

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE ESTUDIO
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Instructional strategies for teaching techniques
Study Course at the National University
of Chimborazo

PATRICIA BRAVO MANCERO*

patybravom@hotmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo /Riobamba - Ecuador

CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA**

cvarguillas@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba - Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas - Venezuela

Forma sugerida de citar: Bravo Mancero, Patricia, & Varguillas Carmona, Carmen Siavil (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 271-290.

* Psicóloga Educativa UCER, Diplomada en Proyectos FLACSO, Magíster en Docencia Universitaria ESPE.

Experiencia en educación regular y especial como maestra de aula; Vicerrectora del Instituto de Educación Especial Carlos Garbay; Directora encargada del Instituto de Investigaciones Científicas -UNACH; Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH desde hace seis años. Capacitadora del Ministerio de Educación en Introducción al Currículo de Educación Básica y actualmente calificada como facilitadora de los cursos de nivelación de la SENESCYT.

** Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativa Universidad Central de Venezuela (Caracas-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Magíster en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo (Valencia-Venezuela). Doctora en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Diplomado en Coach Ontológico Profesional (Venezuela). Docente de Pregrado y Postgrado. Autora y articulista en trabajos de investigación referidos al área de Investigación, Currículo y Formación Docente. Jefe de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPREM. Facilitadora en los cursos de rediseño curricular de la UNACH. Actualmente Docente-Investigadora (Invitada) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Resumen

Este artículo examina las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio, durante el lapso académico 2014-I, en seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. La fundamentación teórica determina que los maestros, en función a sus concepciones y prácticas en el aula, sustentan la elección de las estrategias didácticas en cuatro modelos que representan su forma de concebir el proceso didáctico: tradicional-teórico; espontaneísta-reflexivo; tecnológico-pragmático; y alternativo- activo. Metodológicamente la muestra incluyó seis profesores. La información se recopiló a través de la técnica de observación. Los resultados determinan que las estrategias más utilizadas son trabajos grupales, proyectos, talleres, tutorías por pares y aunque con menos frecuencia, la exposición y la clase magistral.

Palabras claves

Estrategia didáctica, modelo didáctico, acción didáctica.

Abstract

This article examines the teaching strategies used by teachers of the National University of Chimborazo (UNACH) who delivered the Study Skills course during the academic period 2014-I, in six races at the Faculty of Education Sciences, Humanities and Technologies. The theoretical foundation determines that teachers, according to their ideas and practices in the classroom, support the choice of teaching strategies in four models that represent their way of conceiving the learning process: traditional-theoretical; espontaneísta- reflective; technological-pragmatic; and the Alternative asset. Methodologically the sample included 6 teachers. The information was collected through the observation technique. The results determine the strategies used are group work, projects, workshops, peer tutoring and less frequently, exhibition and lecture.

Keywords

Teaching strategy, teaching model, teaching action.

272



Introducción

La didáctica tiene como objetivo la instrucción y preparación a través de métodos eficaces y adecuados en la formación integral del educando, para lo cual se preocupa de estudiar el trabajo docente, congruente con el método de aprendizaje; pero la didáctica no es sólo la aplicación de la normativa pedagógica, entendida como el proceso de regulación en la formación intelectual, sino es una metodología de la instrucción, pero en su más estricta aceptación es también una tecnología de la enseñanza. En este sentido, debe ser considerada como un campo de estudio desde un enfoque científico y social.

El estudio de la didáctica como teoría y práctica de la enseñanza, se justifica en gran parte por los cuestionamientos que se le hacen al ser, hacer y evaluar del docente en el aula y, más aún, a los resultados de su trabajo, específicamente porque las políticas educativas, fines de la educación, desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no logran materializarse en el aula de clase con el éxito esperado.

Es así como en el área de la Didáctica Universitaria, se cuestiona una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

El cambio más relevante que se espera dentro de la Educación Superior, es el relativo a la forma de enseñar, de organizar la docencia y las actividades educativas universitarias, pues no parece muy lógico que en el mundo de las comunicaciones satelitales, donde la telefonía móvil ha llegado a todos los rincones y el acceso a la tecnología de punta no resulta ya un problema, que la enseñanza y formación en la misma sí lo sea.

En una universidad donde las clases siguen siendo mayoritariamente “clases magistrales”, de pizarra, donde el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- TIC no se encuentran altamente implantadas, donde el tipo de evaluación se reduce prácticamente al resultado obtenido en una prueba-examen al final del curso académico, y donde la estructura piramidal de la universidad sigue vigente, es necesario e imprescindible examinar, analizar y cuestionar el modo de enseñar.

El modelo educativo tradicional ha colapsado y este hecho exige un cambio de enfoque en la educación superior, para pasar de la Universidad “del enseñar” a la Universidad “del aprender”, de la formación por objetivos a la formación por logros del aprendizaje, de los métodos centrados en el profesor a los métodos centrados en el estudiante, de la evaluación por resultados a la evaluación por procesos (Bravo y Palacios, 2003).

