

Serie

Modelo Educativo y
Guías de Implementación



Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

ISBN: 978-956-8695-06-4

Primera edición, 2015

Segunda edición, 2016

Tercera edición, 2018

Cuarta edición, 2021

Autoría primera edición

Alfaro Lay, Andrea

Cabrera Pommiez, Marcela

Henríquez Orrego, Ana

Lara Inostroza, Francia

Maureira Miranda, Alexis

Pica Miranda, Gabriela

Sepúlveda Sandoval, Christopher

Colaboración cuarta edición

Alvarez Cisternas, Marisol

Bustamante Olivares, Beatriz

Jiménez Mena, Karen

Rodríguez Parra, Mery

Edición y diseño

Muñoz Parietti, Camila

Sepúlveda Sandoval, Christopher

Director de Gestión Curricular

Díaz Fernández, Ignacio

Director de Desarrollo Docente

González Ayala, Matías

Director de Innovación Académica

Fernández Donoso, Rodrigo

Directora General de Asuntos Académicos

Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico

Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora

Romaguera Gracia, Pilar

Universidad de Las Américas

Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.

Correo electrónico: vra@udla.cl

Índice

Introducción	5
1. Métodos de enseñanza	7
2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	8
2.1. Estrategias de enseñanza y entorno virtual del método controlado por el docente.....	10
2.1.1. Estrategia de enseñanza: Clase expositiva del docente	10
2.1.2. Estrategia de enseñanza: Lectura guiada por el docente	12
2.1.3. Estrategia de enseñanza: Tutoría docente.....	15
2.1.4. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de recursos.....	15
2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual del método controlado por docentes y estudiantes	16
2.2.1. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Observación.....	16
2.2.2. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Taller	16
2.2.3. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos (BPL).....	17
2.2.4. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Portafolio.....	18
2.2.5. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Elaboración y monitoreo de investigación	20
2.2.6. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	20
2.2.7. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Salida a terreno.....	29
2.2.8. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Trabajo de laboratorio	29
2.2.9. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Foro de internet.....	29
2.2.10. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de actividades.....	30
2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en asignaturas online	30
2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento	32
a. Cápsulas explicativas.....	32
b. Podcast	34
c. Animaciones	35
d. Visitas guiadas virtuales.....	35
2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos	35
a. Aprendizaje basado en casos.....	35
b. Dramatizaciones o roleplay	38
c. Simulación.....	38
d. Exposición / presentación oral en modalidad online.....	39
e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online	39
2.3.3. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión	40
a. Foros de discusión.....	40
b. Instrucciones de pares.....	44
c. Rompecabezas.....	44
d. Preguntas sin avisos.....	45
e. Grupos formales de aprendizaje cooperativo	45

f. Debate.....	46
2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación	48
a. Documentos de minutos.....	48
b. Listas de verificación	48
c. Portafolio digital de estudiantes.....	49
d. Evaluación por pares y autoevaluación.....	49
2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento.....	50
a. Clase sincrónica	50
b. Escucha activa	51
c. Procedimiento de pausa	52
d. Práctica de recuperación.....	53
2.3.6. Estrategias para la participación.....	53
a. Participación grupal en casos.....	53
b. Trabajo colaborativo.....	55
2.3.7. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual colaborativa	61
3. Metodologías participativas y vinculación con el medio.....	62
3.1. Aprendizaje Servicio en UDLA.....	62
Referencias	65

Introducción

El presente documento Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje está dirigido a docentes de asignatura, ayudantes y comités curriculares de las carreras de pregrado y programas de diplomado, postítulo y postgrado de Universidad de Las Américas (UDLA). Su organización está en consonancia con la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA y su objetivo principal se centra en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El marco de antecedentes revisado da cuenta de diversas aproximaciones a los conceptos de métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje (Salvador y Gallego, 2009; Medina, 2009; Latorre y Seco, 2013; Anijovich y Mora, 2010; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En efecto, la diversidad de definiciones conceptuales referidas a estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje promueven en UDLA la utilización de constructos que son coherentes con el diseño curricular implementado. Cabe destacar que este último se caracteriza por tener como base el Modelo Educativo Institucional, el cual considera tres ejes curriculares a saber: educación basada en resultados, proceso formativo centrado en el estudiante y saber concebido de modo tripartito, y todo lo anterior tributando al logro de Resultados de Aprendizajes.

En lo que concierne al concepto de método de enseñanza, Salvador y Gallego (2009) señalan que este concepto está relacionado con el camino lógico que se traza para el logro de una meta. En el ámbito educativo, esta meta recae en un proceso formativo de calidad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En consecuencia, este método implica una serie de pasos o fases que se disponen de manera ordenada y sistemática, en una secuencia de tiempo (días, semanas, meses). De acuerdo con los planteamientos de Medina (2009, p. 19), se destaca que el método “es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente”, lo anterior se refiere, a las decisiones que el docente toma para desarrollar su clase. Esto se realiza “en un ecosistema y con un clima empático, mediante el que se ordenan las acciones y fases más adecuadas en la interacción educativa” (p. 19), esto significa que las decisiones están relacionadas con el contexto en el cual se realiza la clase. En definitiva, el método, y en especial el método de enseñanza que se profundizará en esta ocasión, es la forma particular que tiene el docente de organizar la enseñanza (Latorre y Seco, 2013).

A partir de aquello, en UDLA se establecen tres grandes categorías de métodos de enseñanza, a saber:

- Método tradicional o de control docente.
- Método facilitador de la comprensión o de control del docente y el estudiante.
- Método de revisión del desempeño o de control del estudiante.

En relación con las estrategias de enseñanza, UDLA sostiene que estas corresponden al conjunto articulado de acciones que el profesorado determina para sí y para sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje, tal como se expresa en el programa de cada asignatura. En esta línea, Salvador y Gallego (2009) señalan que una estrategia de enseñanza es una secuencia ordenada de actividades que el profesorado decide seguir para la realización de su clase. En este mismo sentido, Anijovich y Mora (2010, p. 19) afirman que:

“Las estrategias de enseñanza [son] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

Finalmente, las estrategias de aprendizaje se conceptualizan en UDLA como un conjunto de procedimientos que utiliza el estudiantado de forma consciente, controlada e intencional. Estos procedimientos, flexibles en su gran mayoría, permiten al estudiante aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De acuerdo con ello, Salvador y Gallego señalan que las estrategias de aprendizaje se describen mediante dos características principales (2009):

- Desde la visión del sujeto, una estrategia de aprendizaje alude a cómo piensa y actúa una persona cuando planea y evalúa su actuar en una actividad y sus resultados. Aquí, el significado de estrategia de aprendizaje designa operaciones cognitivas, donde el sujeto (estudiante) actúa en función de procedimientos internos de tipo cognitivo, que activan los procesos mentales propios del aprendizaje para adquirir el conocimiento. En términos laxos, una estrategia de aprendizaje está constituida por pasos mentales que ayudan a conseguir los saberes en una tarea. Desde esta visión, la secuencia que se produce es la siguiente: Estrategias > procesos > conocimiento
- Desde una visión objetiva, una estrategia de aprendizaje es una técnica, principio o regla que capacita a la persona para actuar autónomamente y resolver problemas. La estrategia se identifica con una secuencia de actividades, orientadas a un resultado.

Por último, es importante señalar que los métodos y estrategias (enseñanza y aprendizaje) que se exponen en esta guía responden a una clasificación general. En ningún caso se ha pretendido realizar un compendio exhaustivo de los métodos y estrategias que se utilizan en todas las escuelas e institutos de UDLA, pues se tiene en consideración que existen estrategias que cumplen un rol muy específico en determinadas carreras, para las que se han desarrollado protocolos y procedimientos particulares.

1. Métodos de enseñanza

Universidad de Las Américas reconoce tres métodos de enseñanza que se aplican para el desarrollo de sus procesos formativos:

- **Método tradicional o de control docente.** A través de este método quien ejerce la docencia entrega a sus estudiantes diversos saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales–. Para ello, utiliza clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.
- **Método facilitador de la comprensión o de control del docente y el estudiante.** A través de este método el o la docente ayuda a sus estudiantes a construir un significado que les permita comprender las ideas y procesos claves; los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones, generando instancias para el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.
- **Método de revisión del desempeño o de control del estudiante.** A través de este método el profesorado evalúa el trabajo autónomo de sus estudiantes mediante la demostración o simulación de saberes profesionales vinculados al mundo laboral. Para ello, el o la docente comunica a sus estudiantes los resultados de aprendizaje relacionados con el desempeño que evaluará y supervisa, a través de instancias de retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje. Un claro ejemplo de este método se observa en las asignaturas prácticas, pues en ellas se aplican estrategias vinculadas con el aprendizaje en servicio o de intervención comunitaria.

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

UDLA entiende las estrategias como un conjunto ordenado de actividades. Tal como se muestra en la figura 1, en un eje, se encuentran las clases expositivas donde predomina la decisión de quien ejerce la docencia –como estrategia de enseñanza–. En el otro eje se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, donde predominan sus propias decisiones –como estrategia de aprendizaje–.

Figura 1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Adaptado de Brown y Atkins, 1988.

Existen estrategias de enseñanza y aprendizaje asociadas a cada método antes señalados, las que cuentan, además, con aulas virtuales, que son la materialización de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Estas se conciben como recursos tecnológicos para el estudiantado y el profesorado, en los que se usan navegadores como herramientas para la interacción entre estos actores. Existen tres tipos de EVA: Aula Virtual de Recursos, Aula Virtual de Actividades y Aula Virtual Colaborativa. Todas ellas contribuyen al desarrollo de asignaturas de la malla curricular de distintas carreras (UDLA, 2021a).

Cabe precisar que los EVA no responden a un criterio de clasificación secuencial, por lo que el estudiantado puede contar, desde el ciclo de formación inicial, con estos tres tipos de aulas virtuales. Los equipos curriculares de las carreras seleccionan el aula virtual más efectiva para que el estudiantado alcance los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura de cada carrera (UDLA, 2021a).

En la tabla 1, se ilustra una propuesta organizativa y de la relación entre los métodos de enseñanza, sus respectivas estrategias de enseñanza y aprendizaje y los entornos virtuales de aprendizaje. Luego, se continúa con una descripción sugerida para cada una de estas. Sin perjuicio de lo anterior, es importante señalar que cada carrera tiene, debido a sus requisitos intrínsecos, sus propias directrices y procedimientos para aplicar estas estrategias en sus procesos formativos.

Tabla 1. Métodos de enseñanza, estrategias de enseñanza y aprendizaje y entornos virtuales de aprendizaje en UDLA

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Clase expositiva de docente • Lectura guiada por docente • Tutorías 	Aula virtual de recursos
CONTROLADO POR DOCENTES Y ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Taller • Aprendizaje Basado en Proyectos • Portafolio • Elaboración y monitoreo de investigación • Aprendizaje Basado en Problemas • Salida a terreno • Trabajo de laboratorio • Foro de internet 	Aula virtual de actividades
CONTROLADO POR ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición/presentación oral por parte de estudiantes • Presentación de resultados de investigación • Simulación • Debate • Mesa redonda • Dramatización (o role play) • Estudio de caso • Trabajo colaborativo 	Aula virtual colaborativa

Fuente: UDLA, 2021a, Profundización del Modelo Educativo UDLA.

2.1. Estrategias de enseñanza y entorno virtual del método controlado por el docente

A continuación, se describen las estrategias y el entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por docentes o método tradicional.

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES	2.1.1. Clase expositiva de docente 2.1.2. Lectura guiada por docente 2.1.3. Tutorías	2.1.4. Aula virtual de recursos

2.1.1. Estrategia de enseñanza: Clase expositiva del docente

Esta estrategia de enseñanza, que predomina en cursos numerosos, consiste en la exposición lógica que realiza el profesorado en torno a saberes o contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Usualmente, la participación del estudiantado es reducida y se evidencia en preguntas o comentarios que ellos realizan a su docente o viceversa.

La selección y aplicación de esta estrategia de enseñanza implica que quien ejerza la docencia reflexione sobre cuándo debe utilizarla y cuándo no. Por tanto, debe saber con claridad, cuándo realizar clases expositivas y cuándo no, saber cuándo liderar la clase y cuándo dejar que sus estudiantes la lideren (por ejemplo, después de una demostración de clase expositiva), saber cuándo contestar o resolver una pregunta y cuándo cuestionarla, saber cuándo debe defender una determinada posición y cuándo proveer alternativas igualmente posibles (Wiggins y McTighe, 2005).

Esta estrategia sigue las siguientes etapas tal como se ilustra en la Figura 2:

Figura 2. Etapas de una clase expositiva



Fuente: Biggs, 2006.

a) Introducción de la clase expositiva

Cuando se inicia una clase expositiva, se espera que el estudiantado focalice su atención en el nuevo tema. Sin embargo, el profesorado no hace un esfuerzo explícito por atraer la atención de sus estudiantes, la información será poco significativa. En este sentido, es relevante que el docente no inicie el desarrollo de los contenidos planificados para su clase de inmediato, en especial cuando el tamaño del curso y los murmullos de la clase dificultan un inicio adecuado (Biggs, 2006). Se recomienda en estos casos, que el profesorado espere a sus estudiantes y empiece por activar el conocimiento previo de estos (5 a 10 minutos del inicio de la clase), recordando, por ejemplo, los temas centrales de la clase anterior y señalando de qué se tratará la clase actual (Biggs, 2006). Esto se denomina foco introductorio, tal como se presenta en la Tabla 2, y sirve tanto para alertar al estudiantado respecto de los aspectos de debe reforzar y profundizar, así como también al profesorado del nivel de aprendizaje de sus estudiantes (Eggen y Kauchak, 1999).

Tabla 2. Componentes de la introducción a las clases de exposición y discusión

Componente	Función
Foco introductorio	Atrae la atención del estudiantado a la clase. Activar conocimientos previos del estudiantado.
Planteo de las metas de la clase	Identifica metas importantes que deben ser alcanzadas.
Visión general	Proporciona una visión general del tema y muestra cómo están interrelacionados los conceptos más importantes.

Fuente: Eggen y Kauchak, 1999, p. 239.

A continuación, se sugieren los siguientes focos introductorios, con el fin de orientar esta estrategia en las carreras UDLA, tal como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Estrategias sugeridas para iniciar una clase expositiva

Foco introductorio de clase expositiva	Definición	Ejemplo
Discrepancia	El profesorado presenta hechos contraintuitivos ante sus estudiantes.	Una clase de laboratorio comienza cuando el profesorado coloca un cubo de hielo en un vaso de agua y flota. Luego se coloca un segundo cubo en un vaso con alcohol puro (haciendo creer a sus estudiantes que es agua) y se hunde.
Personalización	El profesorado utiliza como ejemplo un rasgo de la persona que aprende.	Una clase sobre genética comienza cuando el profesorado identifica a un o una estudiante con ojos azules y "adivina" el color de ojos de los padres.
Presentación de ejemplos y contraejemplos	El profesorado presenta un ejemplo que alcanza un resultado de aprendizaje y otro que no lo logra, contrastándolo.	Una clase sobre transposición didáctica comienza con la presentación de dos objetos de enseñanza: el primero el que evidencia una transformación de un saber sabio a un saber enseñado, y un segundo objeto que no cumple tal característica.
Demostración	Quien ejerce la docencia realiza una tarea de desempeño compleja delante de sus estudiantes, con el fin de mostrar el empleo integrado de los tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal. Este foco se basa en la modelación, en donde él o la docente demuestra una situación que luego será replicada de manera autónoma por los estudiantes.	En una clase sobre investigación, el profesorado menciona detenidamente cada uno de los pasos para la congruencia entre problema e hipótesis, y a la vez ejemplifica y esquematiza lo enseñado en la pizarra delante de los estudiantes. Luego, les propone construir un problema e hipótesis siguiendo el procedimiento demostrado.

