben lo que tienen que hacer y creen que lo pueden lograr aplicando sus estrategias de aprendizaje y apoyándose en su equipo para elaborar evidencias de aprendizaje.

El desarrollo de las actividades de esta última fase se va llevando a cabo de manera diversa, con el protagonismo del estudiante y la función mediadora del docente. Además, se llevaron a cabo discusiones, presentaciones en video beam, realización de talleres, y otras, siempre sobre la base de la problematización surgida del seno de cada grupo conformado.

Los estudiantes cumplieron a cabalidad la segunda exigencia, meta instruccional de la asignatura: La elaboración de un diseño de planificación por proyectos, para lo cual se sintieron suficientemente preparados y lo realizaron en el tiempo estipulado. Debido a la alta motivación por el aprendizaje existente de manera permanente en la sección, el inconveniente planteado fue la falta de tiempo para mejorar las producciones. Sin embargo los resultados fueron altamente satisfactorios.

Para finalizar la tercera y última fase se llevó a cabo la evaluación del portafolio utilizando la misma escala de las fases anteriores. Se presentaron excelentes producciones, reflexiones y resúmenes, como constatación y evidencia de los aprendizajes logrados en este período.

Al término de la Tercera Fase, y como culminación de la asignatura de Planificación de la Instrucción, los estudiantes respondieron a cuatro preguntas, orientadas a una reflexión de todo el proceso vivido durante la experiencia de estudiar esta asignatura (ver Cuadro 8).

Cuadro 8.
Tercera Autoevaluación

1. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos en esta asignatura?
2. ¿Qué influyó para que se produjeran estos aprendizajes?
3. ¿Fue mejor para mí la metodología aplicada en esta asignatura?
4. ¿Realmente hubo cambios? ¿Cuáles?

3. RESULTADOS

El cambio pedagógico-didáctico experimentado se dio considerando como elementos importantes: el apoyo grupal, la evaluación por portafolio, el énfasis en la autonomía del estudiante, la consideración del aspecto emotivo-personal, la búsqueda del aprendizaje significativo, la motivación permanente y la función mediadora del docente.

En consideración de los elementos señalados, y en la perspectiva de los mismos estudiantes, se puede afirmar finalmente que, además de aprender a planificar, aprendieron otras cosas: desarrollaron su autonomía, aprendieron estrategias de aprendizaje, mejoraron su sentido crítico, su sentido de autoeficacia, aprendieron a reconocer aprendizajes para llevar a cabo sus propios procesos metacognitivos, a aprender mediante el aprendizaje colaborativo de manera grupal, todo lo cual se vio reflejado en las autoevaluaciones y en las evidencias presentadas en los portafolios.

4. CONCLUSIONES

Esta fue una experiencia de investigación-acción en el aula de clases con estudiantes de la asignatura de Planificación de la Instrucción. Considerando las diferencias, es posible que la experiencia pueda ser replicable y adaptable a otras asignaturas, si tanto estudiantes como profesores pretenden lograr el aprendizaje significativo en la concepción de la enseñanza para la comprensión. ©

Luciano Efraín Mella Farías, licenciado en Educación. Con especialidad en Planificación y Evaluación de la Educación. Con maestría en Supervisión y Gerencia de la Educación. Cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL (Instituto Pedagógico de Maturín). Investigador adscrito a la Comisión de Investigación del Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente. Profesor Ordinario, de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Extensión Carúpano

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez Miguélez, Miguel (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ciudad de México, México: Trillas.
- Perkins, David. (2003). ¿Qué es la comprensión? En: Martha Stone Wiske (Comp.), La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Trad.: Cristina Piña. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez Palmero, María Luz. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Recuperado el 02 de Julio de 2009 en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.
- Wiske, Martha Stone (Comp.). (2003). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Trad.: Cristina Piña. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



Creo sinceramente que este suceso es muy serio y muy grave...ESPERARE CON MIS VIEJOS BRAZOS CRUZADOS Y MI INDIGNACION, QUE ALGUIEN HAGA ALGO EN CONTRA DE ESTA AGRESIÓN ESPIRITUAL, EDUCATIVA Y MORAL QUE LANZARON LOS MERCADERES, MERCENARIOS Y SUS SECUACES EN CONTRA DE NUESTROS NIÑOS , NIÑAS Y ADOLESCENTES.

enzocastle23@yahoo.es

Viene de la Pág. 282

Enzo Castillo - www.aporrea.org
11/07/12-www.aporrea.org/actualidad/n146646.html



LAS CLÍNICAS EN VENEZUELA

12/07/12.- Luisa Castillo, representante de la Alianza Interinstitucional por la Salud (AIS), tomó la factura de una clínica al azar y sacó la siguiente cuenta: un cirujano principal cobra Bs 7.400 por una cesárea, si hace una por día, de lunes a viernes, al mes gana Bs 148 mil. “Esto equivale a 84 salarios mínimos”, es decir, que este profesional de la salud podría ganar solo la nómina de una pequeña empresa.

“La formación en salud es gratuita, la paga el Estado, toda la carrera de medicina es gratuita y el postgrado es gratuito y después cuando se gradúan sus manos de cirujano cuestan 84 salarios mínimos”, afirmó.

Un ginecólogo que cobre Bs 500 por la consulta, trabaje tres días a la semana y atienda a cinco pacientes por día, se gana al mes Bs 30 mil, si adicionalmente hace seis cesáreas a un costo de Bs 5 mil145, cada una, podría percibir hasta Bs 123 mil 480. Es decir, que entre consultas e intervenciones quirúrgicas, su ingreso mensual sería de Bs153 mil 480, equivalentes a 75 salarios mínimos.

La negociación entre la AIS, asociación que agrupa a una treintena de instituciones del Estado, y la Asociación Venezolana de Clínicas y Hospitales (AVCH), en el rubro de honorarios médicos, uno de los aspectos que más engorda las facturas de la salud, “se encuentra en punto muerto”, como lo reconoció la AVCH en la minuta de la reunión del pasado 25 de abril, debido a la negativa de los médicos a reducir sus ganancias. “Nosotros lo que estamos pidiendo es que ese ginecólogo, en lugar de ganar 75 salarios mínimos al mes, gane 51, que está muy por encima de cualquier profesional, de cualquier trabajador”.

La AVCH, por su parte, se adjudica un papel de “mediador” entre los médicos y la AIS y no de empresa contratante de los galenos y prestadora de servicios de salud.

“No puede ser que ahora pretendan lavarse las manos y ponernos a hablar con todas las asociaciones médicas”, expresó Luisana Melo, también representante de la AIS.

En la misma reunión de abril, la AIS acordó enviar a la AVCH la lista de precios para honorarios médicos y solicitó a las clínicas el listado de los galenos que no quieren trabajar con la Alianza.

Continúa en la pág. 298