Para indagar sobre esta realidad en el aula, se presenta el artículo denominado: “Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo” cuyo análisis reviste importancia en cuanto a conocer sobre ese ser, hacer y evaluar del docente en el aula. Este tópico ha sido objeto de diversos estudios y discusiones en el plano educativo en todos los niveles. La pregunta que orienta el estudio es: ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes de la asignatura de Técnicas de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo?, cuyo objetivo es examinar las estrategias didácticas que utilizan los docentes, durante el lapso académico 2014-I. Para dar respuesta a la misma se focalizó como objeto de estudio las estrategias didácticas manejadas por los docentes de la asignatura Técnicas de Estudio dictada en las carreras Educación Básica, Informática, Idiomas, Psicología Educativa, Ciencias y Mecánica Automotriz de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Frente a las transformaciones sociales que exigen a la universidad respuestas pertinentes en correspondencia al vertiginoso desarrollo del





conocimiento y a la masiva utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, esta exploración cobra relevancia social, pues coadyuva a que los docentes se adapten a prácticas didácticas adecuadas a las nuevas formas de enseñar en educación superior, relacionándolas de manera directa con la comunidad en la que desarrollan su función. De esta manera, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías y de las carreras investigadas así como la UNACH en general se beneficiarán de los resultados de la investigación.

El análisis se inicia describiendo el objeto de estudio, esto es las estrategias didácticas y a continuación se aborda la teoría que la sustenta, en la que se expone una visión general de la didáctica universitaria, introducción necesaria para comprender las diversas interacciones que se producen en el aula; luego se revisa el concepto de modelo didáctico, los tipos y características, explicación que permite esbozar las representaciones mentales que configuran la actuación docente; además se define la acción didáctica, sus principios y elementos, importantes para identificar el proceso didáctico y sus relaciones; finalmente se conceptualiza la estrategia didáctica, se establecen los criterios para su uso y se expone la clasificación en función de los elementos del proceso didáctico.

En el siguiente apartado se aborda la metodología utilizada para la ejecución de la investigación, la misma que corresponde a un estudio de campo de tipo descriptivo. La muestra estuvo compuesta por seis docentes que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio en las carreras antes señaladas en el espacio temporal indicado. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de observación, de tipo estructurada. Como instrumento de registro se diseñó una guía de observación en la que se incluyeron dimensiones e indicadores para investigar sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

Los resultados obtenidos demuestran que los docentes trabajan con estrategias didácticas tales como trabajos grupales, proyectos, talleres, tutorías por pares y, dependiendo del tema, la investigación en el aula. Dichas estrategias guardan relación con el Modelo Didáctico Alternativo.

La preocupación central que motivó el desarrollo de este estudio radica en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, *en su forma de enseñarlos*. Como resultado, la mayor parte de los cursos de “hábitos de estudio”, “círculos de lectura” o “talleres de creatividad”, han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

Didáctica Universitaria

La Didáctica Universitaria al ocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere ser comprendida como un evento de carácter comunicativo cuya finalidad es la formación y el compromiso de los actores involucrados para la transformación de la enseñanza-aprendizaje en un proceso transformador e innovador (Medina y Salvador, 2010: 28).

Esta concepción la ubica como una disciplina amplia e integradora ya que considera las diversas interacciones que se producen en el aula, esto es las que se dan entre docente-estudiantes, el modo en que se desarrollan, el lenguaje que utilizan, los intereses y necesidades, la asignatura, en definitiva las prácticas concretas que se producen en el aula.

El proceso didáctico se desarrolla en base a diferentes representaciones mentales que orientan y anticipan la práctica-educativa del docente. Los esquemas que permiten a los docentes conocer y actuar con creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje toman el nombre de modelos didácticos.

275



Modelos didácticos

Jiménez y Cols. (1989), citados por Medina y Salvador (2010: 61) manifiestan que los modelos didácticos se caracterizan por su capacidad de pertinencia y anticipación para conseguir un enfoque formativo que responda a las demandas actuales de la educación.

Un modelo es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica (Medina y Salvador, 2010: 61).

Así, los modelos didácticos o de enseñanza representan la multiplicidad de acciones, técnicas y medios que los docentes pueden utilizar, se anticipan a las teorías y paradigmas y por lo tanto significan un cambio esencial en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La noción de modelo didáctico se convierte a su vez en un instrumento intelectual necesario para abordar la problemática de la enseñanza en el

aula, permitiendo establecer la relación entre el análisis teórico y la intervención práctica; enlace que con alta frecuencia se desconoce en la oferta educativa de los docentes, especialmente a nivel universitario, ya que se considera que lo más importante es el dominio del contenido analítico de la asignatura por parte del maestro.