Fuente: Adaptado de Eggen y Kauchak, 1999.

b) Exposición de saberes

Después de la introducción, la clase continúa y el profesorado gradúa la información que va exponiendo. Esto se realiza a través de ayudas visuales o audiovisuales, apuntes y/o notas para repartir (Biggs, 2006) y, también, mediante el uso de recursos paralingüísticos o señales vocales –volumen, velocidad, entonación, inflexiones, etc.– que le imprimen al saber o contenido abordado en la clase, la orientación que la persona que ejerce la docencia requiere.

¿Cuánto tiempo debe durar la exposición de la información antes de que el profesorado compruebe, mediante preguntas, el nivel de comprensión de sus estudiantes? En general dura un tiempo breve, pues el estudiantado pone atención entre 10 y 15 minutos, pasado ese lapso el aprendizaje decae abruptamente (Biggs, 2006; Eggen y Kauchak, 1999). Por esto, se sugiere que la persona que ejerce docencia hable sin parar no más de 15 o 20 minutos, a menos que esté plenamente seguro de que sus estudiantes siguen prestando atención (Biggs, 2006). Si estos ya no están atentos, se recomienda realizar un breve descanso o un cambio de actividad, que permitirá monitorear el nivel de profundidad del aprendizaje adquirido.

c) Cambio de actividad y monitoreo

Luego de la exposición de saberes (contenidos), un cambio de actividad durante unos 15 minutos ayuda a recuperar la atención del estudiantado. En efecto, este cambio permite que la atención mejore, pudiendo llegar a un estado similar al del inicio de la clase (Biggs, 2006). Es importante subrayar que este cambio de actividad se realiza con el propósito de promover una mayor participación y retroalimentación sobre los saberes expuestos (Eggen y Kauchak, 1999).

Además del cambio de actividad señalado, se debe realizar un monitoreo constante de los aprendizajes alcanzados por el estudiantado. Esto es fundamentalmente por cuatro razones: a) no focalizar la clase expositiva en la participación mayoritariamente del docente; b) la dificultad para que estudiantes participen activamente en una clase; c) la necesidad de retroalimentar, de modo efectivo y constante, al estudiantado (Eggen y Kauchak, 1999); y d) la necesidad del profesorado de recolectar evidencias de los aprendizajes que se están logrando durante la clase.

d) Consolidación y cierre de la clase expositiva

Por último, después de ejecutar todas las actividades señaladas, es oportuno que la persona a cargo de la docencia formule un breve consolidado de los aspectos más relevantes tratados en clases, puesto que este refuerza, en gran medida, el aprendizaje de lo tratado en clases (Biggs, 2006). En efecto, si sus estudiantes comunican lo aprendido al final de la clase, el aprendizaje será mejor y más duradero. Por ejemplo, el profesorado podría comentar una breve síntesis de lo tratado en la clase, con la participación de sus estudiantes. Además, se sugiere conectar el cierre con la próxima clase a través de materiales del aula virtual, lecturas o actividades a realizar. Finalmente, el cierre puede utilizarse como una instancia de plenario cuando se ha desarrollado una actividad mayor dentro de la clase. El tiempo destinado para esta actividad debe ser 10 a 15 minutos.

En resumen, la clase expositiva cumple con las siguientes finalidades para cada una de sus etapas, tal como se formula en la tabla 4:

Tabla 4. Finalidades de una clase expositiva

Finalidad	Definición	Etapas de la clase expositiva
Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes.	Se procura que los mensajes sean sencillos –que las unidades de información sean breves–, que se relacionen con ideas familiares y con temas generales, y que se impregnen de connotaciones personales.	Foco introductorio
Promover el conocimiento significativo.	Se debe potenciar en él o la estudiante el procesamiento de la información y la organización personal de los saberes. A este efecto, se ofrecen “organizadores” o pistas de codificación, incluidos en el propio mensaje que se transmite: estructurales, semántico-conceptuales, referenciales y personales.	Cambio de actividad
Reforzar la comprensibilidad de los mensajes.	A este efecto, se procura que el mensaje se presente de forma ordenada, breve y que se usen diversos códigos: verbal (palabras), kinésico (gestos, movimientos...) e icónico (imágenes, objetos reales...).	Consolidación y cierre

Fuente: Biggs, 2006; Eggen y Kauchak, 1999; Salvador y Gallego, 2009.

2.1.2. Estrategia de enseñanza: Lectura guiada por el docente

Para la aplicación de esta estrategia, el profesorado comparte un texto –habitualmente breve o ajustado al tiempo de la clase– que el estudiantado debe leer. Esta lectura se realiza en voz alta o en silencio y de modo individual o grupal según las necesidades o características del curso. En la lectura guiada, como su nombre lo indica, quien ejerce la docencia guía la lectura de sus estudiantes a través de orientaciones o preguntas con respecto al contenido del texto, la(s) postura(s) del o los autores; las estructuras de los textos (narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.); los elementos de estilo y el uso del lenguaje, entre otras.

Comúnmente, esta estrategia de enseñanza se desarrolla sobre la base de breves preguntas que permiten explorar, analizar y discutir los textos antes, durante y después de leerlos. Para ello se recomienda que la lectura guiada contemple, en general, las siguientes actividades:

- El profesorado elabora una introducción del material a leer.
- El estudiantado lee el texto, lo revisa y formula preguntas.
- Quien ejerce la docencia, realiza un cierre a través de comentarios y una síntesis del texto.

Ejemplo sugerido para la asignatura de Lingüística General

Paso 1. El estudiantado lee algunos fragmentos, determinados por el o la docente, de los siguientes textos:

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Siglo XXI.

Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Alianza.

Paso 2. El estudiantado enumera los párrafos de los fragmentos textuales y los leen siguiendo las preguntas-guía.

Texto 1. HALLIDAY, 1975 [1970] "Estructura y función del lenguaje": 146-147.

1. ¿Por qué el lenguaje es cómo es? La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir. En términos más concretos, estas funciones son específicas de una cultura: el uso del lenguaje para organizar expediciones de pesca en las islas Trobriand, descrito hace medio siglo por Malinowski, no tiene paralelo en nuestra propia sociedad. Pero subyaciendo a tales instancias específicas de uso del lenguaje, hay funciones más generales comunes a todas las culturas: no todos salimos en expediciones de pesca; sin embargo, todos usamos el lenguaje como medio para organizar a otras personas y de dirigir su comportamiento.
2. (...) Aquí, por lo tanto, consideraremos el lenguaje en función de su uso. Las preocupaciones estructurales han dominado en lingüística por algún tiempo; pero la utilidad de una síntesis de los enfoques estructural y funcional se ha hecho manifiesta desde hace tiempo, a partir de los trabajos de los lingüistas de [la Escuela de] Praga (Vachek, 1966) que desarrollaron las ideas de Bühler, especialmente en el estudio de la gramática. La forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer; pero para poner esto en evidencia, es necesario considerar simultáneamente el sistema del lenguaje y sus funciones; de lo contrario, careceremos de toda base teórica para hacer generalizaciones acerca de cómo se usa el lenguaje.
3. Quizás lo más útil sea empezar por la noción de acto de habla, considerándolo como una selección simultánea de entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el "potencial de significado" del lenguaje. Al hablar, elegimos: ya sea que formulemos un enunciado o una pregunta, ya sea que generalicemos o que particularicemos, ya sea que repitamos algo o que agreguemos algo nuevo, ya sea que impongamos o no el juicio propio, etcétera. En realidad, sería mejor decir que "optamos", ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica, en la que las opciones pueden expresar nuestros significados solo muy indirectamente: en el mismo sentido se podría decir que "optamos" entre una vocal larga o una corta, o entre extender el brazo o doblarlo (caso este en que el significado está mediatizado por la importancia simbólica de la diferenciación entre un apretón de manos y un saludo).
4. El sistema de opciones disponibles es la "gramática" de la lengua, y el hablante o el escritor hace sus elecciones dentro de este sistema: no *in vacuo*, sino en el contexto de las situaciones de habla. De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales (Firth, 1968; Pike, 1967; Ellis, 1966).

Pregunta orientadora:

¿Cuál es la diferencia entre funciones culturalmente específicas y funciones generales en el uso del lenguaje, según Halliday?

Pregunta orientadora:

¿Qué implica asumir una perspectiva funcionalista sobre la naturaleza del lenguaje?

Pregunta orientadora:

¿Cuál es la relación entre acto de habla y potencial de significado?

In vacuo:

locución latina, significa "en el vacío".

Texto 2. BAJTÍN, 2005 [1982, 1979] “El problema de los géneros discursivos”: 248-250

1. Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.
2. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etcétera) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

Pregunta orientadora:

¿Qué aspectos textuales caracterizan un género discursivo?

Pregunta orientadora:

¿Qué rasgos contextuales son fundamentales, según Bajtín, para dar cuenta del género discursivo?

Pregunta orientadora:

¿Qué distinciones establece Bajtín para clasificar la heterogeneidad de los géneros discursivos?

Paso 3. Luego de la lectura y la resolución de las preguntas, el o la docente genera una discusión en torno a los textos y la tarea de lectura.

El profesorado genera un espacio de discusión que permite a sus estudiantes señalar y valorar la importancia de la información expuesta en los textos. Junto con ello, el o la docente discute con sus estudiantes en torno a los alcances de la tarea de lectura y sobre la aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje que facilitan la construcción de un significado comprensivo y profundo del texto leído.

Tabla 5. Guía de discusión a partir de los fragmentos de Bajtín (2005) y Halliday (1975)

Preguntas a partir de la lectura 1	Preguntas a partir de la lectura 2
<p>Los estudiantes discuten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la relación entre creatividad (creación de opciones nuevas) y repetición (de opciones comunes y reconocibles) en el uso del lenguaje? • ¿Qué libertades y limitaciones tiene un o una estudiante de grado para ajustar la relación entre creatividad y repetición al escribir textos en su carrera? 	<p>Los estudiantes discuten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué esferas del uso del lenguaje son relevantes en el proceso de formación de un graduado de sus carreras –clases de cátedra, ayudantía, proyectos de investigación, congresos de la disciplina, experiencias de docencia, tutorías, etcétera–? • ¿Qué rasgos textuales son más o menos comunes a los géneros discursivos de sus carreras? ¿Cómo se relacionan esos rasgos con aquellas esferas?

Fuente: Adaptado de Bajtín, 2005, y Halliday, 1975.

Paso 4. Cierre de la sesión.

En este paso se incorporan observaciones y comentarios de los actores implicados en la clase en torno a los textos trabajados, como asimismo la traslación de los temas a otros contextos. Estos saberes pueden mostrarse en un cuadro sinóptico, como síntesis de los contenidos utilizados en la sesión.

2.1.3. Estrategia de enseñanza: Tutoría docente

Es una estrategia de enseñanza, a través de la cual un profesional que ejerce el rol de tutor (docente, en este caso) guía al estudiantado, con el fin de apoyar su proceso de aprendizaje y de realizar un seguimiento personalizado y detallado de las debilidades y fortalezas que presenta en una asignatura, por ejemplo. En esta línea, la tutoría aspira incorporar al funcionamiento cotidiano del estudiantado en un conjunto de habilidades y estrategias que se aplique eficazmente a las distintas situaciones de aprendizaje.

2.1.4. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de recursos

Corresponde a un repositorio digital que está a cargo de un o una docente de asignatura. Todos sus estudiantes tienen acceso a este repositorio. En él se encuentran materiales descargables, tales como el programa de asignatura, su syllabus, material de estudio en formato PPT, videos, audios, lecturas de clases, etc. (UDLA, 2021a).

2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual del método controlado por docentes y estudiantes

A continuación, se describen las estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por docentes y estudiantes o método facilitador de la comprensión.

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES Y ESTUDIANTES	2.2.1. Observación 2.2.2. Taller 2.2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos 2.2.4. Portafolio 2.2.5. Elaboración y monitoreo de investigación 2.2.6. Aprendizaje Basado en Problemas 2.2.7. Salida a terreno 2.2.8. Trabajo de laboratorio 2.2.9. Foro de internet	2.2.10. Aula virtual de actividades

Fuente: UDLA, 2021a.

2.2.1. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Observación

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje requiere que el estudiantado indague, desde una perspectiva descriptiva, objetos, procesos, fenómenos o comportamientos naturales o sociales. Dicha indagación, se realiza en concordancia con el planteamiento de interrogantes realizadas por el profesorado.

Uno de los propósitos fundamentales de la observación es que el estudiantado construya supuestos preliminares, busque información, establezca semejanzas y diferencias, identifique cambios o elabore descripciones y explicaciones sobre lo observado. Para el registro y evaluación de estas acciones existen algunos instrumentos, como la lista de cotejo y el registro anecdótico, entre otros, que ayudan a docentes o a estudiantes –según sean los requerimientos de la actividad– a sistematizar la observación.

Por último, es importante señalar que esta estrategia favorece las habilidades de análisis e inferencia y el desarrollo del lenguaje como organizador del pensamiento y herramienta para comunicar en forma precisa lo que se está observando y lo que se piensa en torno a lo observado. La intervención docente es fundamental para que el estudiantado tome conciencia sobre las habilidades que se desarrollan y los saberes que se logran a partir de la observación (UDLA, 2021a; Wiggins y McTighe, 2005).

2.2.2. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Taller

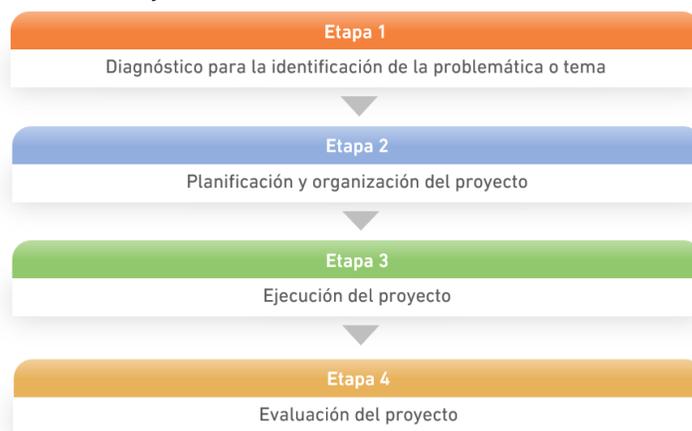
El taller es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, en la cual el estudiantado aplica su marco de conocimiento, sus habilidades, destrezas y actitudes en experiencias prácticas de aprendizaje. Quien ejerce la docencia formula actividades que propician la resolución de problemas y cuyas evidencias muestran el desempeño de sus estudiantes. En el taller cada participante tiene tareas asignadas que le permiten aprender haciendo e interactuando con sus pares (SENA, 2003; Wiggins y McTighe, 2005).

