



## 1. Teorías y enfoques pedagógicos que orientan el modelo pedagógico de la UCG

### ¿ Qué es un modelo pedagógico?

Como anteriormente se explicó en el modelo educativo, los modelos son representaciones de la realidad. Algunos autores hablarán del modelo como mapa ( Alsina, 1995<sup>1</sup>), que intenta representar un territorio.

Entendido como mapa, el modelo pedagógico busca *“entender, orientar y dirigir la educación”* o bien explicar, diseñar y ajustar (Ortiz, 2005)<sup>2</sup> E l modelo pedagógico puede entenderse como *“un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado”*<sup>3</sup>

Aunque existen diferentes tipos de modelos, podría decirse que el modelo pedagógico de la UCG podría considerarse un modelo cognitivo<sup>4</sup>, ya que ubica al estudiante en el centro de su quehacer y que enfatiza el proceso<sup>5</sup> en el aprendizaje ( Ortiz, 2005) <sup>6</sup>.

Este modelo fue a su vez heredado de la Escuela Mónica Herrera de Chile, que fue la matriz de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera en Guayaquil y de la Universidad Casa Grande.

### **Antecedentes: Mónica Herrera y el “aprender haciendo”**

El antecedente de la Universidad Casa Grande es la Escuela de Comunicación Mónica Herrera que se creó en Santiago de Chile en 1980 y que luego abrió una institución hermana en Guayaquil en 1992. En el caso de Guayaquil, la escuela de Comunicación Mónica Herrera planteó su metodología de enseñanza – el “aprender haciendo” – como una innovación y un atributo diferenciador frente a otras universidades.

---

<sup>1</sup> Alsina Miguel Rodrigo ( 1995) Los Modelos de la Comunicación. Editorial Tecnos. Madrid, España

<sup>2</sup> Ortiz Ocaña Alexander, ( 2005) Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. CEPEDID. Barranquilla, Colombia.

<sup>3</sup>www.filipense.edu.co.

<sup>4</sup> El modelo cognitivo considera a su vez distintas clasificaciones de modelo como el desarrollista, constructivista, neoconstructivista, verbal-significativo y crítico social ( pag 3) Modelos pedagógicos, www.filipense.edu.co

<sup>5</sup> www.filipense.edu.co

<sup>6</sup> Ortiz Ocaña Alexander, ( 2005) Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. CEPEDID. Barranquilla, Colombia.

Mónica Herrera definió como claves de su modelo pedagógico dos ideas: el **aprender haciendo** y el **aprender a aprender**. Estas ideas se fundamentan en tres ejes: el eje de los conocimientos, el eje de las emociones y el eje del cuerpo o del saber hacer (Herrera, 1995)<sup>7</sup>

El **aprender-haciendo** es una metodología fundamentada en el diseño de experiencias, en las que busca que el estudiante dé soluciones concretas a problemas concretos (Herrera, 1995)<sup>8</sup>. Estos problemas se diseñan tomando como referencia la vida cotidiana y el mundo profesional y así preparar a los estudiantes para “situaciones estáticas” y no para enfrentar los cambios, la incertidumbre, la velocidad. La solución de problemas plantea la necesidad de aprender a dirigir, lo que implica saber cómo planificar, organizar, controlar y evaluar el trabajo (Herrera, 1996)<sup>9</sup>

El objetivo principal del aprender-haciendo es que los estudiantes *“vivan el proceso de generar una realidad en vez de que los docentes se la describan... la metodología vivencial e interaccional de la Escuela, posibilita que los alumnos sean sujetos activos de su propio aprendizaje, siendo cada uno de ellos quien genera su propio cambio, involucrándose en ese cambio y logrando así un aprendizaje integral, entendiendo por integral un cambio de conocimientos, percepciones, sentimientos, expresiones, experiencias y comportamientos”* (Herrera, 1995, pag 5-6)<sup>10</sup>

Una variable muy importante en esta concepción es la creatividad, entendiendo como creatividad la solución de problemas a partir de estrategias y tácticas innovadoras, la búsqueda de “caminos inusuales”, lo que implica analizar situaciones desde otros puntos de vista.

La idea anterior se vincula directamente con la necesidad de **aprender a aprender**: *“Aprender no es agregar cosas, sino destruir viejas pautas, reordenar, reconectar, cambiar”* (Herrera, 1997, pag 1)<sup>11</sup>...” *Es adquirir la flexibilidad como una característica constante, que es lo que permite ir adaptándonos a los cambios que ocurren en el mundo...en lo tecnológico, económico y social”* (Herrera, 1992, pag 23)<sup>12</sup>

El aprender a aprender considera a la reflexión, la empatía y la investigación como pilares del proceso para emprender los procesos de decisión: *“investigación en tanto búsqueda de información más allá de lo que percibimos. Lo importante es que comprendan el valor de la investigación como fuente de conocimientos, los aportes de la investigación, sus limitaciones y decidir cuándo y por qué emprenderlas”*

En términos generales, la Escuela de Comunicación Mónica Herrera construyó un modelo pedagógico que planteaba características opuestas a

---

<sup>7</sup> Documento “Charla magistral” (1995)

<sup>8</sup> Documento “Charla magistral” (1995)

<sup>9</sup> Documento “Charla magistral” (1996)

<sup>10</sup> Documento “Charla magistral” (1995)

<sup>11</sup> Documento 2 para entender la Escuela de Comunicación Social”

<sup>12</sup> Documento “Charla magistral” (1992)

los modelos pedagógicos tradicionales y convencionales. Un modelo (Mónica Herrera, 1992)<sup>13</sup>:

- 1) **Vivencial**, descentrado de la información y de lo cognitivo que incorpora el hacer; que valora resultados, pero también los procesos y el error como parte de ese proceso.
- 2) **Interaccional**, no vertical y unidireccional, por lo que el conocimiento se construye en la relación profesor-alumnos y alumnos-alumnos
- 3) **Personalizado**, que valora la individualidad de cada estudiante
- 4) **Emotivo**, que considera a las emociones como parte del aprendizaje y que sostiene que los seres humanos no somos exclusivamente racionales, sino que existe un vínculo entre pensamiento y emoción
- 5) **Democrático**, no-autoritario, con relaciones horizontales entre profesores y alumnos, ya que el saber no se impone, sino que se construye y analiza críticamente.
- 6) **Humanista**, al servicio de la persona en su dimensión social e individual
- 7) **Riguroso**, en el que enfrentarán estándares y exigencias similares a las encontradas en los campos laborales.
- 8) **Amigable**, que contempla el humor y la diversión como parte del aprendizaje.