La representación mental de la acción educativa del profesor está recogida en los paradigmas (Khun, 1975 en Ramón, 2004: 46), manifiesta que el paradigma es una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica. Dichos paradigmas llevan consigo un “compromiso ontológico” que no es otra cosa que la representación mediante la cual se explica un dominio científico. De ahí que el paradigma es una abstracción mientras que el modelo es un esquema que establece la mediación entre teoría y práctica. A partir de los principales paradigmas se configuran diversos modelos didácticos. Si bien, existen algunas propuestas de clasificaciones, Para entender el sentido de la presente investigación, se toma la realizada por autores como: Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T., (1997) citados por Mayorga y Madrid (2010: 95) quienes analizan cinco dimensiones: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, cómo enseñar y evaluación, características que se recogen en cuatro modelos didácticos, denominados: tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo. A continuación se exponen sus principales características:

Modelo didáctico tradicional o transmisivo: El profesor y los contenidos son el centro de la actividad. Se enseña para proporcionar a los alumnos información de carácter conceptual la misma que está presente en la disciplina de estudio. No se consideran las ideas e intereses de los estudiantes, lo que produce una relación docente-estudiante vertical, de autoridad y tensión. La metodología que se asume está centrada en la transmisión de conceptos. La explicación es la principal forma de producir conocimientos y el texto es el recurso didáctico fundamental. La evaluación se realiza mediante exámenes y se orienta al resultado antes que al proceso se lo realiza a través de exámenes (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelo didáctico-tecnológico: En este modelo, el aspecto más importante es alcanzar los objetivos propuestos. El docente considera que su papel es brindar a los estudiantes una formación que responda a las demandas actuales de la sociedad. El proceso de enseñanza se desarrolla en base a una programación detallada. Importa que los alumnos adquieran conocimientos pero también que desarrollen destrezas. La metodología que se utiliza está directamente relacionada con la disciplina y/o asignatura por consiguiente se emplean actividades que consideran la exposición y la práctica. La evaluación se orienta a la medición de los aprendizajes. Se preocupa por el producto, pero también mide algunos

procesos y se la ejecuta a través de la resolución de ejercicios (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelo didáctico espontaneísta-activista: El propósito de la enseñanza es educar al estudiante en relación a la realidad que le rodea, por lo que la educación adquiere una función política e ideológica. Se asume la importancia de los contenidos en función a los intereses y experiencias de los alumnos. Se enseñan contenidos pero también actitudes como la curiosidad, cooperación, trabajo colaborativo, etc. Se da importancia al desarrollo de la condición de observador del alumno, a que indague y descubra información, ya que los contenidos están presentes en el medio en el que se desenvuelve. El discente es el centro del proceso pues cumple diferentes actividades), mientras que el docente asume un rol no directivo si no de coordinador y líder de la clase. La evaluación toma en cuenta destrezas y actitudes y se la ejecuta al proceso, aunque no de forma sistemática. La técnica utilizada para su aplicación es la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos/as mediante ejercicios (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelos didácticos alternativos o integradores: Se pretende que el estudiante, además de adquirir conocimientos, destrezas y valores, desarrolle la capacidad para entender la realidad en la que se desenvuelve, como un complejo sistema de interacciones, es por eso que el conocimiento está compuesto por diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). En este modelo se toman en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como para la construcción de ese conocimiento. Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno/a”. Metodológicamente se trabaja en base a “problemas”, y se plantea una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas (Mayorga y Madrid, 2010: 96, 99, 100, 101, 102).

Acción didáctica

Medina y Salvador (2010: 170) consideran que para estudiar la acción didáctica es preciso analizar algunos términos que describen la articulación del proceso. Dos criterios utiliza el autor para exponer dichos conceptos. El primero tiene que ver con los términos que se refieren al proceso didáctico y sus relaciones mientras que en el segundo entran los que señalan sus elementos. En lo que se refiere a las relaciones, presenta conceptos como mediación, comunicación e interacción. La mediación establece los roles e interacciones del docente con dos elementos esenciales: el conte-

nido, denominado objeto del conocimiento y el estudiante llamado también sujeto de aprendizaje. Cabe señalar que esta posición, la importancia de la adecuada mediación no se reduce a la transmisión de información, sino al desarrollo integral del estudiante.

En cuanto al segundo aspecto Elementos, Método es el camino o vía que conduce a un fin (enseñanza-aprendizaje). Estrategia es la secuencia de actividades que el docente decide como una pauta de interacción. Y Actividad es el conjunto de tareas o serie de pasos que deben realizarse en un tiempo y en una situación (Rodríguez, 1994: 168).

Principios metódicos de la acción didáctica

278



La elección del método es la decisión más importante tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico. Considerando que el método es el concepto que abarca los otros conceptos antes descritos. Medina y Salvador (2010: 174) indican que la función de la metodología didáctica es legitimar el método. De ahí que el método tiene una doble justificación: psicológica, porque considera en primer lugar al estudiante que aprende, y lógica porque no pierde de vista el contenido que se aprende.