2.2.3. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos (BPL)

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje permite al estudiantado construir su aprendizaje a través de la realización de un proyecto. Para ello, el estudiantado debe diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un conjunto de actividades que están orientadas hacia la resolución de un problema. Esta estrategia, debido a que evalúa el desempeño del estudiantado, tiene la cualidad de integrar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores asociados con la disciplina de la asignatura. Además, contribuye al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, puesto que la interdependencia y colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione. La duración del proyecto depende del resultado de aprendizaje al que se apunte y puede ser de uno o varios días, semanas e incluso toda la asignatura podría estructurarse en torno a un proyecto (SENA, 2003; Wiggins y McTighe, 2005).

Se sugiere llevar a cabo la implementación de esta estrategia considerando las etapas, ilustradas en la Figura 3:

Figura 3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos



Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

A continuación, se describe cada una de las etapas ilustradas en la Figura 3:

Etapa 1. Diagnóstico para la identificación de la problemática o tema

El primer paso para la elaboración de un proyecto es la identificación del problema que se pretende abordar. Este problema responde a la articulación de situaciones actuales (reales o simuladas) con los resultados de aprendizaje planteados en el módulo o asignatura. El profesorado propone un tema o este puede ser identificado a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, visitas de campo, videos, entre otros, para posteriormente intervenir o plantear una propuesta de solución a dicho problema (Fundación Fautapo, 2009).

Etapa 2. Planificación y organización

La planificación y organización del proyecto implica dos procesos básicos: la planificación didáctica del proyecto y la planificación del proyecto propiamente tal. La planificación didáctica está gestionada por el profesorado, quien comunica a sus estudiantes los resultados de aprendizaje y los andamiajes, apoyos o ayudas (lecturas, preguntas, fuentes de información, formas de organización, etc.) que se abordarán durante el proyecto. Todo ello, con el propósito de desarrollar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje (Fundación Fautapo, 2009).

La planificación del proyecto es realizada por el estudiantado bajo la guía de una persona con el rol de docente. En ella se plantean: el objeto (sujeto) de estudio, la justificación del proyecto, los objetivos, las actividades a realizar, los recursos, el cronograma, la metodología, el lugar y los responsables.

Etapa 3. Ejecución

Es la realización de las actividades planificadas por estudiantes con apoyo y mediación de docentes. Es la etapa en la que el estudiantado pone en juego todos los recursos en la solución de un problema, ejecutando diversas acciones, tales como planear, indagar, consultar, construir, verificar, presentar, tal como se ilustra en Tabla 6:

Tabla 6. Actividades sugeridas para el Aprendizaje Basado en Proyectos

Actividad sugerida para el Aprendizaje Basado en Proyectos	Ejemplos
Planear	Planear prospectos, propuestas, plan de trabajo, etc.
Indagar	Investigar documentos, observar, realizar experimentos, etc.
Consultar	Consulta a expertos, trabajo con asesores, buscar soporte técnico, etc.
Construir	Construir, diseñar, fabricar, componer, etc.
Verificar	Presentar prototipo, exhibir, mostrar, etc.
Presentar	Presentar, exhibir, mostrar, etc.

Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

Etapa 4. Evaluación

La evaluación deberá valorar los logros y dificultades en cada etapa de la realización del proyecto y en relación con la consecución de los resultados de aprendizaje propuesto en el mismo.

2.2.4. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Portafolio

El portafolio es una estrategia que, a través de la recopilación de actividades y trabajos claves realizados por el estudiantado, permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre los logros y dificultades que se han producido durante un semestre, por ejemplo. Esta reflexión se basa en un análisis crítico en el que se debe comparar la consistencia que existe entre el trabajo realizado con los resultados de aprendizaje propuestos para la asignatura.

El profesorado, mediante esta estrategia, evalúa el proceso y el producto de aprendizaje. Ello incide en la adecuación de la evaluación y en las oportunidades que tiene el estudiantado para demostrar sus habilidades en una variedad de contextos. Usualmente, esta estrategia se aplica con el apoyo de herramientas web, aula virtual de actividades o aula virtual colaborativa.

La estructura del portafolio contempla (UDLA, 2021b, sección 3.3.3):

- Portada: nombre del o la estudiante, de quien ejerce docencia y de la asignatura.
- Índice de materiales que contiene.
- Selección de trabajos.
- Rúbrica de evaluación para cada trabajo.
- Reflexión del o la estudiante acerca del proceso de aprendizaje y de las evidencias que recolectó.

Ventajas:

- Involucra al profesorado y al estudiantado en su desarrollo y confección.
- Permite a docentes y a estudiantes detectar las áreas de buen desempeño, las que son problemáticas y las que no han alcanzado un buen nivel.
- Es un producto personalizado o grupal, una evidencia del esfuerzo individual o grupal.
- Favorece la autonomía del estudiantado.

Desventajas:

- Implica que el estudiantado tenga una alta disciplina para realizar constantemente todas las actividades, luego recopilarlas y finalmente reflexionar en torno al trabajo realizado.
- Requiere por parte del profesorado, tiempo para su revisión, principalmente cuando se trata de cursos numerosos.

Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de un portafolio es oportuno (UDLA, 2021b, sección 3.3.3):

- Establecer un alineamiento claro entre los resultados de aprendizaje de la asignatura y las actividades, materiales y recursos que integran el portafolio. Esto se comunica al estudiantado de manera anticipada.
- Acordar con el estudiantado tres aspectos: a) qué elementos serán incluidos, b) qué tipo de soporte se utilizará (papel o digital), y c) dónde permanecerá el portafolio y quién se hará cargo de su custodia.
- Recopilar evidencias variadas. Un portafolio está integrado por diversas evidencias que den cuenta del desarrollo de distintas habilidades y saberes del estudiantado. El valor del portafolio radica justamente en que es una muestra representativa de sus desempeños. En el ejemplo anterior, las cinco críticas podrían reducirse a dos e incorporar un control de lectura, un pastiche y el video de una presentación oral donde se trata la obra de alguna autora o autor en particular.
- Direccionar a estudiantes para que desarrollen las siguientes cuatro fases en la preparación de su material: recolección, selección, reflexión y proyección. En la fase de recolección, se indican los criterios que se seguirán para ordenar u organizar las evidencias (por ejemplo, a partir de un índice con secciones y subsecciones). En la fase de selección, el profesorado orienta las decisiones de sus estudiantes. Para ello, se definen cuáles evidencias son las más representativas de los propósitos educativos señalados. Es deseable que el estudiantado adjunte el trabajo corregido, mejorado, y el trabajo original, esto permite visualizar los progresos efectivos. En esta fase, es sugerente que el portafolio esté sujeto a evaluaciones formativas.
- En la fase de la reflexión, se espera que los estudiantes reflexionen por escrito u oral, general o por material adjunto. En ella el estudiantado realizará un análisis de las dificultades y logros relacionados con sus trabajos, ejercicios, pruebas, etc., y el logro de los resultados de aprendizaje definidos para la asignatura/unidad/tema.
- En la fase de la proyección, direccionar la reflexión final, donde el estudiantado emite un juicio crítico sobre su trabajo y los niveles de aprendizaje alcanzados en función del propósito establecido.
- Formalizar la evaluación sumativa por parte del profesorado, a través de matrices o pautas de valoración y/o rúbricas previamente comunicadas al estudiantado.
- Establecer con el estudiantado, instancias de revisiones sistemáticas y periódicas, usando rúbricas o listas de cotejo y comentarios cualitativos. El estudiantado la cuenta con la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios de su portafolio, resguardando uno de los aspectos más fundamentales de su uso, esto es, analizar el avance del proceso de aprendizaje.

2.2.5. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Elaboración y monitoreo de investigación

Para la aplicación de esta estrategia, el estudiantado ejecuta una serie de acciones, tales como investigar, crear conocimiento y producir un documento escrito. Para el logro de cada una de ellas, es preciso delimitar el problema a investigar, establecer la o las hipótesis (optativo), diseñar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados obtenidos y formular conclusiones y proyecciones. La elaboración del informe escrito de investigación es procesual, o sea, el estudiantado construye cada parte de este según las indicaciones metodológicas de su docente-guía, quien irá evaluando sistemática y formativamente cada avance del manuscrito, enunciando debilidades y recomendaciones para una mejora.

2.2.6. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Esta estrategia se origina en Canadá, precisamente en la Universidad de McMaster en los años sesenta. Un grupo de médicos, que ejercían la docencia en esta casa de estudios, modificaron tanto los contenidos como la forma de enseñar. Su propósito era que el estudiantado contase con las posibilidades para desempeñarse en un campo laboral desafiante, caracterizado por el crecimiento acelerado de la información médica y las nuevas tecnologías, además de las demandas cambiantes propias de dicho campo. Ya en la década del setenta, estas personas en ejercicio de la docencia sostuvieron que quienes egresaban requerían de habilidades para resolver problemas, tales como obtener información, sintetizarla en posibles hipótesis y probarlas a través de nueva información. A esto se le denominó razonamiento hipotético deductivo y sobre la base de este razonamiento, los planes curriculares de dicha casa de estudios contemplaron el Aprendizaje Basado en Problemas (Barrows, 1996).

Si bien esta estrategia se inicia con la formulación de un problema –que puede ser trazado por estudiantes o por docentes–, su propósito no solo se centra en la resolución del problema, sino que en el proceso de fundamentar la posible solución. Esto se aprecia cuando se da el mismo problema a varios grupos y, al presentar las soluciones, se ve qué estrategia o argumentación se adoptó en cada uno de los grupos.

Aun cuando las características del ABP provienen del campo de la salud (Barrows, 1996), estas se han ampliado hacia otras áreas del saber y del mundo. En efecto, han aparecido distintos tipos de ABP tales como el de Maastricht, Hong Kong y Alcalá (Vizcarro y Juárez, 2008), los que están determinados por dos variables: 1) el grado de estructuración del problema y 2) el grado de dirección del docente, tal como se ilustra en figura 7.

Por último, cabe destacar que la estrategia de ABP permite a los estudiantes adquirir e integrar nuevos saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales– (Barrows, 1986). Por tanto, facilita la adquisición de conocimientos profesionales (Biggs, 2006).

Tabla 7. Variables que determinan los tipos de Aprendizaje Basado en Problemas

Grado de estructuración del problema	Desde problemas muy estructurados y con alto grado de detalles hasta problemas abiertos o poco definidos que no presentan datos. En este último caso, queda en manos del estudiantado la investigación del problema y, en cierta medida, su definición.
Grado de dirección del docente	Desde el rol docente se controla todo el flujo de información y se encargan de comentar los problemas en la clase, hasta el que se ocupa de orientar los procesos de reflexión y selección de la información que han de ir explorando y descubriendo sus propios estudiantes.

Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008.

Conforme se presenta en figura 4, las etapas del Aprendizaje Basado en Problemas son las siguientes (Moust et al., 2007; Schmidt, 1983, citado en Vizcarro y Juárez, 2008):

Figura 4. Etapas del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Moust et al., 2007; Schmidt, 1983, citado en Vizcarro y Juárez, 2008, pp. 14-15

Etapa 1. Aclarar conceptos y términos

Se trata de aclarar conceptos y términos asociados al problema que resulten difíciles o vagos, de manera que todo el grupo comparta su significado.

Etapa 2. Definir el problema

Es un primer intento de identificar el problema. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, se puede volver sobre esta primera definición si se considera necesario.

Etapa 3. Analizar el problema

En esta fase, el estudiantado aporta todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que les podrían ser útiles. Esta fase tiene más énfasis en la cantidad de ideas que en su veracidad por ejemplo a través de la lluvia de ideas.

Etapa 4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior

Una vez que el estudiantado ha generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que hay entre ellas.

Etapa 5. Identificar resultados de aprendizaje

En este momento, es oportuno identificar el o los resultados de aprendizaje que cubren el problema. Es decir, cuál es la orientación pedagógica que este tendrá.

Etapa 6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual

En esta fase, el estudiantado investiga y estudia la información que les falta.

Etapa 7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe

La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

A continuación, en figura 5, se presenta la síntesis de los pasos que requiere la implementación del ABP.

Figura 5. Síntesis del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008, p. 15.

Tipos de Aprendizaje Basado en Problemas

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se clasifica en tres tipos. Cada uno de ellos se ejecuta según la cantidad de estudiantes en sala. Estos son: **modelo de Maastricht**, **modelo de Hong Kong** y **modelo de Alcalá**.

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Maastricht

Este modelo, que se aplica en clases con pocos estudiantes (máximo 40, ideal 20), consta de siete pasos agrupados en tres fases principales:

- discusión previa (que contiene los cinco primeros pasos),
- estudio, e
- informe.

Durante la primera y la tercera fase los grupos trabajan en el aula. En la discusión previa el estudiantado y las desarrolla actividades en pequeños grupos de 5 a 10 miembros; luego hay una fase de trabajo y estudio individual; por último, en la fase del informe, el estudiantado y las expone sus hallazgos, primero a sus pares de trabajo, que son los integrantes de su grupo y después a todo el curso (Prieto et al., 2008).

Para empezar la discusión previa, el profesorado debe leer el problema o reparte versiones escritas del mismo, para que sean leídas en cada grupo. Para la resolución del problema los grupos siguen los siguientes pasos (Prieto et al., 2008).

Paso 1. Leen el caso o situación problemática

Identifican y aclaran conceptos presentes en la situación problemática con el objetivo de comprenderla. Del estudiantado y quien ejerce el rol de secretario ayuda a quienes siguen sin entender la situación problema luego de la discusión.

Paso 2. Se pasa a definir el problema o problemas a ser discutidos

¿Qué cuestiones plantea el problema? Quién ejerza el rol de secretaria en cada grupo, anota una lista de problemas.

Paso 3. Se analiza el problema usando frecuentemente la técnica de lluvia de ideas

¿Qué posibles explicaciones podemos sugerir en base a nuestro saber previo? El saber previo se recuerda, se explora, se definen sus límites, se categoriza y reestructura. Se buscan las causas profundas a los problemas. El o la secretaria registra la discusión.

Paso 4. Se revisan los pasos 2 y 3, y se intentan formular soluciones al problema

¿Qué hipótesis o soluciones se nos ocurren? Se discuten las posibles explicaciones y soluciones. Se realiza un inventario de las soluciones propuestas y se identifica qué información el grupo necesita para la resolución del problema.

Paso 5. Se identifican resultados de aprendizaje que cubre el problema

Se acuerdan planes de acción que incluyan el reparto de responsabilidades entre los integrantes de cada grupo, agenda de puesta en común y tipos de recursos que se utilizarán para obtener información. En este paso, el profesorado se asegura que el plan de búsqueda esté completo y que los resultados de aprendizaje identificados sean pertinentes para resolver el problema.

Paso 6. Búsqueda de información y estudio personal

El estudiantado busca información relativa a los resultados de aprendizaje. La estudian y la resumen para comunicársela a sus pares dentro de cada grupo. Desarrollan habilidades y aprenden autónomamente.