Posteriormente Mónica Herrera hace aplicaciones de ese modelo al campo de la comunicación y define que para “ aprender a pensar comunicacionalmente”<sup>14</sup> es necesario:

- 1) saber **hacer distinciones**
- 2) saber **procesar**
- 3) saber **crear**
- 4) saber **producir**
- 5) saber **poner en común**
- 6) saber **evaluar**

Para lograr lo anteriormente expuesto, el currículum de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera organiza talleres, mini-casos, emergencias,

---

<sup>13</sup> Documento “Charla magistral” ( 1992)

<sup>14</sup> Herrera, Mónica. (2008) Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación , Dpto. de Teoría e historia de la educación, “Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en las universidades: el desafío de enseñar a aprender”

casos, paneles y juegos pedagógicos que trabajan en los ámbitos cognitivos, emocionales, corporales y espirituales de los estudiantes ( Herrera, 2008)<sup>15</sup>

Posteriormente la propia Mónica Herrera reconocerá su modelo pedagógico como una metodología relacionada a otras metodologías constructivistas como del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) , el Método de Proyecto y el Estudio de Casos ( Herrera, 2008)<sup>16</sup>

Este modelo pedagógico después fue aplicado a las facultades de Ecología Humana y de Administración y Ciencias Políticas.

### **3.2.1 El aprender haciendo: Un modelo constructivista**

Siendo consistente con el antecedente de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera y la misión, visión y valores sostenidos por la Universidad Casa Grande, la metodología de enseñanza-aprendizaje propuesta enfatizará el aprender a aprender, la apertura, el tratamiento horizontal y democrático entre profesores y alumnos, la flexibilidad, la exploración del mundo interno, la creatividad, la combinación apropiada entre teoría y práctica y entre actividades individuales y colectivas y, finalmente, la apertura a la comunidad y a la demanda social. Todos estas características se configuran en un enfoque: el constructivista.

#### **3.2.1.1 ¿ Qué implica aprender para el constructivismo?**

La Universidad Casa Grande desde sus orígenes se planteó el desafío de ofrecer una educación activa. La UCG tiene la convicción de que el constructivismo es el mejor referente para entender que el aprendizaje no es acumulación de datos ni entrenarse en seguir pasos estándares (recetas) para resolver problemas abstractos. Por el contrario, el constructivismo nos ayuda a comprender que aprender es un proceso complejo en el que captar conceptos e información no es suficiente para afirmar que alguien “sabe” su profesión<sup>17</sup>. ( Chiriboga, 2001)

Inspirada en el constructivismo, para la UCG el aprender supone:

---

<sup>15</sup>Herrera, Mónica. (2008). Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación , Dpto. de Teoría e historia de la educación, “Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en las universidades: el desafío de enseñar a aprender”

<sup>16</sup> Herrera, Mónica. (2008) Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación , Dpto. de Teoría e historia de la educación, “Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en las universidades: el desafío de enseñar a aprender”

<sup>17</sup> Para una revisión sintética del constructivismo y sus implicaciones pedagógicas, ver Ordóñez, C.L. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12, 2004.; Cita del documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

1. **Una construcción individual**, por lo que el nivel de aprendizaje de unos es diferente al de otros y es producto de negociaciones sociales que se dan en ambientes sociales.
2. **Reconstruir las comprensiones constantemente**, por lo tanto ningún aspecto de la vida se puede considerar como aprendido definitivamente<sup>18</sup> y eso implica reflexionar continuamente sobre viejas comprensiones para revisarlas, ampliarlas o cambiarlas a la luz de nuevas ideas o experiencias<sup>19</sup>, por lo que se vuelve necesario diseñar un ciclo permanente de acción-reflexión-acción.
3. **La creación de situaciones problemáticas para ayudar a comprender una nueva situación.** A esto Piaget, lo acuñó como “**conflicto cognitivo**”. Él consideraba esto uno de los motores fundamentales del desarrollo cognitivo <sup>20</sup>. Otros autores lo denominarán como “desconcierto” (Savery y Duffy 1996) <sup>21</sup>. El conflicto cognitivo y el desconcierto son los que movilizan lo que se denomina como zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978)
4. Aceptar que las **emociones hacen parte fundamental del aprendizaje.**
5. **Actuar con ese saber en situaciones diferentes y de manera flexible.**<sup>22</sup> Esto se logra actuando de distintas maneras sobre problemas reales en los que desde la intuición, los saberes previos, nuevas herramientas conceptuales y prácticas que se investigan, y un permanente proceso de reflexión, el sujeto se va aproximando a comprensiones más profundas.
6. **Reconocer el lugar de los otros en los procesos de aprendizaje-** sea el maestro, padres, hermanos, amigos o compañeros de salón -, pues es en la contrastación de comprensiones y la escucha de cuestionamientos, que los sujetos en ocasiones entran en crisis cognitivas y reconstruyen su saber.<sup>23</sup> La creación y acción colectiva es mucho más eficaz y enriquecedora.

---

<sup>18</sup> Ordóñez, Claudia Lucía (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Revista de Estudios Sociales N° 19, Bogotá, Universidad de los Andes, diciembre de 2004, 7-12.

<sup>19</sup> Ordóñez, Claudia Lucía (2007) Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Revista de Estudios Sociales, 19, 7-12, 2004.; Cita del documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria

<sup>20</sup> Coll, César (1990). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** Barcelona, Paidós Educador.

<sup>21</sup> Savery John & Duffy Thomas (1996), Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista, en B. Wilson ( Ed) Constructivist learning environments: case studies and instructional design (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc.

<sup>22</sup> Perkins, David (1999) ¿Qué es la Comprensión? En M.Stone-Whiske (comp.): **La enseñanza para la comprensión**, Buenos Aires, Paidós

<sup>23</sup> Coll, César (1990). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** Barcelona, Paidós Educador.

7. Que la **creatividad es una valor central en la resolución de problemas**, pero más que saber acerca de qué es la creatividad, y de reconocerla, ellos deben ser creativos. Esto implica que constantemente deben resolver problemas a través de caminos inusuales y dejar de pensar – como se cree- que la creatividad es “innata” y más bien comprenderla como algo que se puede desarrollar en el marco de un clima de libertad y horizontalidad.
8. **Investigar para entender los problemas de la vida profesional y cotidiana.** Lo importante es que comprendan el valor de la investigación como fuente de conocimientos y que sepan hacer investigaciones, y decidir cuándo y por qué emprenderlas.

Para lograr un aprendizaje en los marcos descritos con anterioridad, la UCG reconoce que no existe solamente una corriente o técnica educativa que alimente su modelo pedagógico, sino que **la producción de de un saber implica asumir diferentes corrientes y métodos educativos.**

En términos generales, para la UCG, saber significa:

- 1) hacer y resolver
- 2) resolver problemas en el campo profesional
- 3) pensar sobre ese hacer
- 4) pensar sobre las emociones involucradas en el hacer
- 5) construir con otros y para otros

### **3.2.1.2 Saber es saber hacer y resolver**

Muchos teóricos piensan que existe una total desarticulación entre educación y mundo laboral ( Gallart, 2003) <sup>24</sup>. Los cambios globales y urbano-locales han también sofisticado la demanda laboral y la competencia, por lo que la subsistencia y desempeño depende mucho del manejo de información útil y actualizada.