En palabras de Titone (1970: 477): “[...] la elaboración de un método didáctico... exige una visión de los fines... una adecuada elección de los medios proporcionados a tales fines... (el contenido se presenta como el primero y el más adecuado de los medios) y, así mismo una plástica adecuación a la psicología del discente”.

Esto quiere decir además que la elección de la metodología exige la relación y armonía entre los diferentes elementos del proceso didáctico ya que cada uno tiene que ver con los otros. Otro aspecto a considerar es la necesidad de adecuar el método a las características de los elementos del proceso didáctico. De esta manera la metodología didáctica debe responder a los siguientes planteamientos:

Adecuación a la finalidad

Significa que el método es el camino que conduce a un fin, por tanto, “la elaboración del método didáctico exige una clara visión de los fines educativos” (Titone 1970, en Medina y Salvador, 2010: 174). La finalidad última es el desarrollo integral de la persona. Un método no es viable si se opone a alguno de los valores. Si los objetivos se definen como capacidades que se quieren desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el principio de “adecuación del método a la finalidad del proceso didáctico” se conecta con el de adecuación al alumno o es una descripción del mismo principio.

Adecuación al alumno

Cabe señalar que la acción didáctica debe adaptarse a la situación real del alumno, sus intereses, capacidades, necesidades, edad, sexo, estilos de aprendizaje, motivación o status social por lo tanto, este principio se fundamenta en el enfoque cuya finalidad es promover la individualización de la enseñanza (Medina y Salvador, 2010: 176).

Adecuación al contenido

El método debe tener en cuenta la estructura disciplinar, es decir, la concepción epistemológica de la disciplina, área o asignatura. Pero también se pueden establecer conexiones entre disciplinas de manera que lo que se ha aprendido en una disciplina, puede transferirse al aprendizaje de otras (Medina y Salvador, 2010: 177, 178).

279



Adecuación al contexto

Se trata de tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y por ello es necesario conocer el entorno del alumnado. El aprendizaje se concibe como una interacción entre el sujeto y su medio vital. Este principio se fundamenta en fomentar la socialización, para lo cual es necesario conocer las características del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, seleccionar los contenidos en función del contexto, seleccionar los estímulos ambientales adecuados a la situación E-A y compensar las deficiencias originadas por el entorno socio-familiar (Medina y Salvador, 2010: 178, 179).

Estrategias didácticas

De los principios analizados se establece que las estrategias didácticas son estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos. Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990) en Díaz y Hernández (1999: 19):

Todo acto educativo se caracteriza por tener intención. Esto significa que en una situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o desarrollar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta orientación y con uno o más objetivos.

Una estrategia también se puede considerar como un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que se emplea de forma intencio-

nal como instrumento flexible para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativas y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz y Hernández, 1999: 19).

Tipos y características de las estrategias didácticas

Existe una gran cantidad de estrategias didácticas, así como también diferentes formas de clasificarlas. Se presentan distinciones en tres diferentes ejes de observación: la *participación*, que corresponde al número de personas que se involucran en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo; el *alcance* donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico, en esta clasificación se definen las técnicas que se utilizan para la revisión de un contenido específico, o bien, estrategias que pueden adoptarse a lo largo de un curso o de todo un plan curricular; y estrategias didácticas en función de *los elementos básicos del proceso didáctico*: docente, alumno, contenido y contexto. Ahora bien, dadas las relaciones estrechas entre estos elementos, una misma estrategia puede referirse a varios o a todos ellos (ITESM, 2005: 11). Otra clasificación es la que centra su análisis en los elementos del proceso didáctico: docente, estudiante y contenido. En el presente estudio se asume ésta clasificación, por considerar que ofrece una visión más completa de la acción educativa.

280



Clasificación de las estrategias didácticas en función de los elementos del proceso didáctico

Estrategias referidas al docente: Modelo centrado en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional)

El docente es un agente que interviene de manera directa en cada una de las fases o momentos del proceso didáctico, durante los cuales asume funciones, roles y posiciones, adoptando estrategias e interviniendo con ellas en el proceso de enseñanza. Medina y Salvador (2010: 180), señalan que las estrategias que tienen que ver con el docente también se conocen como estrategias centradas en la enseñanza y se pueden agrupar en categorías, de acuerdo con la función que desempeñan en el proceso didáctico.

Se basan en la transmisión de conocimientos del docente al estudiante, parten de conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar lo específico; el docente es el agente predominante en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

Para su aplicación cumplen con algunos objetivos como transmitir información y procurar la retención y comprensión de la misma por el grupo; presentar verbalmente una información; promover procesos de integración y globalización de conocimientos; utilizar para transmitir nuevos conocimientos; mantener la motivación de los estudiantes y tener un buen dominio de los conocimientos fundamentales (Mayorga y Madrid, 2010: 104).