Paso 7. Discusión y reunión de la información

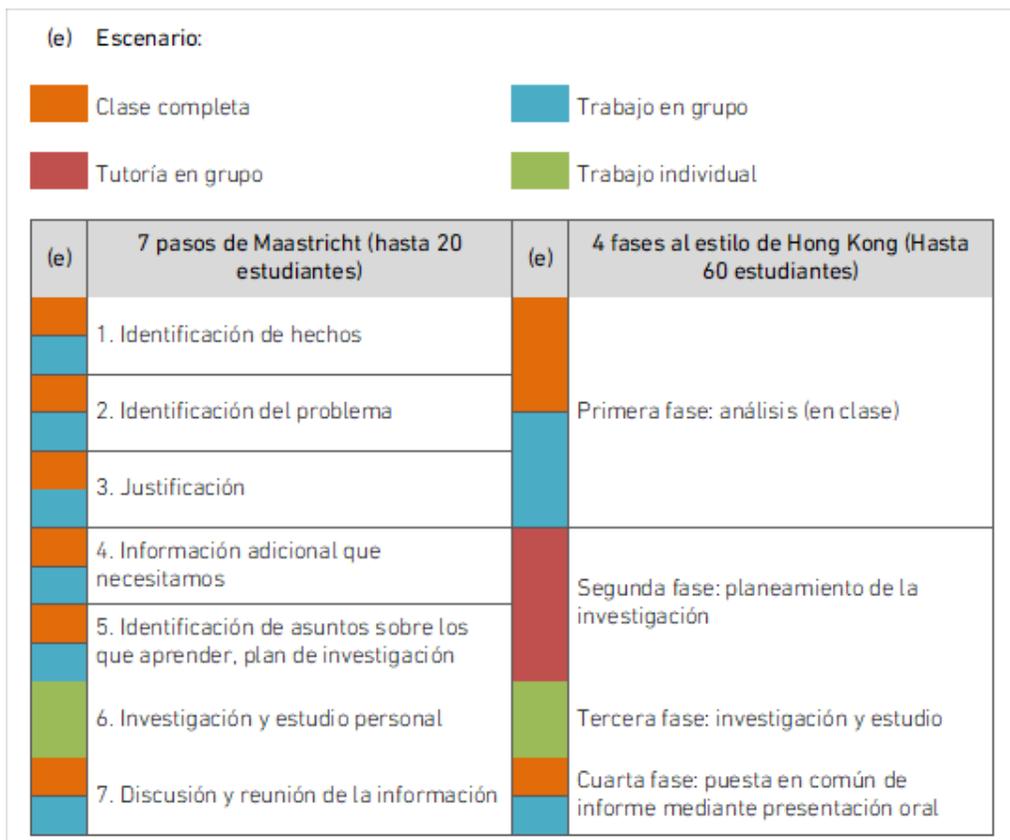
Cada estudiante presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y relevancia. Si es preciso, se puede iniciar otro ciclo de investigación adicional hasta que se reúna toda la información necesaria para resolver el problema. Finalmente, se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos. El profesorado valora –evalúa– el aprendizaje y el trabajo de los grupos.

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Hong Kong

Se recomienda que este modelo se aplique en cursos de hasta 60 estudiantes. Para Prieto et al. (2008), contempla las siguientes fases, tal como se ilustra en figura 6:

1. **Fase de análisis.** Se realiza con todos los estudiantes de la clase, tal como en el modelo de Maastricht, en sus tres primeros pasos.
2. **Fase de planteamiento de la investigación.** Se hace fuera del aula en tutoría con grupos pequeños (pasos 4 y 5 de Maastricht).
3. **Fase de investigación y estudio.** Se realiza a través del trabajo individual (paso 6 de Maastricht).
4. **Fase de presentación oral de informe.** Se ejecuta a través de trabajo en grupo en una clase completa (paso 7 de Maastricht).

Figura 6. Comparación entre los procedimientos del ABP usados en Maastricht y Hong Kong



Fuente: Prieto et al., 2008, p. 60.

Continuado con el **modelo de Hong Kong**, en su primera **fase de análisis**, y dentro de la clase, se constituyen grupos de cinco estudiantes. Luego, el profesorado reparte hojas con la versión escrita del problema para que el estudiantado realice los siguientes pasos:

- **Paso 1.** Identificar hechos y palabras claves del problema, subrayando los que son más importantes.
- **Paso 2.** Definir el tipo de problema.
- **Paso 3.** Justificar su decisión. El estudiantado desarrolla los tres primeros pasos y presentan sus respuestas a su docente, quien realiza comentarios didácticos sobre el tema y el problema, confirmándoles, si corresponde, la validez del planteamiento del problema y la solidez de la justificación.

A continuación, se realiza la **segunda fase**, que consiste en una tutoría que contempla estos pasos:

- **Paso 4.** Identificar los resultados de aprendizaje.
- **Paso 5.** Establecer los temas de los mini-proyectos de investigación a asignar a cada miembro del grupo.

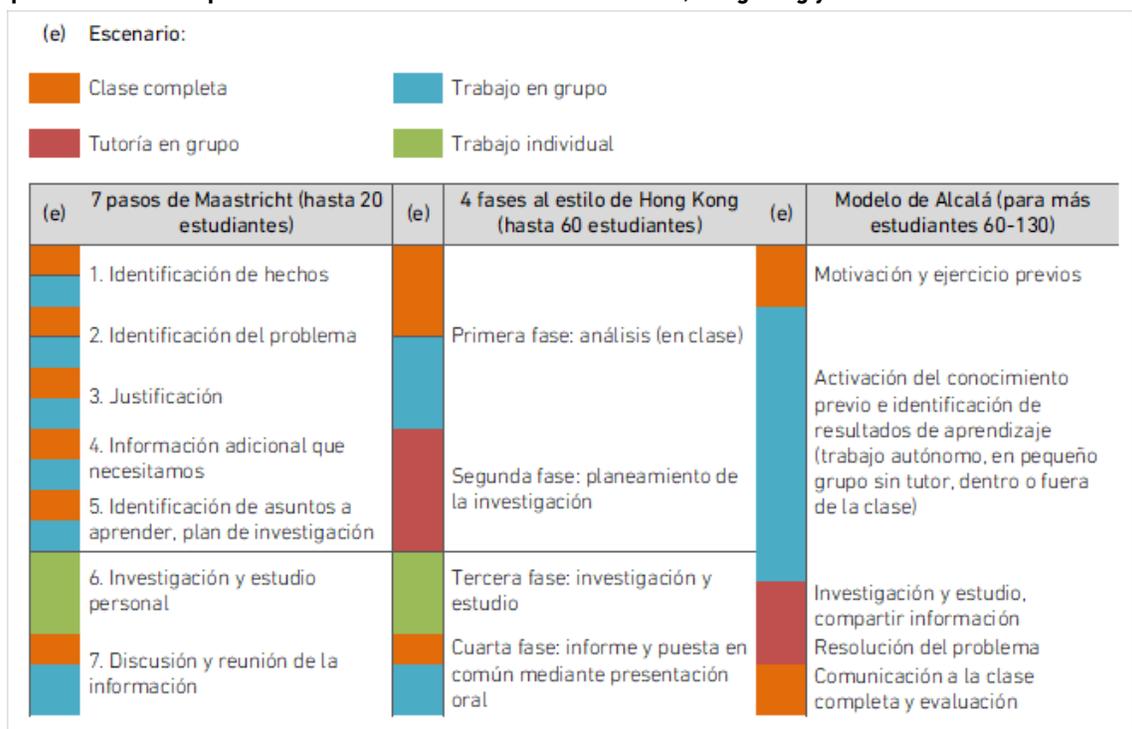
En la tutoría docente, debido al número reducido de estudiantes, se realiza una supervisión más ajustada del trabajo en grupo. En ella, quien realiza labores de tutoría plantea cuestiones al estudiantado para que las resuelvan: *¿Qué información necesitas para comprender el problema?* o *¿Qué conocimiento nos permite resolver el problema?* El estudiantado identifica, en común acuerdo, los resultados de aprendizaje que se vinculan al problema. Al final de la tutoría, el grupo asigna a cada estudiante temas sobre los que investigar y trabajar. El profesorado, les puede facilitar o dirigir a ciertos recursos recomendados. Deben tomarse registros breves de las reuniones (cada grupo designa un secretario).

Durante la **tercera fase** el estudiantado, busca información, la estudian y se la comunican a sus pares de grupo. Cada estudiante debe estudiar lo que se le ha asignado y registrar la procedencia de la información: la referencia de libro o revista, o la dirección de una página web e informar a sus pares sobre lo que encuentre. El grupo reúne los hallazgos de sus miembros para preparar un informe escrito y una presentación oral breve (cinco minutos aproximadamente). Esta última se expone al resto de la clase.

Finalmente, en la **cuarta fase**, se desarrolla una puesta en común de los hallazgos de los grupos con la totalidad de la clase mediante una presentación oral. Quienes realizan las tutorías proporcionan comentarios didácticos y de evaluación de puntos fuertes y mejorables tras las presentaciones y los miembros de otros grupos aportan sus comentarios y preguntas.

A modo comparativo, se ilustra en figura 7, los aspectos distintivos de cada modelo.

Figura 7. Comparación entre los procedimientos de ABP usados en Maastricht, Hong Kong y Alcalá



Fuente: Prieto et al., 2008, p. 60.

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Alcalá

Para Prieto et al., el modelo de Alcalá suele llamarse 4x4, ya que contiene cuatro escenarios y cuatro fases, tal como se presenta en tabla 8.

Tabla 8. Fases y escenarios del modelo de Alcalá

Fases	Escenarios
Análisis	Clase completa
Investigación	Trabajo en pequeño grupo sin tutor
Resolución	Trabajo individual de búsqueda y estudio de la información
Evaluación	Tutoría en grupo

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 68.

Para otorgar más autonomía a los grupos de trabajo, quienes ejerce la docencia prepara a sus estudiantes para que trabajen fuera de la clase y sin necesidad de tutoría. Este tipo de ABP es útil para muchos grupos de estudiantes, hasta 20 o 30 grupos (con 80-130 estudiantes) por docente, pero requiere de una inducción previa en los métodos de trabajo que usará el estudiantado. También requiere que estos trabajen en cuatro escenarios:

- La clase completa, para recibir una práctica sistematizada, comunicar y discutir posibles soluciones.
- El trabajo en pequeños grupos sin tutoría, este se hace fuera de la clase y supone una mayor carga de trabajo para el estudiante.
- El trabajo individual de búsqueda y estudio de la información.
- La tutoría en grupo: conlleva una mayor carga para el profesorado. Con el fin de aumentar la eficacia de estas hay que establecer reglas muy claras para su realización.

Procedimiento del modelo de Alcalá

Para Prieto et al. (2008), el modelo se resume en la sigla AIRE que contiene cuatro fases:

- Análisis
- Investigación
- Resolución
- Evaluación

La actividad se inicia presentando por escrito un problema real o verosímil a un grupo, que se resolverá en varias sesiones con el apoyo de un tutor.

Tabla 9. Fases del modelo de Alcalá

Análisis	El estudiantado analiza el problema, activan su saber previo y lo comparten dentro del grupo. Deben definir qué conocimiento necesitan para resolver el problema, preparar un plan de acción y repartirse el trabajo. Son los cinco primeros pasos de Maastricht (aunque realizados por un grupo sin tutoría fuera del aula).
Investigación	El estudiantado, investiga por su cuenta y obtienen información de fuentes diversas, estudian, comparten, discuten y construyen conocimiento. Por ejemplo: la información más detallada sobre el proceso de resolución de problemas en inmunología puede encontrarse en sitios web especificados por el o la docente y en biblioteca de la Universidad.
Resolución	Con la nueva información analizan nuevamente el problema, lo resuelven y preparan un documento o presentación oral, que servirá para transmitir su solución.
Evaluación	Los miembros de cada grupo comunican la solución al tutor o tutora y al resto de la clase. En esta fase también se evalúa a estudiantes, docentes y problemas.

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 68.

Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Procedimiento de actividad que incorpora el uso de artículos como problemas

1. Fase de análisis

El estudiantado analiza el artículo para identificar los resultados de aprendizaje y los conceptos que necesitan adquirir para entender el texto. En una reunión de grupo, al final de esta fase, los estudiantes elaboran una lista de temas por investigar y cuestiones a responder, y distribuyen el trabajo entre los integrantes del grupo.

2. Fase de investigación

Los y las estudiantes completan su búsqueda, estudian, se transmiten información y se reúnen para compartir sus resultados. Sobre la base de esto, elaboran un informe escrito del artículo. Tras completar este trabajo el grupo tiene su primera tutoría. Los y las estudiantes presentan al tutor o tutora lo que han indagado y qué problemas han resuelto. El tutor o tutora ofrece ayuda para resolver dudas pertinentes y los asuntos que el grupo ha sido incapaz de abordar por sí mismo.

3. Fase de resolución

Cada grupo de estudiantes prepara un borrador de la presentación del artículo y realiza un análisis crítico en un documento escrito. Cuando están preparados se produce la segunda tutoría en la que cada grupo presenta su análisis y su plan para la presentación. En esta sesión los tutores y tutoras proporcionan orientación y corrección sobre aspectos fundamentales para que la presentación oral alcance estándares de calidad profesional.

4. Fase de evaluación

En las sesiones finales, con la clase completa, los grupos presentan los artículos que han estudiado al resto de sus compañeros y compañeras. El y la docente anima a sus estudiantes a participar y discutir abiertamente los trabajos presentados. Las presentaciones se pueden publicar en internet. La evaluación del trabajo y el aprendizaje se basan en los informes entregados en las tutorías, los registros de observaciones realizados por el tutor, la valoración de la presentación oral y el análisis crítico, realizados por cada grupo y en el papel de cada miembro del grupo en la presentación oral y la discusión subsiguiente.

A continuación, en figura 8 se presenta la secuencia didáctica al utilizar problemas conforme a las cuatro fases del modelo de Alcalá

Figura 8. Secuencia didáctica con uso de artículos como problemas en modelo de Alcalá. Estructurada en cuatro fases y trabajada en cuatro escenarios



Fuente: Prieto et al., 2008, p. 71.

2.2.7. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Salida a terreno

Estrategia que contribuye al análisis y reflexión socioespacial de la realidad e incentiva la habilidad de investigación. En ella, el o la estudiante confronta lo que observa, piensa, siente y escribe. Usualmente para la aplicación de esta estrategia, un grupo de estudiantes visita un lugar que resulta de interés para el desarrollo de un tema enmarcado en la asignatura. Por ejemplo, un grupo de estudiantes de sociología visita una junta de vecinos con el propósito de conocer el tipo de organizaciones que se establecen dentro de una comuna. Esta estrategia es especialmente útil para:

- despertar inquietudes hacia la disciplina y el desarrollo de investigación;
- ejemplificar conocimientos teóricos;
- presentar nuevas situaciones problemáticas en torno a un tópico;
- aprender a manejar instrumentos y técnicas de recolección de datos;
- analizar muestras de datos; analizar críticamente la realidad espacial;
- aplicar conocimientos adquiridos en el aula y discutir sobre lo observado; y
- articular aspectos teóricos con la realidad.

2.2.8. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Trabajo de laboratorio

En esta estrategia el o la docente expone brevemente los contenidos e instrucciones que se requieren para el desarrollo de la actividad, y los estudiantes realizan demostraciones a través de ejercicios experimentales. En estos ejercicios se manipulan diversos instrumentos:

- probetas,
- microscopios,
- osciloscopios,
- ordenadores,
- robots, entre otros.

El uso de esta estrategia tiene por finalidad que los y las estudiantes alcancen determinados resultados de aprendizaje. Por ejemplo, que planifiquen una experiencia, verificar hipótesis, tomar medidas, analizar resultados y consignar todo ello en un documento escrito –el informe de laboratorio– (Fernández, 2005).