El campo laboral está exigiendo nuevas destrezas como capacidad de adaptarse a cambios, trabajar con otros, tener visiones más globales de los negocios, resolver problemas imprevistos, tener la capacidad de autoevaluar y hacer proyecciones<sup>i</sup> ( Bertrand, citado por Brunner, 2000; Jacinto, 2003)<sup>25</sup> .

---

<sup>24</sup> Gallart, Jacinto (2003) (en línea) en informes periodísticos para su publicación n 19, <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/reportajes/Gallart-Jacinto.pdf>

<sup>25</sup> Brunner José Joaquín ( 2000 a ) ( en línea) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias; Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región América Latina y UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000, Borrador en proceso; <http://www.reduc.cl/reduc/jbrunner.pdf> ; Brunner José Joaquín (enero 2000 b) “Educación: Escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la información”, (en línea). Revista PREAL, Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Partnership for Educational Revitalization in the Americas. N. 16. <http://www.futurekids.com.ar/articulos/documents/Educacion-EscenariosdeFuturo.pdf>. (Consulta: noviembre 2005)

El propio cambio del mercado laboral y el constante aumento de sus exigencias, convierte en necesario que los profesionales se actualicen constantemente y asuman que es necesario aprender durante toda la vida. El mercado laboral exige cada vez más el que los profesionales manejen situaciones y para eso necesitan experiencias, que no solamente están fuera del aula de clase, sino que podrían insertarse en ésta.

A este planteamiento de aprendizaje, centrado en el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de la resolución de problemas del mundo práctico, David A. Kolb (2007) lo denominó “experiencial”<sup>26</sup>. Sin embargo, ya Piaget (1970) había determinado que la experiencia era clave en el desarrollo humano y del aprendizaje. Ya Vigotsky (1978, 1986) complejizará esta idea y explicará que no se trata únicamente de participar en una experiencia, sino de participar en una experiencia que involucre a otros con conocimientos más avanzados.

El saber hacer no tiene que ver exclusivamente cono manejar contenidos, sino con saber hacer algo, por lo tanto implica el desarrollo de un conocimiento procedimental diferente al declarativo (Pozo y Postigo, 1994, pag 6)<sup>27</sup>.

<b>Conocimiento declarativo</b>	<b>Conocimiento procedimental</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en saber qué</li> <li>• Es fácil de verbalizar</li> <li>• Se posee todo o nada</li> <li>• Se adquiere de una vez</li> <li>• Se adquiere por exposición (adquisición receptiva)</li> <li>• Procesamiento esencialmente controlado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en saber cómo</li> <li>• Es difícil de verbalizar</li> <li>• Se posee en parte</li> <li>• Se adquiere gradualmente</li> <li>• Se adquiere por práctica (adquisición por descubrimiento)</li> <li>• Procesamiento esencialmente automático</li> </ul>

Es en lo procedimental, en el hacer, que se evidencia una comprensión. Desde esta perspectiva el conocimiento se evidencia y amplía realizando desempeños de verdadera comprensión (Perkins, 1999)<sup>28</sup>. Es en el hacer y en la resolución de problemas donde ellos “ponen en acción su comprensión”, por lo que “la calidad de la comprensión se basa en su capacidad para dominar y usar cuerpos de conocimiento que son valorados por su cultura...se basa en su capacidad para hacer un uso

<sup>26</sup> Kolb, D.A.. (2007) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, NJ., Prentice Hall, 1984. Cita del documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria

<sup>27</sup> Los mismos autores señalan que los límites entre ambos conocimientos no son claros, ya que los conocimientos procedimentales y conceptuales están vinculados también. Pozo Juan Ignacio y Postigo Yolanda (1994) Ensayo “La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria” (180-215) en el libro “La solución de problemas” (Pozo Juan Ignacio, Puy Pérez María, Domínguez Jesús, Gómez Miguel Angel y Postigo Yolanda), Colección Aula SXXI, Edición Santillana

<sup>28</sup> Perkins (1999) en Stone Wiske Martha (1999), *La enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

*productivo de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles” ( Boix, Gardner, 1999, pag. 216-217)<sup>29</sup> Sin embargo, como indica el constructivismo, las comprensiones no son homogéneas, por lo que estudiantes pueden ubicarse en distintos niveles de comprensión como ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría ( Hetland, Hammerness, Unger, Gray-Wilson, 1999) <sup>30</sup>Los procesos orientados por el concepto de comprensión serán conocidos como EcP ( Enseñanza para la Comprensión)*

En el aprendizaje experiencial y la Enseñanza para la Comprensión, los desempeños no se “captan” simplemente, sino que exigen “práctica y refinamiento”. ( Perkins, 1999)<sup>31</sup> Por ese motivo es necesario considerar algunos principios para desarrollar desempeños que implican, diseñar problemas desafiantes, considerar saberes previos y su relación con los nuevos desempeños, organizar secuencias de problemas que impliquen variedad y dificultad cada vez mayor, asumir que nuevos desempeños de comprensión implicarán un conflicto cognitivo. ( Perkins,1999)<sup>32</sup>

Para el aprendizaje experiencial y la Enseñanza para la Comprensión , es necesario concebir la clase como un ambiente de aprendizaje, *“comprendemos los ambientes de aprendizaje como espacios diseñados por maestros interesados en que ocurran procesos de aprendizaje de una naturaleza específica en sus alumnos. Un ambiente de aprendizaje estará conformado por una serie de recursos para que los aprendices produzcan una serie de desempeños y en él actuarán tanto alumnos como maestros, alrededor de los desempeños que éste haya planeado. A partir de esos desempeños los alumnos lograrán productos diversos que demuestren su comprensión de lo que se espera que lleguen a comprender, según la disciplina o combinación de disciplinas que se estén manejando” (Jaramillo, Ordóñez, Castellanos, Castañeda ( 2005)<sup>33</sup> Esto nos llega a ligar ese hacer a problemas del mundo profesional.*

### **3.2.1.6 Saber es resolver problemas del mundo profesional**

En el mundo profesional se reconoce como experto a alguien que es capaz de decidir qué saberes o herramientas de un conjunto de disciplinas le son útiles para pensar y actuar con flexibilidad, creatividad y eficiencia ante diversos problemas de su profesión. ( Chiriboga, 2001)<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> Boix Mansilla Verónica, Gardner Howard (1999) capítulo 6, ¿ Cuáles son las cualidades de la comprensión? Enseñanza para la comprensión en Stone Wiske Martha (1999), La enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

<sup>30</sup> Hetland Lois, Hammerness karen, Unger Chris, Gray Wilson Daniel ( 1999), Capítulo 7 ¿ Cómo demuestran los alumnos que comprenden? En Stone-Wiske ( 1999) La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Apisós. Buenos Aires. Argentina.

<sup>31</sup> Perkins ( 1999),Capítulo 2 ¿ Qué es la comprensión En Stone-Wiske ( 1999) La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Apisós. Buenos Aires. Argentina.