Existen factores que en determinados momentos pueden limitar la aplicación de estrategias interactivas y de larga duración en el aula. En dichas situaciones el docente es el protagonista, y como experto organiza el proceso didáctico, definiendo contenidos, estrategias y formas de evaluación. La clase expositiva es la principal estrategia que emplea. La exposición es positiva cuando el docente como experto en la asignatura, amplía la información sobre un tema, no obstante pierde su valor educativo cuando se hace uso exclusivo de la estrategia, limitando el trabajo académico de los estudiantes, ya que de forma mecánica se recurre a elementos comprobados, tesis definidas y procedimientos estandarizados (Parra, 2003: 12).

Los docentes de la asignatura Técnicas de Estudio pueden utilizar la exposición para ampliar y/o profundizar la explicación sobre los procesos cognitivos, que por su misma naturaleza revisten complejidad y requieren que el profesor cree diversos escenarios para dialogar con los estudiantes sobre la teoría, contrastar criterios, fenómenos, describir casos, ejemplificar situaciones. Estos diálogos/explicaciones se pueden presentar de algunas formas: pensar juntos, el docente recoge los criterios y comentarios de los estudiantes y los conecta con el contenido científico; narrar el contenido, el profesor introduce a la explicación historias que permiten integrar experiencias a la teoría; lo dicen ellos, se refiere a que luego de la explicación del docente, los estudiantes deben explicar, describir e interpretar con sus palabras, lo expuesto por el profesor (Parra, 2003: 15).

Aunque la enseñanza expositiva puede ayudar a los estudiantes a comprender algunas nociones científicas, a definir o explicar varias teorías, a argumentar, a contrastar teorías o situaciones, a integrar o relacionar metacognitivamente diferentes explicaciones, (Parra et. al.), son estrategias en las que el docente tiene el protagonismo y por lo tanto su eficacia es dudosa cuando se trata de estimular la autonomía del estudiante.

ESTRATEGIAS REFERIDAS AL CONTENIDO:

MODELOS DIDÁCTICOS TECNOLÓGICO Y ESPONTANEÍSTA

El centro del proceso didáctico en este enfoque son los contenidos y la forma en la que se representan, esto se refiere a las estructuras conceptua-





les que dan sentido a un conocimiento. La idea que mueve la utilización de éstas estrategias es que los estudiantes a partir de un esquema básico de conceptos, puedan alimentar e integrar nueva información, modelos y teorías. Así, las estructuras conceptuales actúan con criterio integrador de otras estructuras (Parra, 2003: 20).

Las estrategias, al organizar la información que aprenderá el estudiante, permiten mejorar su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en distintos contenidos de la asignatura Técnicas de Estudio. Se pueden aplicar a temas como hábitos de estudio, factores, condiciones ambientales y personales que influyen en el estudio, técnicas de lectura, memoria, atención, entre otros. La información se presenta a través de esquemas conceptuales como mapas o redes semánticas, mentefactos y para representación lingüística, resúmenes, cuadros sinópticos (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

Para su aplicación, el docente presenta un cuerpo teórico, a partir del cual abre interrogaciones o problemas que el alumnado debe resolver haciendo aplicaciones, explicaciones, deducciones. Tienen como objetivo que se las utilice cuando se pretende que el alumnado, ante la información recibida, sea capaz de aplicarla o producir una nueva. Entre las principales ventajas de las estrategias didácticas centradas en los contenidos están las siguientes: ayudan a fomentar la creatividad y el sentido crítico, son útiles para el aprendizaje de habilidades. Algunas de las estrategias que pertenecen a este grupo son: Métodos demostrativos, Enseñanzas programadas, Método de preguntas, Métodos de casos, Aprendizaje cooperativo (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

*ESTRATEGIAS REFERIDAS AL ESTUDIANTE: MODELO DIDÁCTICO
CENTRADO EN EL APRENDIZAJE (MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO)*

La individualización de la enseñanza para responder a las características individuales de los estudiantes, requiere el uso de estrategias adecuadas a sus necesidades e intereses y que además sirvan para potenciar su participación dentro del aprendizaje (Medina y Salvador, 2010: 186).

Las estrategias cognitivas son las más apropiadas para cumplir esta función ya que acentúan el papel autónomo y activo del alumnado. Para su aplicación se parte de una situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado. El alumno, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve por sí mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente (Medina y Salvador, 2010: 186).

Los objetivos que se persiguen con su implementación son facilitar la participación de los alumnos/as. Fomentar la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico. Desarrollar la reflexión conjunta. Aplicaciones pedagógicas. Muy recomendable en la formación de personas adultas. Útiles en la modificación de actitudes. Favorecen el desarrollo de habilidades complejas de tomas de decisiones, trabajo en grupo. Desarrollan las capacidades cognitivas de análisis y evaluación (Mayorga y Madrid, 2010: 104).

Entre las más importantes estrategias se encuentran el Método de preguntas, Método de proyectos, la Simulación o Juego de roles y el Método de problemas.