2.2.9. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Foro de internet

Esta estrategia, se aplica mediante el uso de internet, tiene como propósito principal intercambiar información o debatir un tema específico. A través del foro, docente y estudiantes registran por escrito sus apreciaciones, las que son visibles para las personas que participan. Generalmente, quien cumple el rol de docente modera y tiene la función de facilitar bibliografía pertinente, exponer situaciones explicativas, estimular el desarrollo de la escritura y la capacidad argumentativa de los estudiantes, entre otras. Cabe señalar que la función de moderar también podría ser ejercida por un o una estudiante, siendo crucial que quien modere el foro encauce adecuadamente la discusión y realice contribuciones al desarrollo del tema. Esta estrategia puede ser utilizada para propiciar la formación de comunidades académicas, posibilitando debates entre subgrupos de estudiantes y/o generando espacios para discusiones posteriores al término de la asignatura (UDLA, 2021b).

Recomendaciones para su elaboración

- Supervisar la correcta inscripción de los y las participantes, de acuerdo con algún criterio de selección (estudiantes de un curso, integrantes de un grupo, etc.);
- Fijar un tema vinculado con los temas de la asignatura, así como con algún resultado de aprendizaje conforme al programa de asignatura;
- Fijar el tiempo de apertura del foro. Comunicar este tiempo a los participantes; y
- Establecer reglas claras desde un inicio del foro, por ejemplo, no insultar ni descalificar a otros participantes y opinar constructivamente (UDLA, 2021b, sección 3.3.3).

2.2.10. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de actividades

Está conformado a partir de recursos cuyo fin es motivar un comportamiento más activo por parte de los estudiantes de forma más bien individual. Entre las actividades disponibles se encuentran los foros, evaluaciones breves, multimedia interactiva, scorms y actividades de ejercitación (UDLA, 2021a).

2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en asignaturas online

Comprender las diferencias entre los tipos de aprendizaje permite que se equilibren estratégicamente para conseguir el máximo aprendizaje de parte de los estudiantes. En la enseñanza online el centro de todas las actividades es el estudiante quien interactúa con el entorno digital. Sin embargo, el rol del profesor tiene especial relevancia, ya que es quien crea y favorece la interacción con ese entorno y generará la retroalimentación a los estudiantes.

La educación online se desarrolla en un ecosistema digital, cuyo principal soporte es Internet y su gran ventaja es la flexibilidad en el acceso y hasta cierto punto en los tiempos. Con una buena combinación de elementos, flexibilidad, actividades con sentido, desafiantes y diferentes; y un contacto y monitoreo permanente por parte del docente el curso será exitoso.

En un ambiente virtual de aprendizaje el Learning Management System (LMS) juega un rol fundamental. Su función principal es ser un multicanal de acceso para los materiales del curso, permitiendo la interacción de los usuarios en lo comunicacional, cognitivo y relacional. En UDLA, el caso de las aulas para asignaturas online, éstas están configuradas a partir de recursos que el estudiantado usa, individual y grupalmente, de manera autónoma y constructiva. Cuenta con actividades que invitan a la participación, tales como portafolios electrónicos, wikis y scorms, entre otros (UDLA, 2021a). Adicionalmente, los profesores tienen la posibilidad de incorporar materiales que complementan la interacción

Las estrategias utilizadas en un entorno digital, en algunos casos, tendrán una meta distinta a las utilizadas en un formato presencial y por ello se realiza su organización respecto de la finalidad que persiguen. A continuación (tabla 10), se describen las estrategias y el entorno virtual de aprendizaje asociados a la modalidad online.

Tabla 10. Métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la modalidad online

Estrategia de aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
<p>2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cápsulas explicativas b. Podcast c. Animaciones d. Visitas guiadas virtuales <p>2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Aprendizaje basado en casos b. Dramatizaciones o roleplay c. Simulación d. Exposición/presentación oral por parte de estudiantes e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online <p>2.3.3. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Foros de discusión b. Instrucciones de pares c. Rompecabezas d. Preguntas sin aviso e. Grupos formales de trabajo colaborativo f. Debate <p>2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Documento de minutos b. Listas de verificación c. Portafolio digital de estudiantes d. Evaluación por pares y autoevaluación <p>2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Clase sincrónica b. Escucha activa c. Procedimiento de pausa d. Práctica de recuperación <p>2.3.6. Estrategias para la participación</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Participación grupal en casos b. Trabajo colaborativo 	<p>2.3.7. Aula virtual colaborativa</p>

Fuente: UDLA, 2021a.

2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento

Las estrategias para la adquisición del conocimiento, si bien son propuestas y creadas por el profesorado, son estrategias que permiten el desarrollo de acciones autónomas por parte del estudiante en el formato de aprendizaje online. También se presentan como una alternativa en la que el estudiantado es generador de contenido y estas estrategias le permiten el desarrollo de productos multimedia.

a. Cápsulas explicativas

La cápsula explicativa es una fuente de información autocontenida que desarrolla un concepto o tema y que se encuentra disponible en el aula virtual para que el estudiante pueda revisarla de manera autónoma. Puede tener distintos formatos según el tipo de contenido que entregue o para adecuarse a las necesidades de quienes participan en el curso. Hablaremos de 2 tipos: presentaciones interactivas y videos, aunque también podrá ser una combinación de ambos formatos.

Las presentaciones interactivas permiten a los estudiantes navegar por la temática y el contenido a su propio ritmo de aprendizaje, además de interactuar con el mismo a través de preguntas o la toma de decisiones para profundizar o abordar un concepto. A diferencia de las presentaciones ordinarias, la presentación interactiva no necesariamente posee una secuencia lineal.

Una presentación interactiva debe considerar los siguientes elementos:

- **Autocontenida:** solo debe existir un tema o concepto central el cual debe ser definido al inicio para su posterior desarrollo o interpretación.
- **Breve:** el tiempo máximo que debe tomar para su revisión es de 10 minutos, para facilitar la comprensión y sintetizar la información
- **Accesible:** debe permitir ser abordada por todo el estudiantado especialmente aquellos con necesidades educativas especiales
- **Calidad audiovisual:** el contenido debe ser desarrollado con niveles adecuados de imagen, video y audio especialmente. Estos elementos facilitan la comprensión del contenido.
- **Derechos de autor:** es importante respetar la autoría de imágenes, videos o cualquier otro elemento, por lo que es importante referenciar este tipo de materiales al finalizar la cápsula.

Por otro lado, el video educativo como herramienta de aprendizaje es muy utilizado en la formación online, principalmente para desarrollar temáticas o conceptos que requieren de un apoyo audiovisual para su mejor comprensión, pero debe ser acompañado de elementos que permitan la interacción del contenido que trata.

Su uso indiscriminado puede ser contraproducente para el aprendizaje, por lo que debe ser utilizado para explicar elementos o conceptos específicos de un curso, y de forma acotada en el tiempo.

Las virtudes del uso de videos para una cápsula explicativa tienen que ver con el dinamismo que se le puede dar a la entrega de contenido, dando una sensación de cercanía con quien ejerce la docencia, permitiendo modelar o demostrar procedimientos.

Un video educativo será la suma de recursos audiovisuales grabados, que cumplen un objetivo didáctico previamente formulado. Podemos encontrar cinco tipos de videos educativos:

- **Instructivos:** cuya misión es lograr que el estudiantado domine un determinado contenido
- **Cognoscitivos:** buscan dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema de estudio
- **Motivadores:** tienen como fin disponer positivamente al estudiantado hacia el desarrollo de una tarea
- **Modeladores:** presentan modelos a imitar o demostraciones a seguir
- **Lúdicos o expresivos:** es utilizado como medio de expresión de habilidades por parte de estudiantes

¿Cuáles son las potencialidades de un video educativo?

- Facilita la comunicación, ofreciendo detalles que se aproximan directamente con la realidad, convirtiéndolo en un agente motivador para el aprendizaje
- La capacidad de retención del estudiante suele ser mayor, puesto que atrae la atención por la combinación de estímulos, lo que repercute en el aprendizaje más significativo de los conceptos.
- Tiene una mayor permanencia en los contenidos educativos, permitiendo su intercambio y conservación
- Se pueden reproducir las veces que sea necesario. Y si éstos son entregados con anterioridad al estudiante, permite atender los distintos ritmos de aprendizajes presentes en el aula.
- Son reutilizables

Los aspectos técnicos para crear un video educativo se detallan en la tabla 11.

Tabla 11. Aspectos técnicos que considerar para la creación de un video educativo

Preproducción	Producción (Grabación)	Post Producción
Definir objetivos para la utilización del video	Introducción breve (30 segundos) que explique de qué se trata el video.	Todos los videos grabados requieren de una edición, por lo que es necesario utilizar un buen editor de video.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características del público al cual irá dirigido el video • Definir el contenido a tratar • Crear un concepto 	La presentación del contenido debe ser precisa, es ideal contar con un guion para orientar de mejor manera la secuencia de aprendizaje.	Si se incorpora música de fondo, esta dependerá del tipo de público. Idealmente debe ser dinámica para involucrar a la audiencia
Establecer los recursos con los que se cuenta	Se debe cuidar durante la grabación, de los ruidos ambientales o grabar a contraluz.	Si se incorporan fotos o videos cuidar que estos tengan buena resolución y sean libre de derechos.
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el lugar de grabación • Generar un guion 	Para cerrar el video es importante hacer un breve resumen, destacando los conceptos o elementos más relevantes.	Es importante añadir transiciones o capas para hacer la presentación del video más dinámica.
Buscar buena iluminación (frente) y buen sonido (sin ruidos ambientales)	Se debe hacer un cierre incorporando los créditos o referencias utilizadas.	Definir de qué manera el video quedará disponible y poder compartirlo mediante un vínculo

Fuente: Dirección General de eCampus

Algunas aplicaciones disponibles para la creación de cápsulas explicativas:

- Microsoft PowerPoint (versión 365 para la creación de videos)
- Canva
- Genially
- Nearpod

b. Podcast

Un podcast es una serie de archivos de audio grabados en diferentes formatos, siendo las más comunes las entrevistas y las grabaciones individuales donde se comenta sobre un tema específico. A pesar de que están disponibles en línea, una de sus características fundamentales es la posibilidad de descargar los episodios para escucharlos incluso offline.

Los podcasts pueden ser herramientas didácticas útiles, que aporten al profesorado y estudiantado beneficios directos como: impulsar participaciones más diversas en el aula, reforzar el aprendizaje de otros idiomas, disponibilidad al momento, establecer vínculo entre ambas partes participantes y estimula el pensamiento crítico.

Existen cuatro tipos de formatos de podcast:

- **Entrevistas.** Es un espacio donde se produce el intercambio de experiencias, para lo cual es recomendable contar con un guion, aunque siempre habrá espacio para la espontaneidad. Al escoger a las personas invitadas, es importante recordar que la entrevista puede ser formal, pero se necesita una conexión entre quien recibió la invitación y quien debe entrevistar.
- **Informativo.** Este formato busca transmitir información al oyente. Una característica de este formato está disponible en cualquier momento en Internet.
- **Panel.** Este formato de podcast consiste en la presencia de un presentador y más de un invitado. Es un formato que exige un buen gerenciamiento y equipos adecuados, caso contrario, la grabación puede resultar incoherente y convertirse en una pésima experiencia para el oyente. Aunque si hay conexión entre los miembros, escuchar el podcast será realmente entretenido.
- **Individual.** En que existe un solo interviniente, por lo que es más sencillo de realizar, sin embargo, su resultado depende más de las habilidades comunicacionales de la persona.

¿Cómo planear tu podcast?

- Definir los objetivos y las metas que estarán relacionadas con ellos.
- Determinar el público objetivo. El proceso de definir al público ayudará en la definición del formato del contenido, selección de temas, invitados, entre otros.
- Elige el tipo de podcast. Se puede elegir entre los tipos de podcast antes definidos, aunque también es posible realizar una mezcla de estilos, de acuerdo con las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Crear el nombre. El nombre necesita transmitir un mensaje amplio. Se sugiere que el nombre tenga una pronunciación sencilla y que sea fácil de recordar.
- Determina la duración y frecuencia del podcast. Para definir la duración y frecuencia es importante considerar algunos factores tales como: los recursos disponibles, disponibilidad de entrevistados, edición y tiempo de duración del podcast, entre otros.

Algunas herramientas que sirven para realizar un podcast son:

- Audacity
- Garage Band

c. Animaciones

Las animaciones digitales si bien muchas veces se asocia con los dibujos animados, poseen un gran potencial educativo. Mayer, R & Moreno, R (2002) a inicios del 2000 demostraban la efectividad de la animación en estudiantes universitarios, a la hora de memorizar, atender, almacenar y recuperar información adquirida. Concluyen que la animación mejora el aprendizaje cuando va acompañada de la informalidad en su guión, distrayendo la mente de la situación de aprendizaje utilizando la música, los sonidos y el texto escrito. También el impacto es superior en el aprendizaje, cuando el objetivo de la animación es explicar un tema complejo que requiere de una profunda comprensión.

Esta es una estrategia que puede ser aplicada como una actividad para que el estudiantado desarrolle contenidos, fomentando diversas habilidades, tales como: el trabajo en equipo, resolución de problemas, habilidades interpersonales, comunicación, liderazgo y capacidad de decisión.

Algunas aplicaciones que pueden ser utilizadas para la creación de animaciones son:

- Powtoon
- Animaker
- Comic
- Storyboardthat
- Pixton comics

d. Visitas guiadas virtuales

Una visita guiada virtual o una exploración virtual es una actividad mediante la cual el alumnado interactúa con entornos y/o personas ajenas al aula, como ocurre en una salida escolar tradicional, pero sin ser necesario ningún desplazamiento, todo ello gracias a la utilización de las nuevas tecnologías, principalmente Internet.

Como menciona Ponce de León, L & Lago, P (2015). una excursión virtual desecha los preparativos administrativos de las excursiones tradicionales permitiendo el acceso a diversos lugares, culturas y expertos sin estar limitados por las barreras geográficas que de otra forma no serían fácilmente accesibles. Este tipo de actividades supone una oportunidad para potenciar las habilidades sociales y relacionadas con las TIC.

Como toda visita guiada, la excursión virtual, también requiere una preparación previa y el apoyo tecnológico de la institución, para minimizar los problemas técnicos. Uno de los mayores retos al incorporar este tipo de actividades es el esfuerzo del estudiantado que no tengan las habilidades digitales o las situaciones de ansiedad comunicativa que pudieran generar la nueva experiencia de aprendizaje.

2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos

a. Aprendizaje basado en casos

En esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, se identifica un problema parecido a la realidad, y se insta al estudiantado a resolverlo en un proceso de toma de decisiones. Quien ejerce la docencia, orienta a sus estudiantes para que busquen soluciones acertadas y logren determinados resultados de aprendizaje. Esta estrategia permite perfeccionar las aptitudes y hábitos de dirección de estudiantes, además de sistematizar, profundizar y ampliar sus conocimientos (SENA, 2003).

El caso

Para Wassermann (1994), los casos son instrumentos educativos complejos que tienen la forma de relatos. Un caso incluye información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Esta estrategia se caracteriza por:

- basarse en el caso como herramienta educativa en forma de relato o narrativa,
- incluir una pregunta crítica que estimule habilidades de indagación en el estudiantado,
- considerar el trabajo en pequeños grupos,
- incorporar preguntas para estimular la discusión en el estudiantado en torno al caso, y
- añadir actividades de seguimiento.