<sup>32</sup> Perkins ( 1999),Capítulo 2 ¿ Qué es la comprensión En Stone-Wiske ( 1999) La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Apisós. Buenos Aires. Argentina.

<sup>33</sup> Jarmillo P, Ordóñez C L, castellanos S, Castañeda C P ( 2005). Informática todo un reto. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP- Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes.

<sup>34</sup> Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

Consistentemente con lo anterior, es fundamental que los procesos de aprendizaje incluyan situaciones problemáticas del mundo real, que lleven a los estudiantes a descubrir los límites de sus comprensiones previas y los aboque a crear nuevas hipótesis explicativas, a poner a prueba esas hipótesis, a recoger evidencia que los ayude a evaluar la validez de su nueva hipótesis y a partir de eso re-construyan su saber<sup>35</sup>. ( Chiriboga, 2001)

Lo que detonará los procesos de comprensión en cada estudiante es lo significativo que puedan ser para él o ella las experiencias de aprendizaje propuestas. Si el objetivo de aprendizaje propuesto carece de relevancia clara y directa para el desempeño profesional, o como lo denominan varios investigadores, no se relaciona con un desempeño auténtico (Ordoñez, 2007) se hará difícil su articulación en esta construcción del saber experto que se propone la labor universitaria. ( Chiriboga 2001)<sup>36</sup>

Perkins (1999) <sup>37</sup>utiliza la noción de desempeño que después alimentará la noción de desempeño auténtico. Los desempeños se consideran como auténticos cuando se vinculan, en el caso de la educación superior, a problemas, necesidades y situaciones que los estudiantes enfrentarán en el mundo laboral. Para lograrlo el currículo y la docencia deberán emprender una búsqueda interdisciplinaria de los mejores desempeños para aprender lo que hacen en la vida diaria quienes entienden una disciplina, lo que hacen expertos que aplican conocimientos disciplinares para solucionar problemas reales y lo que hacen científicos investigadores en diferentes disciplinas (Ordóñez, 2007)<sup>38</sup>.

Los desempeños auténticos se promueven fácilmente en el marco del modelo ABP o Aprendizaje basado en problemas, que data de los años 50 y que se ha adoptado con facilidad en escuelas de medicina, negocios, arquitectura, leyes, ingeniería y trabajo social. ( Savery y Duffy, 1996)<sup>39</sup>.

Aunque cada campo puede definir como problema lo que considere pertinente, un problema - para ser considerado como tal - debe ser real y articular conceptos claves para el campo o la disciplina en cuestión ( Savery y Duffy

---

<sup>35</sup> Un planteamiento desde el constructivismo sobre el aprendizaje basado en problemas, se puede encontrar en Savery, J. & Duffy, T. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. En B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (134 - 147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc., 1996; Cita del documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

<sup>36</sup> Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

<sup>37</sup> <sup>37</sup> Perkins ( 1999),Capítulo 2 ¿ Qué es la comprensión En Stone-Wiske ( 1999) La Enseñanza para la Comprensión:Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Apisós. Buenos Aires. Argentina.

<sup>38</sup> Ordóñez, Claudia Lucía ( 2007) Material de seminario “Disciplinas, desempeño y currículo” impartido en la Universidad casa grande en el marco del Diplomado de Educación Superior.

<sup>39</sup> Savery John & Duffy Thomas (1996), Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista, en B. Wilson ( Ed) *Constructivist learning environments: case studies and instructional design* (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc.

1996)<sup>40</sup>. Otros autores complementan esa visión indicando que debe ser atractivo, cercano al contexto y realidad del estudiante, no tener una sola respuesta, generar polémica y ser lo suficientemente complejos (Groos, 1999)<sup>41</sup>

EL modelo ABP o Aprendizaje Basado en Problemas implica la consideración de diferentes principios ( Savery y Duffy 1996)<sup>42</sup>:

1. Anclar las actividades a problemas mayores o de mayor complejidad
2. Apoyar al aprendiz en la apropiación del problema o tarea y no enfocarse simplemente en la solución o resultado del problema
3. Ubicar problemas que surjan desde los propios estudiantes y sus intereses
4. Diseñar tareas o desempeños auténticos, vinculados al campo laboral
5. Diseñar ambientes de aprendizaje para esas tareas, lo que implica conocer las condiciones del contexto en que tendrán que aplicar esos aprendizajes y que se constituyan en un reto para el aprendiz.
6. Someter las propuestas y soluciones de los problemas a puntos de vista y contextos distintos para analizarlas críticamente
7. Organizar espacios de reflexión sobre contenidos y procesos

Este método considerará también distintas etapas<sup>43</sup>:

### **1. Inmersión en el problema**

Presentación del problema

Lluvia de ideas considerando lo que se sabe y desconoce

Selección y búsqueda de información

Interpretación y análisis de la información

Comprensión y organización conceptual de la información

### **2. Diseño de las alternativas de solución**

Discusión del problema considerando perspectivas del grupo, investigación y expertos y la realización de inferencias

Generación de acuerdos en torno a los enfoques teóricos-conceptuales para comprender el problema

---

<sup>40</sup> Savery John & Duffy Thomas (1996), Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista, en B. Wilson ( Ed) Constructivist learning environments: case studies and instructional design (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc.

<sup>41</sup> Gross davis Barbara ( 1999) Aprendizaje CCooperativo: Estudiantes trabajando en Pequeños grupos , Revista Speaking of Teaching, Stanford Universitym Invierno 1999, Vol. 10, N. 2

<sup>42</sup> Savery John & Duffy Thomas (1996), Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista, en B. Wilson ( Ed) Constructivist learning environments: case studies and instructional design (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc.

<sup>43</sup> Según los campos, se proponen distintos pasos para resolver el problema. La categorización de etapas principal surge de Hernández Rojas Germán Daría en el ensayo “ El aprendizaje basado en problemas” Los autores coinciden en algunos y otros simplemente son nombrados de otra forma, aunque implican el mismo proceso. Este cuadro consideró ideas de Savery John & Duffy Thomas (1996), Pozo Juan Ignacio y Postigo Yolanda ( 1994) y el documento “ Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec. De Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema. Vicerrectoría Académica.

Aplicación de modelos para interpretar situaciones o generación de alternativas de solución

### **3. Producción del modelo de la solución**

Resolución del problema

Elaboración de la propuesta o proyecto

Presentación de resultados de forma oral, escrita, gráfica y/o o multimedial que implica procesos de organización, síntesis, orientación al receptor de borrador y finales.

Evaluación de la propuesta

Desde la anterior comprensión sobre el saber experto, es que la UCH diseña las carreras para que desde los primeros años los estudiantes enfrenten experiencias de aprendizaje que supongan resolver problemas del mundo profesional para así desarrollar dominio en el pensar y actuar ante situaciones reales( Chiriboga, 2001)<sup>44</sup>

El enfoque ABP se complementa con otras técnicas didácticas como el Método de caso y el Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL). Algunos fusionan ambas técnicas y enfoques y hablarán de “casos de resolución de problemas”.<sup>45</sup>

Existen diferentes tipos de caso, pero la UCG prefiere trabajar con el caso abierto, es decir, el caso que describe una situación problemática de un cliente o comunidad real o inspirada en una problemática real que debe ser resuelta. Esa resolución puede permanecer a nivel propuesta o ejecutarse, lo que lo transformaría en un proyecto.