Con estas estrategias se pueden trabajar todos los contenidos de la asignatura de Técnicas de Estudio. A continuación se presenta una explicación de sus aplicaciones:

El Método de preguntas es una estrategia que conserva los principios de la investigación pero en el desarrollo de los contenidos y de las actividades de la asignatura se enfoca con criterios más formativos. A través de su utilización, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, la confrontación, aprenden a explicar, predecir e interpretar, a identificar causas y efectos, además formulan problemas y plantean alternativas de solución ya que desde la lógica de la indagación, las preguntas se convierten en objetivos y éstos a su vez en acciones. El docente es quien facilita la discusión de los estudiantes a partir de los temas planteados por ellos; crea un clima de respeto por las opiniones diferentes y plantea un abanico de opiniones divergentes frente a un problema, por ejemplo, en relación a dificultades de memoria al momento de rendir una prueba, ayuda a que los estudiantes planteen alternativas para mejorar su desarrollo (Parra, 2003: 42).

Respecto al Método de Proyectos cabe indicar que se orienta a relacionar teoría y práctica en la solución de un problema de la realidad o a proponer soluciones en la comunidad en la que se desenvuelven los estudiantes. Los alumnos participan en la planificación de una investigación que tiene sentido para ellos y hacen uso de distintas técnicas para recolectar información e intervenir en la realidad. Esto les ayuda a ser flexibles, a reconocer al otro y a comprender las limitaciones del entorno social en el que viven. En este método, la responsabilidad del aprendizaje pasa de las manos del docente a las del alumno. Así los discentes se convierten en descubridores, integradores y presentadores de ideas; definen sus tareas y trabajan en ellas asignándose responsabilidades y flexibilizando el tiempo en el que deben cumplir con las metas propuestas. También aprenden a trabajar en equipo e interdisciplinariamente. Tomando en cuenta los contenidos de la asignatura, por ejemplo se pueden generar proyectos



para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes de diferentes niveles educativos (Parra, 2003: 45).

La Simulación o juego de roles es una estrategia en la que los estudiantes asumen la representación de un papel o rol diferente al suyo, para analizar y confrontar los problemas que se encuentran en el desarrollo de los hábitos de estudio, por ejemplo. Entre las principales ventajas están la posibilidad de examinar problemas complejos, de identificar alternativas de solución, de aprender haciendo, de contrastar la realidad con la teoría. Las limitaciones más frecuentes son el tiempo que demanda su aplicación, la falta de planificación de la ejecución, la escasa madurez de los participantes (Parra, 2003: 47).

El método de problemas en cambio sitúa al estudiante frente a una situación problemática o de conflicto y le induce a encontrar una solución satisfactoria. Desarrolla el razonamiento y el análisis crítico. Durante el desarrollo, el docente debe cumplir los siguientes roles: planificar y preparar el ambiente adecuado; estimular para que los estudiantes realicen nuevas investigaciones y propiciar discusiones para mantener motivados a los alumnos. La principal limitación estaría en la falta de interés investigativo del estudiante (Parra, 2003: 52).

284



Metodología

El estudio consistió en un trabajo de campo de tipo descriptivo. Como técnica de recopilación de la información se utilizó la observación directa, estructurada. Se diseñó como instrumento de registro una guía de observación, cuyo objetivo fue recopilar información sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y la forma en que conciben el proceso didáctico. Esta guía de observación estuvo constituida por las dimensiones: contenidos, objetivos, ideas e intereses de los alumnos, estrategias didácticas y evaluación; cada una con sus respectivos indicadores. El instrumento contenía tres (3) opciones de respuesta a saber: “SÍ”, “AV” (a veces) y “NO” (Ver Tabla 2.- Guía de Observación). La confiabilidad del instrumento y de lo observado se garantizó al realizar cinco (5) sesiones de observación a los docentes en diferentes momentos.

La muestra estuvo constituida por los seis (6) docentes que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio durante el lapso académico 2014-I en las carreras Educación Básica, Informática, Idiomas, Psicología Educativa, Ciencias y Mecánica Automotriz de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Análisis e interpretación de los resultados

En la primera fase del estudio acerca de las Estrategias Didácticas se aplicó un cuestionario de datos informativos para obtener información básica acerca de los docentes participantes en la investigación. En la segunda fase del estudio se realizó la observación por cinco ocasiones a las clases de los profesores.

a) Resultados de los datos informativos

Para ofrecer una visión completa del reto que representa para los docentes universitarios la función de la enseñanza, fue necesario indagar, además del enfoque teórico respecto al proceso didáctico que llevan, datos informativos que permitan conectar esta posición con las categorías edad, sexo y nivel de formación profesional, así como relacionarlos con la observación directa, o sea *in situ*, de la acción didáctica docente.