Aunque los casos se centran en áreas específicas (historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, salud, etc.) son interdisciplinarios por naturaleza. En efecto, los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen una revisión a fondo desde distintas perspectivas (Wassermann, 1994, p. 19).

Por lo general, los relatos que recoge un estudio de caso se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los estudiantes y el docente lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula.” (Lawrence, 1953, p. 215, citado en Wassermann 1994, p. 20).

Preguntas críticas

Al finalizar la lectura de cada caso, surge una lista de “preguntas críticas”, esto es, interrogantes que estimulan al estudiantado a examinar las ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. En consonancia con los niveles taxonómicos permitidos en la redacción de resultados de aprendizaje, es importante que el profesorado verifique que las preguntas planteadas inciten en sus estudiantes una reflexión profunda sobre los problemas, con el fin de evitar que solo se recuerde información sobre hechos o producir respuestas automáticas (Wassermann, 1994).

De esta forma las preguntas críticas se caracterizan por:

Provocar en el estudiantado

- la revisión de los problemas importantes del caso; y
- la comprensión del caso, con el fin de proponer soluciones.

Tener un tono particular

- invitan en lugar de exigir;
- son claras e inequívocas;
- no son demasiado abstractas, ni demasiado genéricas, ni muy sugerentes;
- evitan la elección forzada entre “sí” y “no”; y
- evitan el uso excesivo del acomodaticio “por qué”.

Ordenarse en serie: el ordenamiento de las preguntas permite que la revisión crítica inicie con los problemas superficiales y, luego, se avance removiendo capa tras capa hasta alcanzar los problemas más profundos.

En la Tabla 12 se ilustra, un ejemplo y un contraejemplo de pregunta crítica.

Tabla 12. Ejemplo y contraejemplo de pregunta que estimula el estudio de caso en el estudiantado

Ejemplo	Contraejemplo
<p><i>¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta? ¿Qué hipótesis sugeriría?</i></p> <p>Esta interrogante demanda a estudiantes a generar hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. Por tanto, es una pregunta crítica.</p>	<p><i>Diga las tres razones que explican la conducta de la estudiante Cifuentes.</i></p> <p>Esta instrucción indica implícitamente que los y las estudiantes deben mencionar las razones, es decir, nombrar las razones que el profesor ha determinado que son las "correctas". En efecto, esta interrogante no cumple con los requisitos mínimos para que sea una pregunta crítica.</p>

Fuente: Wassermann, 1994, p. 21.

¿Cómo crear las preguntas críticas en el estudio de caso?

De acuerdo con Wassermann (1994), las preguntas se ordenan en serie para avanzar desde los problemas superficiales hasta aquellos más profundos. Para alcanzar esta trayectoria, las preguntas deberán agruparse en tres series:

- interrogantes en torno a los acontecimientos del caso,
- interrogantes en relación con el análisis de los acontecimientos del caso, e
- interrogantes que incitan un análisis más profundo.

1. Preguntas que describen los acontecimientos del caso. Las interrogantes comienzan con un examen de los acontecimientos, cuestiones y personajes del caso, es decir, con los detalles:

- ¿Cuáles son las cuestiones de que trata el caso?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Cómo se condujeron?
- ¿Qué circunstancias contribuyeron a que se condujeran de esa forma?
- ¿Qué ocurrió? ¿Son similares las percepciones de lo que ocurrió? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es la explicación de las diferencias?

2. Preguntas que inducen un análisis de lo que se encuentra bajo la superficie de los acontecimientos.

- ¿Cuál es la explicación de este acontecimiento?
- ¿Qué hipótesis pueden formularse?
- ¿Qué datos respaldan la idea?
- ¿Qué suposiciones se están haciendo?

3. Preguntas que incitan un análisis más profundo. Estas preguntas son más fecundas y requieren evaluaciones y juicios, aplicaciones y propuestas de soluciones:

- ¿Qué planes se han propuesto?
- ¿Son esos planes compatibles con los datos?
- ¿Qué otros planes son posibles?
- ¿Qué podría hacer fracasar esos planes?
- ¿En qué se asemejan o diferencian los planes?
- ¿Cuál es el mejor? ¿Qué criterios se usan para determinarlo?

b. Dramatizaciones o roleplay

En esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, se presenta una situación simulada en la que el estudiantado participa asumiendo distintos roles. Puede o no incluir vestuario y caracterización (Alcoba, 2013). Se sugiere llevar a cabo esta estrategia siguiendo los siguientes pasos (Fundación Fautapo, 2009, p. 45):

- **Paso 1.** Se busca y prepara una situación que abarque el tema, la que puede ser real o imaginada, pero orientada a un caso real.
- **Paso 2.** Se elaboran las instrucciones para los distintos roles (papeles o personajes con funciones, comportamientos, reacciones y posiciones).
- **Paso 3.** Se pone en común el marco general de la situación que será representada y se reparte la información preparada.
- **Paso 4.** Se asignan los roles al estudiantado que quieran hacer las representaciones y se asignan procedimientos específicos a cada uno.
- **Paso 5.** Se pide a quienes actúan representar su parte de la manera más realista posible y según los procedimientos particulares que recibió para su papel. Al grupo restante, que hará de público, se le solicita que observe y tome notas sobre los comportamientos, las reacciones y los argumentos durante la presentación.
- **Paso 6.** Al finalizar, se evalúa la situación a partir de las anotaciones del público sobre las conductas, formas de pensar y reaccionar de los personajes representados. Se aclara cuáles fueron los procedimientos específicos que se otorgaron a cada actor o actriz y se vincula la situación y lo aprendido a partir de la representación con el tema a desarrollar.

c. Simulación

Esta estrategia ofrece al estudiantado la oportunidad de realizar, de manera segura, eficaz y controlada, una labor técnica o profesional. El o la estudiante interactúa con un entorno que simula la realidad a través de una serie de herramientas que permiten resolver situaciones de complejidad variable. La simulación ayuda a desarrollar la confianza que se necesita para desempeñarse como profesional o técnico, pues en ella se ensayan la toma de decisiones y el abordaje de imprevistos, potenciando así la habilidad de reflexionar en la acción (Wiggins y McTighe, 2005).

Esta estrategia se orienta a los siguientes propósitos (Barrows, 1986, citado en Biggs, 2006):

- **Estructurar el conocimiento para usarlo en contextos determinados.** El conocimiento es construido para que pueda ser llevado a la práctica. Algunos contextos donde se aplica la simulación aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 13. Algunos contextos para implementar la simulación

Contexto	Ejemplo de simulación
Pedagogía	Realizar una clase que presente inicio, desarrollo y cierre. Entrevistar a adultos responsables del cuidado de estudiantes y/o estudiantes.
Psicología	Realizar una entrevista clínica. Dirigir una sesión de terapia grupal.
Química, Biología, Física	Hacer disecciones. Realizar un experimento en laboratorio.
Enfermería, Medicina, Tecnología Médica	Tomar la presión arterial. Atender personas enfermas. Manejar instrumentos quirúrgicos. Extraer sangre.
Derecho	En una sala de litigación, realizar un juicio oral entre las partes demandada y demandante.

Fuente: UDLA, 2021b, sección 3.3.3.

- **Desarrollar procesos de razonamiento.** Alude a actividades cognitivas necesarias en el campo profesional. Los procesos de razonamiento son la resolución de problemas, toma de decisiones, elaboración de hipótesis, entre otras, donde cada carrera tiene sus propios procesos para realizar una labor profesional o técnica de tipo práctica.

- **Desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido en contextos nuevos.**
- **Mayor motivación para el aprendizaje.** Los y las estudiantes se sitúan en un contexto que requiere su inmediata participación y compromiso, aumentando las expectativas del logro de resultados de aprendizaje.
- **Desarrollar destrezas de grupo, trabajando con los compañeros.** La simulación puede requerir que los profesionales trabajen en equipo.

Para Davini (2008, p. 145) los tipos de simulación son:

1. Simulaciones con instrumental o con simuladores. Enfatizan la activación de habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, uso de instrumentos, toma de decisiones y plan de acción. Esto incluye el manejo de información y la comprensión de los principios, normas y conocimientos que fundamentan las acciones y la creatividad personal. La National Council of State Boards of Nursing de Estados Unidos (2014) concibe la simulación para el área de enfermería de acuerdo con las siguientes características:

- La realización de una actividad o tarea de replicación médica que usa:
 - escenarios clínicos,
 - maniqués de alta fidelidad,
 - maniqués de mediana fidelidad,
 - pacientes estandarizados,
 - juegos de rol,
 - estaciones de habilidades, y
 - simulaciones basadas en sistemas computarizados que incitan el pensamiento crítico.
- Incluir en la actividad práctica pacientes estandarizados o maniqués cuyo aspecto es casi idéntico a la realidad, otorgando un alto nivel de interacción y realismo para quien participa. Esto se conoce como simulación de alta fidelidad.
- Incluir experiencias con aplicación tecnológica. Por ejemplo, realizar simulaciones mediante sistemas computarizados. Aquí, la experiencia de estudiantes se vincula a la ejecución de actividades para resolver un problema: aplicación de habilidades, toma de decisiones y uso apropiado de maniqués realistas que contienen sonidos de la respiración, ruidos y pulsos cardíacos.

2. Simulaciones virtuales. Activan habilidades de manejo de información y tecnologías, uso de símbolos, gráficos y datos, y comprensión de problemas. Incluyen la búsqueda, organización e integración de conocimientos de materias o disciplinas en situaciones prácticas. Por ejemplo, en enfermería, se usa a gran escala simuladores con pacientes computarizados dentro de una realidad virtual (National Council of State Boards of Nursing, 2014).

3. Simulaciones escénicas: activan habilidades de interacción con otros, de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de informaciones y la comprensión de las reglas explícitas e implícitas en situaciones determinadas.

d. Exposición / presentación oral en modalidad online

Esta estrategia consiste en presentar oralmente información sobre un tema relevante que se ha preparado con anterioridad y que suele contar con apoyo gráfico (figuras, tablas, fotografías, etc.). Es individual o grupal.

e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online

Esta estrategia consiste en presentar oral, escrita y/o gráficamente información sobre resultados de un estudio escrito con anterioridad. Para ello, se utiliza alguna aplicación de videoconferencias (MS Teams, Zoom, Google Meet u otra) y un recurso de apoyo a la presentación como, por ejemplo, Microsoft PowerPoint.

La exposición de resultados responde a la estructura del documento escrito. Además, aborda los siguientes elementos:

- preguntas y/o hipótesis de la investigación;
- objetivos;
- relevancia del estudio;
- aspectos claves del marco teórico, que plantea lo que se sabe actualmente sobre el tema investigado;
- método empleado para realizar el estudio;
- resultados obtenidos;
- análisis e interpretación de los resultados; e
- implicancias y proyecciones de la investigación.

La ejecución de esta estrategia contempla la observación docente de la presentación oral y evalúa, en general, sobre la base de una rúbrica que contiene aspectos de forma y contenido (Wiggins y McTighe, 2005).

2.3.3. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión

a. Foros de discusión

La modalidad online puede presentarse como una opción inclusiva para el estudiantado que les cuesta interactuar o hablar en público. El hecho de expresar por escrito lo que se piensa, obliga tanto al profesorado como a sus estudiantes a ser reflexivos y claros, pues su ausencia en el diálogo o su interacción superficial es fácilmente evidenciable en la lectura de sus intervenciones.

Los aportes del estudiantado y profesorado pueden ser más valiosos incluso que los “cara a cara” que, muchas veces, se ofrecen en el marco del ímpetu del momento. Una de las habilidades fundamentales que quien ejerce la docencia debe desarrollar es saber comunicarse de manera escrita y a través del uso adecuado y comprensible del lenguaje y, desde esta perspectiva, saber identificar el tipo de diálogo que debe establecer con sus estudiantes dependiendo del tema que se aborde y de los objetivos y/o aprendizajes esperados que se han propuesto para la actividad.

Cada una de estas instancias requiere de un diálogo diferente para la comunicación. No es lo mismo dar una bienvenida al inicio de la asignatura, que introducir a sus estudiantes en una nueva semana, u orientar al estudiantado para la correcta utilización de los conceptos aprendidos en sus comentarios, etc.

En los foros, podemos encontrar tres tipos de diálogo:

- **El diálogo social:** generalmente se da al inicio del curso y antes de iniciar el contenido de la materia, constituyéndose en una valiosa instancia para “romper el hielo”, tanto docente como estudiantes pueden compartir aspectos más personales, para conocerse e iniciar la construcción de un vínculo socioafectivo que se irá fortaleciendo con el tiempo y calidad de la interacción. El rol del docente es fundamental para propiciar el diálogo social.
- **Diálogo argumentativo:** se emplea para defender una idea o bien para contribuir con el tema que se está desarrollando. En este tipo de foros, los estudiantes deben desplegar sus habilidades comunicativas para la expresión de ideas escritas, junto con demostrar conocimiento sobre el tema que se discute y saber, sobre todo, argumentar ideas y posturas personales.
- **Diálogo pragmático:** tiene el objetivo de propiciar el intercambio de pensamientos, ideas, enfoques y aprendizajes sobre cualquier materia que se esté estudiando. Cuando el estudiante debe responder a las preguntas planteadas como parte de la evaluación o compartidas por el docente, se estimula que piensen con claridad y que aprendan a elaborar respuestas coherentes

Salmon, G. (2008) ha realizado importantes aportes para la comprensión de los modelos comunicativos en la formación online, y entre otras cosas, ha definido un modelo de tutoría virtual que se estructura en cinco etapas en las que el profesorado desarrolla diversas tareas para favorecer la implicación y el avance de sus estudiantes, principalmente a través de los foros de discusión.

Etapas 1. Acceso y motivación

Es una etapa esencial para desarrollar las competencias tecnológicas para el uso del aula virtual y los espacios de comunicación y discusión online. En esta etapa se da la bienvenida, se realiza la inducción al uso de la plataforma de aprendizaje, se establecen las normas de comunicación e intercambio, se empieza a construir el vínculo entre y con los estudiantes. Además, es una fase crucial para la motivación al estudiante de continuar adelante con el curso.

Etapas 2. Socialización en línea

En esta etapa, cada estudiante comienza a comunicarse con sus pares y docente de curso, por eso cobra relevancia el conocimiento y apropiación de las normas de comunicación o intercambio establecidas al inicio del curso para facilitar el proceso comunicativo. Es importante tener en consideración que el aula virtual facilita instancias de socialización, pero esta no se concretará sin la intervención oportuna y apropiada de quien ejerce la docencia, por lo que su presencia y participación se requiere si se desea favorecer la progresión de sus estudiantes.

Etapas 3. Intercambio de información

En esta etapa aumenta la cantidad de información a la que tiene acceso el estudiantado, lo que puede generar tensión, saturación e incluso deseos de abandono. Hay estudiantes que sienten que no son capaces de lidiar con tanta información. Para hacer frente a esto, utilizan sus propias estrategias, por ejemplo: No intentan leer todo, leen sólo lo que les interesa, intentan leer todo e intervienen cuando les parece oportuno; leen todo, pero rara vez responden. Aquellos que logran organizarse y los que aprenden más rápidamente a compartir el volumen de trabajo con el grupo, participando en los foros, preguntando para esclarecer dudas, etc., lo afrontan mejor.