El caso fomenta el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico-analítico, la capacidad de resolver problemas y trabajar en situaciones de incertidumbre, la interdisciplinabilidad, la dirección de grupos y toma de decisiones a través del trabajo en grupo. <sup>46</sup>

El problema o caso también considera los niveles o fases del aprendizaje: novato, dominio técnico, dominio estratégico y experto (Pozo y Postigo, 1994)<sup>47</sup>, por lo que los problemas pueden avanzar en niveles de complejidad o de exigencias.

La UCG considera que existen diversas dimensiones a considerar para diseñar el grado de dificultad de un caso: la dimensión analítica, conceptual y de

---

<sup>44</sup> Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

<sup>45</sup> Documento “ El estudio de casos como técnica didáctica” Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, [www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/) estrategias/

<sup>46</sup> documento “ Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec. De Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema. Vicerrectoría Académica.

<sup>47</sup> Pozo Juan Ignacio y Postigo Yolanda ( 1994) Ensayo “La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria” ( 180-215) en el libro “La solución de problemas” ( Pozo Juan Ignacio, Puy Pérez María, Domínguez Jesús, Gómez Miguel Angel y Postigo Yolanda), Colección Aula SXXI, Edición Santillana

presentación. Cada caso deberá pensar en esas dimensiones y éstas pueden tener diferentes grados de dificultad. ( Chiriboga, 2004)<sup>48</sup>

Sin embargo, más allá del caso y del problema, es necesario pensar críticamente sobre ese hacer, identificar las fortalezas, debilidades de aquello que se hizo.

### 3.2.1.3 Saber es saber pensar sobre ese hacer (Reflexión-Acción)

Según Harvey y Knight ( 1996) <sup>49</sup>para que la enseñanza superior desempeñe un papel eficaz, debe considerar su naturaleza transformadora, por lo que deberá producir agentes transformadores: *“apéndices reflexivos y críticos capaces de afrontar un mundo en rápido cambio”* <sup>50</sup>

Aprender significa cambiar. Sólo de esa forma el aprendizaje puede considerarse como significativo: *“ el aprendizaje significativo supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo ( Ausubel, 1963, pag 5)*<sup>51</sup>

Este aprendizaje experiencial para convertirse en significativo, debe ir acompañado de espacios para reflexionar las decisiones tomadas y los resultados de dichas acciones, de tal manera que el estudiante se convierta en un profesional reflexivo. Donald Schön ( 1992, 1998)<sup>52</sup> lo define como alguien que en la práctica es capaz de identificar los procedimientos y condiciones bajo las cuales consigue determinados resultados y que puede abstraer principios de acción que se vuelven tácitos en sus futuras acciones y que también se auto-explicitan. *“El profesional plantea el problema práctico como un caso único. No actúa como si no tuviera experiencias anteriores importantes, sino al contrario. Pero atiende a las peculiaridades de la situación que tiene entre manos.”* <sup>53</sup> ( Chiriboga, 2001) Las ideas de Schön (1998) asumen el fracaso de la racionalidad técnica e indican la necesidad de conocer desde la acción y de involucrar a la investigación en esa reflexión. A diferencia del profesional experto, el profesional reflexivo asume que trabaja en contextos de incertidumbre, que no es el único que posee

---

<sup>48</sup> Chiriboga, Cinthia ( 2004) Documento El método de casos.

<sup>49</sup> Harvey, L., & Knight, P. (1996) Transforming higher education, Buckingham: SRHE/Open University Press.

<sup>50</sup> Ausubel David ( 2002 ) Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

<sup>51</sup> Ausubel David ( 2002 ) Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

<sup>52</sup> Schön A. Donald (1998), El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación Paidós. Barcelona, España; Schön A. Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Temas de educación Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España-

<sup>53</sup> Schön, D.. ( 1998) El profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan. Barcelona, Paidós, 1998, pág. 123.; Cita del documento Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

información válida para enfrentar el problema, que busca empatía con el cliente y que éste comprenda la situación, en lugar de centrarse solamente en sostener su saber experto. ( Schön 1998)<sup>54</sup>

Las ideas de Schön pueden relacionarse con las concepciones de aprendizaje transformador ( McGonigal, 2005)<sup>55</sup> “ Mezirow (1991) describe la transformación de concepciones como el proceso de volverse consciente, críticamente de cómo y por qué nuestros conocimientos ingenuos o nuestras ideas acerca de las cosas han limitado la manera en que percibimos, entendemos y nos sentimos acerca de nuestro mundo. El proceso debe cambiar estas estructuras cotidianas de comprensión para posibilitar perspectivas más incluyentes, integradoras y discernientes, y finalmente para permitir el tomar decisiones o actuar usando nuevas maneras de entender” ( McGonigal, 2005, pag. 2)<sup>56</sup> Sin embargo cambiar de concepciones no es un proceso puramente racional, sino que implica la revisión de hábitos y emociones en torno a esa concepción.

Dado que todos desde muy pequeños constantemente construimos y re-construimos concepciones y comprensiones sobre cada aspecto del mundo que nos rodea, cada vez que enfrentamos situaciones nuevas, hacemos referencia a esas construcciones previas para hacer sentido de lo nuevo. Esos procesos no son lineales, el verdadero aprendizaje implica siempre alguna forma de reconstrucción del saber previo, pues viene como resultado de un choque o disonancia entre las viejas comprensiones y la nueva evidencia que el aprendiz está enfrentando al tratar de resolver una interrogante o problema.<sup>57</sup> ( Chiriboga, 2001)

Por ese motivo, el error de los estudiantes ha de ser concebido como un proceso más de aprendizaje, entendiéndose por error conceptual los conocimientos erróneos que trae el alumno al aula de clase, los cuales pueden haber sido adquiridos por la propia experiencia o por un proceso de conocimiento formal. Se tiene que comprender que del error tanto de los estudiantes como de los del profesor se aprende y se extraen nuevos conocimientos o aprendizajes. En este sentido es importante, que el profesor persuada al alumno de reconocer el error y hacer una autocorrección del mismo. ( Tinoco, 2000)<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Schön, D.. (1998) *El profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan.* Barcelona, Paidós,

<sup>55</sup> McGonigal (2005) *Teaching for transformation: From Learning Theory to Teaching Strategies.* Newsletter Speaking of teaching. Center for teaching and Learning (CTL) ; Stanford University. Vol 14,2

<sup>56</sup> <sup>56</sup> McGonigal (2005) *Teaching for transformation: From Learning Theory to Teaching Strategies.* Newsletter Speaking of teaching. Center for teaching and Learning (CTL) ; Stanford University. Vol 14,2