Con el objetivo de ilustrar los resultados investigativos obtenidos en la caracterización preliminar, se determinó que se cuenta con un grupo de seis profesores cuyas edades oscilan entre los 34 y 68 años, predominando los que están entre 34 y 49 años y que corresponden al 66,6%, mientras el otro 33,3% se ubica entre 53 y 68 años. El promedio de edad de los docentes es de 47 años. Esta diferencia de edades se la puede entender si se analiza que la planta de maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación se ha ido renovando en los últimos años, debido principalmente a la jubilación de los profesores.

Tabla 1
Datos informativos – Docentes

N=6		Datos Generales						
Ref.	Docentes	Edad		Sexo			Formac. Prof.	
		#	%	H	M	T	TN	CN
Educ. Basic.	Educación Básica	38	16,6		1	1		1
Info. Educ.	Informática Educativa	34	16,6	1		1	1	
Idiom.	Idiomas	49	16,6	1		1		1
Ps. Educt.	Psicología Educativa	37	16,6	1		1		1
Ciencias	Ciencias Exactas	53	16,6	1		1		1
Meca. Auto.	Mecánica Automotriz	68	16,6	1		1		1
TOTAL		X= 47	100%	5	1	6	1	5

Fuente: Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación
Elaboración: Patricia Bravo y Carmen Varguillas



En relación a la variable *sexo*, cinco de los seis investigados son hombres, es decir el 83,3% y el 16,6% es mujer, o sea uno. Desde el tema de género, estos datos invitan a hacer una reflexión acerca de la manera en que se teje, en el ámbito general del trabajo y específico de la educación superior nacional, la dimensión social del género. Si bien el enfoque tiene como objetivo que en todos los espacios de nuestra sociedad se garantice el acceso de las mujeres, esto significa que las diferencias y desigualdades en la situación de hombres y mujeres deben ser siempre consideradas cuando se analizan: los derechos y principios en el trabajo, la necesidad de crear más empleos, la extensión de la protección social y el diálogo social.

Respecto al *nivel de formación profesional*, cinco docentes poseen un título de cuarto nivel, este dato representa el 83,3% del total investigado, mientras que el 16,3% tiene un título de tercer nivel, es decir un docente. El estudio de los casos permite valorar el nivel de formación de los docentes de la UNACH, pues posee una planta profesional que en alto porcentaje cuenta con formación a nivel de maestría, lo cual sin lugar a dudas eleva y favorece el proceso de enseñanza de los estudiantes, ya que para alcanzar los objetivos de calidad en la educación superior que la Universidad se plantea y que la sociedad exige, resulta imprescindible que los docentes estén inmersos en un proceso de formación permanente con el objetivo de lograr un cambio de visión y rol del profesorado.

b) Resultados de la observación

En las observaciones realizadas a las clases de cada uno de los docentes se obtuvieron los siguientes resultados en las dimensiones investigadas: Contenidos, Objetivos, Ideas e Intereses de los alumnos/as, Estrategias Didácticas y Evaluación.

- **Contenidos:** la generalidad de los docentes se inclinan hacia el Modelo Didáctico Alternativo, pues enfatizan en la importancia del enriquecimiento de los conocimientos del estudiante para adaptarse y actuar en la sociedad.
- **Objetivos:** con alta frecuencia los docentes propician la adquisición de conocimientos en sus estudiantes, desarrollando en ellos una visión más compleja y crítica de la realidad, por eso en cuanto a los objetivos, se orientan hacia el Modelo Didáctico Alternativo.
- **Ideas e intereses de los alumnos/as:** nuevamente se da una fuerte tendencia hacia el Modelo Alternativo ya que los docentes de las seis escuelas con alta frecuencia relacionan el conocimiento

- propuesto con las ideas e intereses de los estudiantes, considerados como puntos de vista, aportes a los temas, motivación, etc.
- **Estrategias Didácticas:** si bien, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes corresponden en gran medida al Modelo Alternativo, es decir los docentes utilizan en sus clases el método de preguntas, el método de proyectos, la simulación o juego de roles y el método de problemas, también, y aunque con menos frecuencia, utilizan el método expositivo, en algunas ocasiones solicitan a los estudiantes la elaboración de organizadores gráficos para sistematizar la información presentada. La orientación, ejecución y control de estas tareas se diferencia fundamentalmente atendiendo al tema tratado y se revisan individualmente. El trabajo en equipos y la cooperación son más frecuentes que las actividades individuales.
 - **Evaluación:** finalmente, frente al tema de la evaluación, los docentes realizan una estimación del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y consideran necesario que los alumnos también valoren su desempeño dentro del aula. Para evaluar utilizan criterios como: tareas, ensayos, exposiciones de los alumnos, observaciones diversas, trabajos en equipo y de vez en cuando el examen, específicamente manifiestan que lo utilizan al finalizar el semestre y/o período académico para completar la apreciación sobre el rendimiento del alumno/a. Otra forma, cada vez menos utilizada pero vigente aún, es la estimación del aprendizaje de los estudiantes a través de las llamadas “lecciones orales y escritas”.