En general, en esta etapa el grupo de estudiantes comienzan a intercambiar información con sus pares y con su docente encargado de realizar la tutoría a través de las interacciones que se desarrollan en torno al contenido.

Etapas 4. Construcción del conocimiento

En esta etapa cada estudiante, de manera autónoma, interpreta significativamente los contenidos que se ofrecen semana a semana, entrelazando sus conocimientos previos con los contenidos nuevos y el grupo completo se relaciona a través de los foros de discusión de manera participativa, formulando y escribiendo sus ideas, sus puntos de vista, o la comprensión de los contenidos que hayan alcanzado, debatiendo en torno a éstos, etc. El objetivo es la construcción colectiva de conocimiento. En esta etapa el estudiantado lee los mensajes de sus compañeros pares y responden, produciéndose frecuentemente un diálogo constructivo, de aceptación y respeto.

Etapas 5. Desarrollo

En esta etapa el estudiantado se encuentra implicado en su construcción de conocimiento, participa activamente y se enfoca en alcanzar metas personales. Comparte sus nuevos conocimientos con sus pares, siente motivación en ser un aporte a la discusión, ha desarrollado e integrado las competencias necesarias para desempeñarse de buena forma en el curso. Integra las discusiones online en otras formas de aprender y enriquece sus experiencias cotidianas. Un dato importante que indica la investigación es que, en general, - el estudiantado se vuelve más críticos con el ambiente tecnológico del aula virtual, así como del actuar de su docente.

En el desarrollo de los foros de discusión, quien ejerce la docencia o tutoría virtual pedagógica deberá adaptarse, cambiando los roles de moderación según la situación en la que se encuentre la conversación en el mismo:

Guía generador

Se utiliza cuando el diálogo se ha estancado y es necesario reavivarlo. Esto se hace planteando nuevos puntos de vista o la misma pregunta inicial, pero de una manera diferente. Siempre se debe procurar que todas las aristas de la situación planteada sean analizadas por el estudiantado y que esto se refleje en sus respuestas.

Algunas estrategias son:

- Exponer una serie de posiciones actuales o posibles para abordar elementos que se han pasado por alto o no se han explorado.
- Si se han enviado pocos mensajes, reiterar la tarea de enviar mensajes, quizás desde una nueva perspectiva.
- Si se han puesto muchos mensajes, pero con muy poco contenidos o que han abordado elementos que no son pertinentes, el docente debe aportar los marcos conceptuales necesarios u orientar directamente exponiendo algún ejemplo u otorgar interpretaciones alternativas teniendo en cuenta las suposiciones conceptuales.

Facilitador conceptual

Se utiliza cuando en los comentarios del estudiantado hay errores conceptuales, de interpretación, o cuando se omiten elementos del contenido. Quien ejerce la docencia debe actuar oportunamente, guiando a sus estudiantes en el manejo e interpretación de la información y orientándolos para que lo expresado se relacione directamente con los contenidos abordados en las semanas de estudio.

Algunas estrategias son:

- Centrar el foco específicamente en elementos del contenido de los mensajes del estudiantado, no en la forma del contenido durante la intervención.
- Se debe identificar áreas conceptuales que precisan de atención y señalar el progreso actual en el diálogo subrayando las tensiones que se están produciendo.
- Se puede recordar algunas ideas o sondear algunos mensajes para buscar conceptos o conexiones clave que pueden estar faltando, o tal vez estar mal articulados y ponerlos como ejemplo.

Guía reflexivo

La voz de guía reflexivo se utiliza cuando se hace necesario promover el diálogo, pero sin inclinarse hacia una postura personal del tema.

El docente actúa más como consejero, porque lo que se busca es que el estudiantado reflexione y busque respuestas a sus interrogantes a partir de la propia construcción del conocimiento.

Algunas estrategias son:

- Usar un tono y estilo similares al de los mensajes de quienes participan, pero manteniendo intervenciones breves, mediante un lenguaje más preciso que el que usa el estudiantado.
- Omitir comentarios irrelevantes.
- El mensaje de quien ejerce la docencia deberá retener secciones enteras de citas directas o paráfrasis de ideas de parte de sus estudiantes, cuando el mensaje sea un aporte, para que los estudiantes mantengan un sentido de propiedad personal sobre lo que escriben.
- Cuando se ha perdido el sentido del tema, se debe enfocar el diálogo a ciertos puntos o asuntos subrayando o parafraseando selectivamente líneas valiosas del discurso desarrollado por los propios estudiantes.

- Intervenir en el diálogo buscando significados más precisos para los comentarios de los estudiantes.
- Incluir o reiterar preguntas sobre la importancia de algún aporte realizado, tanto a nivel personal como más general.
- Promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

Musa o cavilación personales

La voz de musa personal se ocupa cuando los paradigmas personales aparecen en el diálogo, entonces, el docente aporta a la discusión con sus propias creencias, pero las combina con los aportes y comentarios de sus estudiantes para promover el diálogo reflexivo.

Algunas estrategias son:

- El profesorado debe servir como modelo para el tipo de reflexión que el diálogo pragmático busca cultivar.
- Redactar un mensaje que exponga un diálogo personal interno sobre asuntos centrales, es decir, poner sus propias creencias a la vista de todos, para ser cuestionadas.
- En un foro de discusión, el enfoque de la "musa personal" modela el tipo de diálogo interno que el estudiante debería tener consigo mismo cuando examina críticamente sus creencias. En esta forma de comunicación con el estudiante se modela una actitud de compromiso con el diálogo pragmático y no el argumentativo, pues no hay "ganadores".
- Presentar preguntas como parte de una tarea, ya que son artefactos retóricos que se preguntan y responden con el propósito de modelar la exploración abierta de las ideas.
- Ayudar a sus estudiantes a distinguir los asuntos relevantes de los irrelevantes, incluyendo analogías o bien, haciendo un recuento de las orientaciones que ha tomado el tema durante el desarrollo del foro.

Mediador

La voz de mediador se utiliza cuando el diálogo se polariza y se estanca. Entonces, el profesorado debe actuar rápidamente. No tomando una postura, sino que intentando encontrar en los comentarios de sus estudiantes las razones de las reacciones, y de esta manera resaltar los intereses de las partes y evidenciar los argumentos defensivos que obstruyen el diálogo.

Algunas estrategias son:

- Utilizar la comunicación personal o ideas de su propia experiencia para evaluar las razones no manifestadas que tengan los estudiantes para sus reacciones.
- Redirigir la discusión alejándola de la defensa de posiciones personales rígidas y orientándola hacia los intereses de todas las partes.
- En vez de concentrarse en la articulación de las posiciones del estudiantado quien ejerce la docencia debe recalcar las razones que puedan tener para aferrarse a esas posiciones de tal manera que sean visibles y permitir que el diálogo fluya.
- A fin de reavivar una discusión, el profesorado podrá evidenciar la necesidad que tienen sus estudiantes de aclarar significados o suposiciones e intervenir para que eso ocurra.
- También podría desplegar un resumen de puntos de vista (incluyendo aquéllos polarizados por la tensión) y recordarles a sus estudiantes cuál es el propósito y objetivos del diálogo, para ayudar al grupo a salir de la polaridad y promover una discusión que favorezca el aprendizaje de todos.

Juego de roles (identificación de personaje)

La voz "juego de roles" es útil cuando los supuestos se han apoderado del diálogo. Por lo tanto, quien ejerce la docencia docente plantea nuevas situaciones que saquen la conversación del plano de las suposiciones para darle mayor estabilidad a los argumentos de sus estudiantes.

Algunas estrategias son:

Las intervenciones que realiza una persona ejerciendo la docencia bajo la voz de un juego de roles pueden incluir a personajes simbólicos, cuentos, o situaciones sacadas de su propia experiencia personal. Al usar en esta forma un juego de roles o una identificación de personajes, se puede introducir perspectivas alternas necesarias para enriquecer el diálogo. Por ejemplo, se podría plantear una situación o caso de estudio, donde se subrayen o introduzcan puntos clave que fueron omitidos o que necesiten refuerzo, o bien, integrar a la discusión algunas ideas que puedan parecer irrelevantes, pero que, al ser observadas bajo otra perspectiva, indican líneas válidas y mejor enfocadas de pensamiento.

Es importante considerar que las voces pueden variar de estudiantes en estudiantes, dependiendo de los mensajes, de los comentarios, del manejo conceptual que haya alcanzado. Es decir, se puede y debe usar más de una voz durante la moderación de los foros con tal de facilitar los aprendizajes de todo el estudiantado.

b. Instrucciones de pares

Es una estrategia que puede ser utilizada en una sesión sincrónica, es una variante de la estrategia presencial "girar y discutir". En esta estrategia se plantea una pregunta de opción múltiple basada en conceptos y se realiza una votación para saber las opciones dadas por estudiantes. Si las respuestas dadas no logran superar el 80% de acierto, se indica al estudiantado que serán separados en grupos (4 o 5 integrantes) durante 5 minutos para que conversen respecto de la respuesta correcta. Pasados los 5 minutos, se regresa a la sala principal y se le pide nuevamente al estudiantado que voten por la respuesta correcta.

Entre cada una de las votaciones, cada estudiante puede cambiar sus respuestas después de la discusión y es importante que quien ejerce la docencia revele el gráfico de las respuestas dadas por sus estudiantes como una forma de estimular la discusión y ayudar a orientar las respuestas.

En esta estrategia, no se da la respuesta correcta hasta que el grupo logra el 80% de acierto. La finalidad es que los estudiantes discutan y reflexionen respecto de los argumentos para lograr la respuesta correcta. En el caso de que a la tercera o cuarta votación no se logra el porcentaje de acierto, se debe volver al contenido para que analicen las respuestas dadas (Brame, C. & Biel, R. 2015).

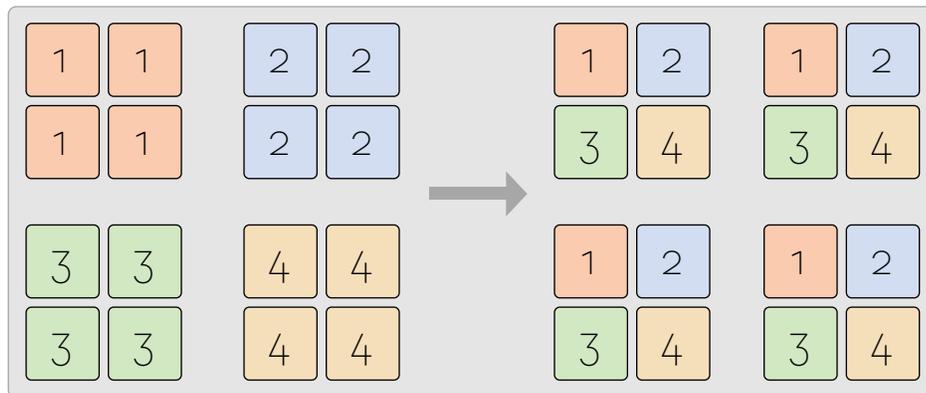
c. Rompecabezas

Esta estrategia, se desarrolla en grupos pequeños de cuatro estudiantes. Cada grupo desarrolla una temática específica, con la finalidad de que cada estudiante del grupo se transforme en un experto en la temática trabajada. Finalizado el tiempo que el docente haya definido previamente, la clase se reorganiza formando nuevos grupos de trabajo, cuidando que en cada grupo exista un experto de cada temática. Los miembros del nuevo equipo se turnan para enseñarse mutuamente el material del que son expertos.

Esta estrategia es aplicable en sesiones sincrónicas y utilizando la función para la creación de grupos de las distintas aplicaciones para la videoconferencia (Zoom, Teams, Meet, etc)

En la Figura 9, se grafica la dinámica explicada.

Figura 9. Dinámica de grupos de trabajo tipo rompecabezas



Adaptado de Pérez, 2003.

d. Preguntas sin avisos

Esta estrategia permite dinamizar las clases sincrónicas favoreciendo la participación de los estudiantes durante la misma. Esta estrategia consiste en hacer preguntas a los estudiantes, independientes si estos han levantado la mano, con la finalidad de mantener la atención constante.

Cuatro son los propósitos de realizar preguntas sin avisos:

- Comprobar la comprensión de los alumnos
- Crea una cultura de responsabilidad por participar
- Ritmo, permite no detener la clase esperando respuestas.
- Fortalecer la tasa de participación

Esta estrategia es importante que sean: predecibles, sistemáticas, que posean significado positivo

La positividad de las preguntas sin aviso se puede asegurar utilizando un tono parejo, sonreír y mirar con amabilidad. Esta estrategia no tiene como fin pillar al estudiante o humillarlo por no saber la respuesta; al contrario, es una instancia para el aprendizaje de todos

e. Grupos formales de aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo formal, el estudiantado trabaja juntos durante uno o más periodos de clase para completar una tarea.

Ciaddy et. al. (2020) hacen mención de que el aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de cinco competencias fundamentales: la independencia positiva, la interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales.

La conformación de grupos pequeños es esencial para este proceso porque los estudiantes pueden ser escuchados y escuchar a sus compañeros, utilizando la interdependencia de objetivos y la interdependencia de recursos para garantizar la interacción y la comunicación entre los miembros del grupo

Existen varias características que ayudan a estos grupos a funcionar bien en la virtualidad:

- Quien entrega las instrucciones define los objetivos de aprendizaje para la actividad y asigna a cada estudiante a los grupos que se conforman. Es importante en este tipo de aprendizaje que los grupos sean heterogéneos con especial atención a las habilidades necesarias para el éxito de la tarea.
- Dentro de los grupos, a cada estudiante se le pueden asignar roles específicos o definir en conjunto sus roles.
- Es importante destacar que la persona que entrega las instrucciones continúa desempeñando un papel activo durante el trabajo de los grupos, monitoreando el trabajo y evaluando el desempeño grupal e individual.
- Quienes entregan instrucciones también alientan a los grupos a reflexionar sobre sus interacciones para identificar posibles mejoras para el trabajo grupal futuro. En este momento, el instructor visita cada uno de los grupos creados, monitoreando el trabajo de sus estudiantes.

f. Debate

Es una estrategia que tiene como propósito principal enfrentar dos posiciones opuestas o antagónicas sobre un tema determinado. En esta línea, el debate es un intercambio de opiniones críticas que se produce gracias a la intervención de dos equipos que presentan sus argumentos. La finalidad de ambos equipos es convencer a un auditorio respecto de la validez de los puntos de vistas sostenidos en torno al tema debatido. Usualmente, al finalizar el debate, se elige al grupo ganador. Se trata de un discurso oral eminentemente argumentativo (UDLA, 2021b, sección 3.3.3).

Participar en debates y puestas en común de enfoques diversos de la información ayuda a quien aprende a completar, profundizar y, a veces, a reestructurar sus puntos de vista. Tener que comunicar sus ideas obliga a articularlas con orden y claridad y a establecer nuevas conexiones. El constructivismo social está muy influenciado por la teoría de Vygotsky sobre la *zona de desarrollo próximo*, definida como aquellos conocimientos que todavía no puede adquirir por sí solo el estudiantado y sí con la ayuda del profesorado u otros agentes que le estimulan a usar los conocimientos previos para la nueva construcción. Esta es la base teórica en que se apoya el aprendizaje cooperativo (Fernández, 2005, p. 10).