<sup>57</sup> Para una comprensión más completa del aprendizaje humano de acuerdo a recientes investigación en el campo de las neurociencias y de la educación, ver Bransford, J.D.; Brown, Cita del Cita del documento *El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria* ( 2007) A. L. y Cocking, R.R. (Eds.), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council, Wasington, D.C.: National Academy Press. 1999

<sup>58</sup> Tinoco, Kléber, Documento “Algunas orientaciones sobre la filosofía educativa dela UCG (2000)

Desde ese punto de vista, una educación constructivista puede alimentarse del enfoque de la pedagogía del error, lo que implica entender el error como un desajuste entre lo esperado y lo obtenido, así como un elemento constructivo e innovador. Esto implica generar procesos de aceptación y reflexión sobre el error, usar el error para diagnosticar, reorientar las situaciones de aprendizaje (de la Torre 2004),<sup>59</sup> Este tipo de procesos – en el marco de una cultura en la que cada vez más se privilegia la noción de éxito – tiene un fuerte impacto en las emociones, por lo que es necesario desarrollar en el estudiante un saber-hacer con ellas.

### 3.2.1.5 Saber es saber observar las emociones involucradas en el hacer

En segundo término, se asume el planteamiento de Maturana (1995)<sup>60</sup> respecto a la exigencia de los sistemas educativos de reconocer y entender cómo las emociones son el fundamento de la acción y el pensamiento humano, pues las emociones en que vivimos, marcan la manera como comprendemos el mundo, manejamos las relaciones y actuamos o decidimos a cada momento. La UCG se hace eco de la crítica cada vez más amplia a la tradición racionalista occidental por haber tergiversado lo que las neurociencias están confirmando en los últimos 15 años: la íntima relación entre emociones, pensamiento y acción<sup>61</sup>. En la UCG, se procura crear experiencias educativas que generen emociones que estén a tono con los valores que interesa fomentar: curiosidad, alegría, asombro, audacia, humor, confianza, compasión, solidaridad, entusiasmo.

Todo esto coincide con la necesidad que existe de desarrollar habilidades empáticas en un mundo globalizado y en mercado laboral que cada vez exige más el trabajo con otros, lo que significa comprender mis emociones, pero también las de otros. Goleman (1996)<sup>62</sup> indica que es central desarrollar la inteligencia emocional, que considera los siguientes componentes:

- 1) **autoconocimiento emocional**, lo que significa aprender a tener conciencia de uno mismo y de cómo nuestras emociones influyen en nuestras acciones, además de conocer nuestras fortalezas y debilidades emocionales.
- 2) **Autocontrol emocional** que regula nuestra acción y no permite desbordes emocionales que desencadenen acciones irresponsables.
- 3) **Automotivación** que significa dirigir nuestros esfuerzos hacia las metas y no las dificultades
- 4) **Reconocimiento de emociones ajenas o empatía**, que significa aprender a leer las emociones de otros en sus palabras y no verbalidad y reconocer las emociones ajenas

---

<sup>59</sup> De la Torre Saturnino (2004), *Aprender de los errores, el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Colección Respuestas Educativas.

<sup>60</sup> Maturana, Humberto (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*, 8º ed. Santiago de Chile, ed. Dolmen.

<sup>61</sup> **Damasio, Antonio R.** (2001). *El error de Descartes*. La emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona, Editorial Crítica.

<sup>62</sup> Goleman Daniel (1996) *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.

- 5) **Relaciones interpersonales o habilidades sociales**, lo que implica desarrollar capacidades para entendernos tanto con aquellos cercanos a nuestra forma de pensar y actuar como con los otros diferentes e incluso contrarios a la nuestra..

### 3.2.1.7 El saber se construye con otros

El constructivismo plantea la idea de que aprender es un fenómeno de naturaleza social ( Vygotsky, 1979), por lo que se construye conocimientos a partir de conversaciones, de procesos dialécticos y dialógicos. En la generación de estos procesos de aprendizaje es tan importante el profesor como lo pertinente del diseño de las actividades, los compañeros y el ambiente al que son expuestos los estudiantes. Los grupos colaborativos fomentan el aprendizaje, porque dentro de ellos se puede evaluar las comprensiones personales y examinar las comprensiones de otros como un mecanismo de expansión de la comprensión sobre hechos o fenómenos particulares, como explican Savery y Duffe (1996)<sup>63</sup>. ( Chiriboga 2001)<sup>64</sup> Investigaciones confirman que *“los estudiantes que estudian en grupos desarrollan una creciente habilidad para resolver problemas y exhiben una mayor capacidad de comprensión de los temas”* (Davis, 1993, citado por Gross, 1999)<sup>65</sup>

Para lograr un verdadero ambiente de colaboración se requiere de algunos elementos claves: el aprendizaje debe ser construido entre todos, no dividiéndose las tareas, sino contribuyendo individualmente en cada punto o actividad; para asegurar la participación de todos, debe haber momentos de reflexión escrita individual previa a la reunión de ideas grupales y así se promueve un trabajo enriquecedor para todos. ( Chiriboga 2001)<sup>66</sup> Para evitar la fragmentación es imprescindible desarrollar la interdependencia positiva, que significa que los estudiantes sean conscientes de que *“ son tan responsables del éxito del otro como del propio”* ( Jonson y Jonson, 1999, pag 117)<sup>67</sup>, por lo que es necesario que los procesos de evaluación consideren la responsabilidad individual y grupal ( Jonson y Jonson, 1999)<sup>68</sup> como un parámetro a evaluar. Esto implica la organización, no sólo de experiencias y grupos, sino de mesas de trabajo en grupo en todas las aulas. <sup>69</sup>

---

<sup>63</sup> Savery John & Duffy Thomas (1996), Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista, en B. Wilson ( Ed) Constructivist learning environments: case studies and instructional design (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc.

<sup>64</sup> Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

<sup>65</sup> Gross Davis Barbara ( 1999) Aprendizaje CCooperativo: Estudiantes trabajando en Pequeños grupos , Revista Speaking of Teaching, Stanford Universitym Invierno 1999, Vol. 10, N. 2

<sup>66</sup> Documento El Aprendizaje constructivista en el aula universitaria ( 2007)

<sup>67</sup> Jonson David y Jonson Roger ( 1999), Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique Grupo Editos S.A. Argentina.

<sup>68</sup> Jonson David y Jonson Roger ( 1999), Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique Grupo Editos S.A. Argentina.

<sup>69</sup> Diversidad Casa Grande posee un documento administrativo de organización de aulas creado por Decanato Académico donde se indica que la organización Standard del aula en con mesas en grupos de trabajo.