Conclusiones

La actuación profesional de los docentes de la asignatura de Técnicas de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, guarda relación con el Modelo Didáctico Alternativo, también conocido como Método Activo. En este sentido poseen una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento. Consideran que el conocimiento académico, integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social, ambiental y conocimiento). Los profesores valoran las ideas o concepciones de los alumnos (no sólo sus intereses) porque reflexionan que éstas constituyen una base ineludible dentro del proceso de construcción del conocimiento. Para la construcción de dicho conocimiento parten del planteamiento de problemas, lo cual favorece el desarrollo de capacidades cognitivas de análisis y evaluación.

Las estrategias didácticas más utilizadas son: el método de preguntas, el método de proyectos, la simulación o juego de roles y el método de problemas, también, aunque en menor medida, se continúa utilizando la exposición que es una estrategia que forman parte de la enseñanza tradicional.

Cabe señalar que todos los docentes sujetos de estudio han avanzado hacia una comprensión, interpretación y práctica diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándose cada vez más del modelo tradicional.

Tabla 2
Guía de observación

Dimensiones Observadas	Guía de observación	Valoración		
		SI	AV	NO
Contenidos	Modelo Didáctico Tradicional: 1. los contenidos son el elemento central del proceso de enseñanza			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Las habilidades, destrezas y capacidades tienen más peso que los contenidos			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Los contenidos son descubiertos por los estudiantes			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. El docente integra en el conocimiento académico, diversos referentes			
Objetivos	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Proporciona información fundamental de la realidad presente			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Ofrece información actualizada y eficiente			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Educa al estudiante para que se involucre en la realidad de su entorno			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Propicia el enriquecimiento del conocimiento con una visión más compleja y crítica de la realidad			
Ideas e intereses de los alumnos	Modelo Didáctico Tradicional y Tecnológico: 1. Toma en cuenta las ideas y los intereses de los estudiantes			
	Modelo Didáctico Alternativo: 2. Relaciona el conocimiento propuesto con las ideas e intereses de los estudiantes			

Dimensiones Observadas	Guía de observación	Valoración		
		SI	AV	NO
Estrategias didácticas	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Utiliza la exposición como principal metodología de enseñanza			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Utiliza estrategias didácticas como: el aprendizaje autónomo, cooperativo, colaborativo, y el aprendizaje orientado al desarrollo de la creatividad			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Utiliza estrategias didácticas como: descubrimiento espontáneo, actividades múltiples, trabajos en grupos abiertos y flexibles			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Utiliza estrategias metodológicas como: resolución de problemas, método de proyectos, simulación y juego, juego de roles			
Evaluación	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Evalúa mediante el examen			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Evalúa aplicando test y ejercicios específicos			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Evalúa a través de la observación directa y el análisis de trabajos de los alumnos			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Evalúa utilizando instrumentos como: tareas, ensayos, exposiciones de los alumnos, observaciones diversas, trabajos en equipo			

Elaboración: Patricia Bravo y Carmen Varguillas

Bibliografía

- BRAVO, Julio & PALACIOS, Freddy
 2003 *Didáctica de la Matemática*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- DÍAZ, Frida & HERNÁNDEZ, Gerardo
 1999 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- ITESM
 2005 Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Las estrategias didácticas en el rediseño*. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias>. 25 de mayo de 2015.

- FERNÁNDEZ, José, ELÓRTEGUI, Nicolás, RODRÍGUEZ, José & MORENO, Teodomiro
1997 ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Alambique*.
<http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Idea%20ciencia%20modelos%20didacticos.pdf>. 20 de mayo de 2015.
- PARRA, Doris
2003 *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social. Antioquia. Colombia: SENA Regional Antioquia.
- KHUN, Thomas
1975 La estructura de las revoluciones científicas. En: *La Epistemología de Khun, Lakatos y Feyerabend: Un análisis comparado*. México: Fondo Cultura. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Ram%C3%B3n-Jos%C3%A9-Mar%C3%ADa-La-epistemolog%C3%ADa-de-Khun-Lakatos-y-Feyerabend.pdf>. 21 de mayo 2015.
- MAYORGA, María & MADRID, Dolores
2010 Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. En: *Tendencias Pedagógicas* N° 15. Vol. 1. Málaga. Universidad.
- MEDINA, Antonio & SALVADOR, Francisco
2010 *Didáctica General*. Segunda Edición. Madrid: Pearson Educación.
- RAMÓN, María
2004 *La Epistemología de Khun, Lakatos y Feyerabend: Un análisis comparado*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Ram%C3%B3n-Jos%C3%A9-Mar%C3%ADa-La-epistemolog%C3%ADa-de-Khun-Lakatos-y-Feyerabend.pdf>. 21 de mayo 2015.
- RODRÍGUEZ, José
1994 Los componentes del currículo. En: O. Saénz Barrio, *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- TITONE, Renzo
1970 *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.



Fecha de recepción del documento: 07 de julio de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015