Se reconoce que el trabajo colaborativo fomenta **habilidades sociales** (aceptar y solicitar ayuda, respeto, escucha activa, corresponsabilidad, coevaluación y discusión; Jonson y Jonson ( 1999)<sup>70</sup> incluyen dentro de estas habilidades el desarrollo e identidad personal, calidad de vida, salud física, salud psicológica y capacidad para enfrentarse al estrés) **y habilidades generales** ( administración del tiempo, proyectos, análisis toma de decisiones, comunicación oral y escrita, toma de decisiones)<sup>71</sup>

Existen diversos criterios para organizar los grupos que consideran las habilidades técnicas, conceptuales y sociales, el tiempo, los recursos, el tipo de actividad (Jonson y Jonson, 1999)<sup>72</sup>. Existen diversos tipos de grupos y formas de organización que son implementados en la UCG según la necesidad:

1. **Procedimiento azaroso**, que implica formar los grupos al azar. En determinados juegos pedagógicos o casos los grupos se sortean
2. **Azar estratificado**, que implica formar grupos al azar, pero considerando los niveles. Esto por ejemplos e usa en grupos de casos cuando se quiere que se generen grupos equilibrados
3. **Grupos autoformados**, lo que significa que ellos indican con quienes prefieren trabajar. Esto es común al interior de los talleres de clase.
4. **Grupos elegidos por el docente**. En ciertos casos y puertos se eligen los grupos para asegurarse por ejemplo, que no hayan trabajado con esos estudiante y fomentar la tolerancia a la diferencia y el trabajo en ambientes de incertidumbre. Los grupos pueden ser parcialmente elegidos, por ejemplo, determinar gerentes o líderes de grupo.
5. **Grupos con roles asignados ( grupos cooperativos)**<sup>73</sup>. En algunas carreras, el trabajo en proyectos implica aceptar y

---

<sup>70</sup> Jonson David y Jonson Roger ( 1999), Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique Grupo Editos S.A. Argentina.

<sup>71</sup> Documento “ Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec. De Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema. Vicerrectoría Académica.

<sup>72</sup> Jonson David y Jonson Roger ( 1999), Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique Grupo Editos S.A. Argentina.

<sup>73</sup> No siempre existe claridad en los autores de las referencias colaborativo y cooperativo. Coinciden algunos en que el cooperativo asigna roles o divide tareas. Algunos consideran que otra de sus diferencias es el nivel de estructuración que tiene éste por parte del profesor: elevado en el cooperativo y bajo en el colaborativo ( Zañartu, Luz María, 2003, Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, Revista Contexto Educativo, Número 28, Año V, <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>) Mientras que otros hablan de grupos cooperativos como las primeras fases del trabajo colaborativo, en la que los estudiantes no han desarrollado habilidades de trabajo en grupo y tienden a dividir el trabajo y no a trabajar en conjunto. Otros autores dirán que cooperación es una manera de colaboración o que los grupos colaborativos deben ser “cooperativos” (del Valle, Gloria; López María Beatriz, (2003), Aprendizaje cooperativo y colaborativo: su implementación en carreras universitarias. Universidad Nacional de Catamarca 1 Congreso Latinoamericano de Educación superior [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Lopez%20y%20Otros.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lopez%20y%20Otros.PDF)

respetar roles y cargos específicos. Estos cargos pueden permanecer a lo largo del proyecto o rotarse según la necesidad. El grupo cooperativo podría incluir otro tipo de roles que garantizan el éxito del grupo; roles como implementador, investigador, coordinador, impulsor, cerebro, monitor-evaluador, cohesionador, finalizador y especialista (Belbin 1993, citado por Exley y Dennick (2007)<sup>74</sup> Se asumen sin embargo las críticas presentadas al trabajo cooperativo.

### 3.2.1.8 ¿Qué es aprender para la UCG a partir de estas revisiones?

Lo anterior, la Universidad Casa Grande lo ha logrado traducir en una acción docente que<sup>75</sup>:

1. Diseñe experiencias similares a las que se producen en el mundo del trabajo.
2. Diseñe situaciones que planteen dilemas éticos
3. Se abra el espacio en las clases cotidianas para el debate de ideas y el aporte de experiencias.
4. Antes que dar “respuestas-recetas”, devuelva las interrogantes a los estudiantes alrededor de problemas prácticos y teóricos para que se conviertan en desafíos que provoquen en ellos la necesidad de investigar y de plantear soluciones creativas.<sup>76</sup>
5. Se encuentre atenta a los intereses de los estudiantes para utilizar recursos pedagógicos motivadores
6. Forme hábitos de lectura comprensiva y expresiva
7. Forme hábitos de uso del lenguaje oral y escrito en forma auténtica, es decir, que el lenguaje sirva para definir, explicar, ejemplificar, comparar, extraer conclusiones, analizar, formular hipótesis o preguntas o presentar el problema, conceptos o propuestas a otros en el marco de textos auténticos (Barrel, 1999)<sup>77</sup>
8. Motive en los estudiantes la formulación coherente de ideas, en forma oral o escrita.

---

<sup>74</sup> Exley Kate Y Dennick Reg ( 2007) Enseñanza en pequeños grupos en educación superior ; Tutorías, seminarios y otros agrupamientos, Colección Universitaria, NARCEA De Ediciones,

<sup>75</sup> Tinoco, Kléber, Documento “Algunas orientaciones sobre la filosofía educativa de la UCG (2000)

<sup>76</sup> En el ámbito del ABP ( Savery y Duffy 1996) se señalan algunas preguntas claves frente al estudiante: ¿ Por qué? ¿Qué quieres decir?¿ Cómo sabes que eso es verdad?

<sup>77</sup> Barrel, John ( 1999) El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo, Editorial Manatíal, Buenos Aires, Argentina

9. Sensibilice al estudiante a diversas expresiones artísticas y culturales.
10. Motive al estudiante a informarse sobre acontecimientos relevantes nacionales e internacionales.

### 3.2.1.9 **Principios constructivistas que guían el aprendizaje y la acción docente en la Universidad Casa Grande**

En síntesis, los principios constructivistas que deben guiar el diseño de clase, de programas y de evaluaciones podrían sintetizarse de la siguiente manera<sup>78</sup>:

#### **1. Articulación de saberes previos**

Autoevaluación de comprensiones previas, creencias, prejuicios  
Diseño de actividades o problemas que ligen nuevo saber a saberes previos y antes de la introducción de conceptos o teorías

#### **2. Uso de la vida real como detonante de aprendizaje**

Diseño de una situación problemática del campo profesional o de interés vital al inicio de cada unidad que implique el trabajo dentro y fuera del aula  
Uso de diversas herramientas pedagógicas y consumos culturales de los alumnos ligados a la profesión o vida real

#### **3. Uso de aprendizaje grupal**

Planificación de distintas modalidades de trabajo en grupo y en distintos momentos  
Motivación a compartir ideas y propuestas individuales para la resolución de problemas  
Guía de la discusión con pautas escritas  
Rol activo del profesor encauzando la discusión de forma no-directiva

#### **4. Desarrollo de la reflexividad**

Aceptación de diversos caminos para enfrentar un problema  
Uso de diversos formatos de reflexión: oral y escrita  
Motivación a establecer hipótesis de fenómenos  
Uso de evidencia teórica o de campo para sustentar opiniones

#### **5. Uso de la escritura como herramienta de apoyo al aprendizaje**

Solicitud a los estudiantes de producir textos considerando sus estructuras y funciones  
Uso de evidencia en textos escritos para sustentar decisiones u opiniones  
Uso de instrucciones escritas

#### **6. Selección de textos de consulta idóneos y realización de lectura comprensiva**

Control periódico de lecturas  
Articulación de lecturas a trabajos prácticos

---

<sup>78</sup> Chiriboga Cindy y Marchán Priscilla ( 2006-2007), Documento “Formas de promover el aprendizaje, basadas en principios constructivistas, Material para profesores

Lectura grupal a partir de preguntas orientadoras  
Discusión sobre idoneidad de las fuentes

## **7. Promoción de la evaluación durante el aprendizaje**

Construcción colectiva de criterios de evaluación

Evaluación a partir de matrices y criterios

Uso de diferentes tipos de evaluación: teóricas, prácticas, individuales, grupales, auto-evaluaciones

### **3.2.1.10 Principios constructivistas que guían el diseño de programas**

El programa constructivista implica, más allá de pensar en contenidos, el diseñar una serie de procesos que relacionan teoría y práctica. El concepto de desempeño auténtico puede determinar que es *“lo que vale la pena aprender”* (Ordoñez, 2006)<sup>79</sup> y así organizar los programas alrededor de ellos y no de contenidos de poca utilidad.

Por ese motivo, podríamos considerar un programa como constructivista cuando:

1. No es un listado de contenidos, sino una organización de conocimientos y problemas organizados para lograr un desempeño profesional por eso una de las preguntas centrales que orientan los programas en la UCG es ¿qué serán los estudiantes capaces de hacer al final de este curso?<sup>80</sup>
2. Diseña el contenido articulado a productos que deberán realizar los estudiantes
3. Diseña los saberes en una secuencia lógica que considera procesos de exploración, investigación, aplicación, reflexión, evaluación y corrección
4. Integra conocimientos

### **3.2.1.11 Principios constructivistas que guían el esquema de clases**

Considerando los principios constructivistas, el desarrollo de una sesión de clase podría tener las siguientes etapas<sup>81</sup>:

1. Recuperación de experiencias anteriores (revisión clase anterior, exploración de pre-concepciones, experiencias previas)
2. Identificación de asuntos claves (en base a problematización-reflexión)
3. Planificación participativa (a partir de propuestas interactivas profesor - alumnos)
4. Desarrollo de los contenidos planificados (siendo estos interactivos y significativos)

---

<sup>79</sup> Ordóñez Claudia Lucía ( 2006) , Currículo: la necesidad y la forma de cambiar, ponencia presentada en el III Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, Manta, manabí, Ecuador, 28 y 29 de septiembre de 2006

<sup>80</sup> El formato de diseño de programas de la Universidad Casa Grande contempla esa pregunta como parte de su estructura para enfatizar las habilidades y destrezas y tratar de que los conocimientos se articulen alrededor de esas habilidades

<sup>81</sup> <sup>81</sup> Tinoco, Kléber, Documento “Algunas orientaciones sobre la filosofía educativa de la UCG (2000)

5. Evaluación del proceso de adquisición de los conocimientos en la sesión de clase.
6. Acuerdos de aplicación de los conocimientos adquiridos.

### 3.2.1.12 Principios constructivistas que guían la evaluación

La relación de la comprensión con un desempeño, con un hacer, implica también repensar las prácticas de evaluación.

Si bien la práctica más usual son los exámenes convencionales, estos sólo medirían la repetición de un concepto, más no su comprensión. Sin embargo, existen otras formas de evaluación que representan pruebas auténticas para el aula, como por ejemplo portafolios, exhibiciones; y si se asume que la comprensión avanza y se complejiza, implica evaluar esfuerzos y avances y considerar evaluaciones formativas que puede ubicar avances en la comprensión y sumativa que considera comprensiones hacia el final de los procesos (Woolfolk, 1996) <sup>82</sup>

Las “pruebas auténticas” son públicas, implican procesos de retroalimentación, son prácticas y buscan aplicar conocimientos, no son sorpresa, se pueden trabajar en grupo, son desafiantes e interesantes, necesitan del desarrollo de criterios de evaluación, relacionan diferentes saberes. (Woolfolk, 1999)<sup>83</sup>

A partir de las discusiones pedagógicas anteriores, es necesario que se evalúe el aprendizaje en función de cómo se aplican y se explican los conocimientos.

Las evaluaciones de las actividades constituyen un proceso permanente, continuo y sistemático que se aplican en el transcurso del semestre. Se considerarán instrumentos de evaluación<sup>84</sup>:

- 1) las interrogaciones orales
- 2) las pruebas escritas
- 3) los proyectos prácticos
- 4) los trabajos de investigación individuales o en grupo
- 5) la participación en discusión
- 6) la participación en presentaciones orales
- 7) la participación casos, puertos, u otros juegos pedagógicos
- 8) la realización de pasantías
- 9) las lecturas obligatorias

---

<sup>82</sup> ( Woolfolk Anita (1996) Psicología Educativa, Capítulo Evaluación y calificación en el salón de clases , Editorial Pearson.

<sup>83</sup> ( Woolfolk Anita (1999) Psicología Educativa, Capítulo Evaluación y calificación en el salón de clases , Editorial Pearson.

<sup>84</sup> Tinoco, Kléber, Documento “Algunas orientaciones sobre la filosofía educativa de la UCG (2000)

- 10) los seminarios de titulación
- 11) las visitas prácticas y otras actividades análogas.
- 12) Portafolios
- 13) Ensayos
- 14) Las auto-evaluaciones, co-evaluaciones y evaluaciones grupales

La evaluación debe:

- 1) ser precisa, identificar ejemplos específicos de lo adecuado e inadecuado del trabajo
- 2) sustentarse en criterios de evaluación explícitos, informados inclusive antes del proyecto o trabajo
- 3) estar justificada, es decir, sustentarse en evidencia
- 4) ser equilibrada, es decir, rescatar las fortalezas y debilidades

En ese sentido, los procesos de retroalimentación son centrales y deberían caracterizarse por ser oportunos, concretos, personales priorizados, constructivos, justificables, respetuosos, edificantes y vinculados a evaluaciones formativas y sumativas (Exley y Dennick , 2007 )<sup>85</sup>. Algo central en este tipo de procesos es el uso de pautas de evaluación al que tanto alumnos como profesores puedan remitirse.

---

<sup>i</sup> Bertrand, citado por Brunner, 2000; Jacinto, 2003

---

<sup>85</sup> Exley Kate Y Dennick Reg ( 2007) Enseñanza en pequeños grupos en educación superior ; Tutorías, seminarios y otros agrupamientos, Colección Universitaria, NARCEA De Ediciones,