En cuanto a su estructura y asignación de roles:

- **Equipo 1:** sostiene una posición frente a un tema polémico.
- **Equipo 2:** sostiene una posición contraria al equipo 1 frente al mismo tema. Por ejemplo, si el equipo 1 está a favor de la pena de muerte, este equipo estará en contra.
- **Moderador:** es quien dirige el desarrollo del debate. Algunas de sus funciones: iniciar el evento, saludar al público y los jueces o juezas, explicar el tema, presentan a ambos equipos e indican el cambio de turno de habla, junto con avisar a cada debatiente el tiempo de término de su intervención discursiva.
- **Jueces o juezas:** número variable e impar de personas que dirime el ganador quien gana del debate.

Existe otra modalidad en la cual es el público, a través de votación, quien escoge al equipo ganador. La estructura de participación es la siguiente:

- Quien modera Moderador inicia el debate.
- Primer integrante del equipo 1 presenta la posición de su equipo y algunos argumentos que sustentan esa posición. Su intervención suele durar tres minutos.
- Primer integrante del equipo 2 hace lo mismo.
- Segundo integrante del equipo 1 presenta otros argumentos que apoyan la tesis de su equipo y puede retomar palabras del primer integrante del equipo 2 para demostrar su falsedad o su inviabilidad.

- Segundo integrante del equipo 2 hace lo mismo, tratando de invalidar los argumentos presentados por los dos primeros integrantes del equipo 1.
- Tercer integrante del equipo 1 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 2.
- Tercer integrante del equipo 2 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 1.

Recomendaciones para su desarrollo

Para realizar un debate se recomienda:

- Formar dos equipos, de igual número de integrantes.
- Definir el tema a debatir. Esto lo determina el o la docente o sus los estudiantes realizan una propuesta; en ambos casos se trata siempre de un mismo tema, que es abordado desde posiciones contrarias por cada equipo (a favor de/en contra de).
- Preparar el debate. En esta etapa inicial, cada equipo busca información sobre el tema y construye sus argumentos, basándose en lo investigado. Se sugiere que quien ejerce la docencia pida la entrega del material recopilado, así como un esquema que sintetice sus argumentos. Estos materiales pueden llevar una calificación que se incorpora a la nota final.
- Designar a una persona que modere del debate y asigne los turnos de habla y avisa cuando se va a acabar el tiempo de cada debatiente. No pertenece a ninguno de los dos equipos; y podría ser otro u otra, es decir estudiante o el o la misma docente.

En el caso de su uso como herramienta de evaluación, se evalúa en el estudiantado aspectos como los siguientes: la expresión oral, la calidad de las ideas, la investigación previa que les facilita fundamentar sus posiciones durante el debate, la actitud respetuosa con quienes piensan distinto, la capacidad de convencer al auditorio y de ceñirse a los tiempos asignados. Todos estos aspectos están integrados en una rúbrica con la cual quien ejerce la docencia evaluará a cada estudiante.

2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación

a. Documentos de minutos

En esta estrategia el profesorado realiza una pregunta/presenta una situación concreta a los estudiantes que les obligue a reflexionar sobre su aprendizaje. Pídeles que escriban por un minuto sus respuestas para estimular la discusión.

Prepare a sus estudiantes para participar de forma rigurosa, dándoles la posibilidad de reflexionar por escrito antes de pedirles que discutan. Esta estrategia alienta a articular y examinar las conexiones de los conceptos y la adquisición de los nuevos aprendizajes

Los beneficios de utilizar esta estrategia como los describe Lemov, D. (2017) son:

- Permite aplicar preguntas sin aviso de manera simple y natural, pues todo el estudiantado está preparado para responder.
- Dar la oportunidad a cada estudiante de ser parte de la conversación.
- Procesar ideas por escrito permite refinar los procesos cognitivos, desafiando a sus estudiantes intelectualmente.
- Los estudiantes recuerdan significativamente más lo que aprenden si lo escriben.

Algunas herramientas digitales que pueden servir para que los estudiantes escriban sus respuestas al desarrollar esta estrategia son los distintos muros colaborativos:

- Padlet
- Miró
- Jamboard
- Whiteboard.fi

b. Listas de verificación

Las listas de verificación ayudan al estudiantado a reflexionar sobre la preparación y desempeño de las tareas de su grupo. Por ejemplo, los estudiantes pueden completar listas de verificación para ayudarlos a reflexionar sobre sus conocimientos grupales.

Pueden utilizar listas de verificación para asegurarse de que se creen los tiempos requeridos para la reflexión, de modo que la reflexión se convierta en parte integral del aprendizaje.

Las listas de verificación también son una alternativa para organizar las tareas definidas por el grupo, sirviendo como antecedente para la posterior coevaluación del trabajo grupal.

Algunas aplicaciones que pueden servir para organizar el trabajo colaborativo son:

- Trello
- Kanbanflow
- Padlet
- OneNote
- Zenkit

c. Portafolio digital de estudiantes

Si bien esta estrategia puede llevarse a cabo en las distintas modalidades (presencial, semipresencial, online) en la modalidad online o con el uso de herramientas digitales su utilización es mucho más simple pues es posible recopilar la evidencia de las actividades de manera digital.

Para Rey y Escalera (2010) el portafolio digital es un instrumento de evaluación que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante:

Los beneficios del portafolio digital son:

- Mostrar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Estimula la experimentación, reflexión y la investigación de cada estudiante
- Evidenciar los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje, problemas, soluciones, logros, etc.

Jones (2008) distingue cuatro usos distintos del e-portafolio

- **E-portafolio de evaluación.** Valora la consecución de criterios específicos para obtener una titulación o trabajo
- **E-portafolio de Aprendizaje.** Brinda información sobre los objetivos de aprendizaje incorporando tanto reflexiones y autoevaluación del estudiantado como de docentes.
- **E-portafolio de Demostración de las mejores prácticas.** Permite presentar información o logros a audiencias concretas.
- **E-portafolio de transición.** Aporta evidencias y registros de utilidad en Momentos de transición o paso de un nivel académico a otro

El trabajo con e-portafolios puede realizarse con el uso de distintas herramientas, las cuales dividiremos en dos grupos:

- El primer grupo, es el trabajo con e-portafolios utilizando carpetas en la nube (OneDrive o Drive) o en la plataforma digital que es utilizada como aula virtual, en la cual cada estudiante tiene un espacio o carpeta para subir sus materiales.
- El segundo grupo de herramientas consiste en aplicaciones que permiten la creación de sitios web, que administran los estudiantes y en los cuales ellos diseñan la presentación de los recursos reunidos. En este grupo encontramos herramientas como: Wix, Google Sites, EverNote y WordPress.

d. Evaluación por pares y autoevaluación

La evaluación del aprendizaje colaborativo es una acción compleja para quien ejerce la docencia, especialmente cuando las acciones del grupo no son visibles en su totalidad o existe un trabajo virtual en el cual el profesorado no es partícipe. Es por esta razón que Boud et. al. (2001) resaltan "...la importancia de la congruencia entre las prácticas de evaluación y los tipos de aprendizaje que un curso pretende promover. Sugerimos que las universidades deben ser reevaluadas si se quiere fomentar la cooperación y colaboración como la que se manifiesta en el aprendizaje entre pares." (67).

Como define Gómez-Ruiz, M. & Quesada-Serra, V. (2020) "la evaluación colaborativa puede considerarse que está compuesta por una parte de autoevaluación del estudiante al evaluar su propio trabajo, evaluación entre iguales, cuando además se trabaja en grupo, y otra parte de evaluación del profesorado que se combinan dialógicamente de forma explícita" (5).

La evaluación por pares en un entorno virtual de aprendizaje puede realizarse con ayuda de las tecnologías. Una herramienta que nos permite realizar los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de manera conjunta, presentando reportería de resultados y automatizando el envío de las evaluaciones es CoRubrics como complemento para GoogleForms.

2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento

a. Clase sincrónica

Realizar una clase sincrónica, aunque se parezca a una clase presencial, no es lo mismo, y la preparación de esta, por ende, tampoco es la misma que para una clase presencial. Por lo que se debe preparar al estudiantado para aprender en un entorno online.

Se debe considerar que, si bien el estudiantado posee acceso a diversas redes sociales, no significa que estarán preparados para un entorno digital, que sepan trabajar de manera colaborativa o utilizar softwares específicos.

Por lo tanto, al momento de realizar nuestra clase sincrónica se debe proveer de una experiencia de aprendizaje que genere vínculos y relaciones entre estudiantes y con sus docentes. Se debe destinar a las clases sincrónicas actividades de intercambio, debate, reflexión grupal, trabajo colaborativo más que a conceptos teóricos que pueden verse reflejados en una cápsula digital disponible en el entorno virtual.

Consejos para preparar la clase sincrónica

- Prepárese para el éxito: se debe evaluar el lugar desde el cual realizará la clase sincrónica, tratando de que sea lo más tranquilo posible, sin ruidos ambientales, buena iluminación frontal y no a contraluz, y con una buena conexión a Internet.
- Prepare su cámara y comunique. Se debe habilitar la cámara posicionándose frente a ella y cuidando la iluminación. Que la cámara enfoque a todo el rostro y no parte de él. Al momento de realizar la sesión, se debe cuidar de las reacciones faciales y gestos utilizados, ya que en este formato la comunicación no verbal toma gran relevancia.
- Involucre a su audiencia. Haga sentir participe a sus estudiantes, generando un grato ambiente de aprendizaje, para ello se puede reproducir música antes de iniciar la clase, actividades rompehielos, realizar preguntas utilizando el chat (si es que no pueden encender cámaras o micrófonos) para saber que están presentes o incorporar el humor relacionándolo con los contenidos, por ejemplo.
- Naturalidad, la autenticidad es clave al momento de generar aprendizajes en el entorno virtual, como se mencionó anteriormente, el lenguaje no verbal toma especial relevancia, por lo que es muy importante que lo comunicado de manera verbal, sea coherente con lo no verbal. Tener sentido del humor, flexibilidad y entusiasmo es clave para el involucramiento de sus estudiantes.
- Antes de iniciar la clase es importante conocer el sistema de gestión de aprendizaje en línea, así como también es importante conocer la herramienta utilizada para realizar la videoconferencia.
- Piense en las herramientas/aplicaciones que utilizará para transmitir el mensaje y generar la participación de sus estudiantes. En la medida de que cambiemos constantemente las actividades de aprendizajes, más activos estarán cada estudiante. Para esto se pueden incluir preguntas rápidas con retroalimentación inmediata como un Kahoot o un Mentimeter.

Estructurando el contenido

- Idealmente antes de la clase, hacer preguntas a sus estudiantes que orienten la clase sincrónica, que generen curiosidad o cuestionamientos.
- Estructurar los contenidos de la clase y explicar la secuencia de aprendizaje para conocer la estructura temporal.
- Es ideal pensar la clase en pequeños bloques de 20 minutos, cada bloque con un contenido específico. Prepare preguntas para cada bloque y cada bloque debe considerar distintas actividades.
- Brinde a los estudiantes de participar y hacer preguntas antes de que finalice el bloque, por ejemplo: 10 minutos para explicaciones, 10 minutos para comentarios, preguntas, respuestas o discusión.

- Concluya y cierre la clase con los principales puntos de aprendizaje.
- Asegúrese de finalizar a tiempo, porque las clases sincrónicas son intensas y requieren mucho tiempo de atención y concentración. Una buena estrategia es incluir a los alumnos en el cierre, pidiéndoles a ellos que destaquen los principales elementos de la clase.

Active la participación del estudiantado en una clase sincrónica

En la realización de una clase sincrónica es importante saber cómo involucrar y mantener al estudiantado activo y pendientes de la clase, para que participen todos y no solo algunos que siempre participan, para ello puede seguir estos consejos:

- Los detalles técnicos son esenciales, cada alumno debe conocer la plataforma en la que se realiza la clase sincrónica. Si no es así, es importante ayudarles y orientarlos con antelación para evitar problemas como “no sé encender la cámara”, “no tengo audio”, “no sé levantar la mano”, etc.
- Si es posible pida a sus estudiantes que activen sus cámaras, para generar una sensación más cercana y estén más pendientes del aprendizaje.
- Llame a cada estudiante por su nombre, también para hacer preguntas. Al iniciar la sesión sincrónica, pida a los estudiantes que verifiquen los nombres que tienen en la aplicación. En ambientes más distendidos, se puede pedir a sus estudiantes que escriban cómo quiere ser nombrados, por ejemplo.
- Utilice estrategias como las preguntas sin aviso o al finalizar la clase destaque la participación del grupo de estudiantes que respondieron.
- Proporcione un trabajo alternativo para estudiantes que no se puedan conectar a la clase sincrónica., dejando los cuestionarios de participación abiertos o mencionar que respondan en el foro.
- Evalúe la participación en una clase por video conferencia
- Es importante definir, al inicio de la clase, curso o semestre, qué es lo que significa una buena participación, qué parámetros serán considerados: calidad y cantidad.
- Ajustar las expectativas de cada estudiante. Que conozcan con antelación la pauta de evaluación para la participación en clases, trabajos previos, intervenciones durante la clase, aportes a las conclusiones de la clase.
- Siempre es una buena alternativa la grabación de la clase para revisar posteriormente en el caso de que queden dudas de participación de sus estudiantes.
- Mantenga una lista de la clase con usted durante el desarrollo de esta, marcando las participaciones más efectivas.
- Informe al estudiantado sobre su desempeño en la participación de la clase
- Asigne trabajos y debates en pequeños grupos pidiéndoles una pequeña reflexión posterior. Para ello puede utilizar muros colaborativos como Padles, Miró o Jamboard.
- Realice evaluaciones rápidas mediante encuestas, preguntas de opción múltiple con retroalimentación inmediata, utilizando herramientas como forms, Kahoot, Socrative, PollEverywhere, etc.

b. Escucha activa

La escucha activa es una habilidad comunicativa en la cual el estudiantado puede mejorar la comprensión de ideas, problemas y enfoques dentro del grupo. Es importante lograr desarrollar esta habilidad para lograr la cercanía y sentido de pertenencia en el entorno virtual.

En este sentido, es importante disolver la pantalla como lo plantea Lemov, D. (2020), ya que cuando no habitamos el mismo espacio físico, generar y mantener vínculos se siente más difícil. Disolver la pantalla nos permite crear una cultura de clases a distancia vibrantes y comprometidas, dejando en primer plano el intercambio entre docentes y estudiantes estableciendo

un vínculo a través de actividades con responsabilidad.

¿En qué consiste la escucha reflexiva?

- Escuchas más de lo que hablas
- Repetir o aclarar lo que ha dicho la persona que habla
- Intentar comprender los sentimientos reflejados en lo que dice quien habla, no solo los hechos o ideas que se presentan.
- Responder con aceptación y empatía.

Una forma de aplicar escucha reflexiva y generar un mayor vínculo con el estudiantado a través de la pantalla es dedicar 5 minutos al iniciar la clase para preguntar cómo se encuentran nuestros estudiantes, hacer actividades *rompehielos* o generar actividades previas en las que el estudiantado vincule elementos de su vida cotidiana con las actividades de aprendizaje.

c. Procedimiento de pausa

En la enseñanza a distancia (sincrónica o asincrónica) se requiere hacer pausas de manera frecuente, al menos cada 5 minutos, con el fin de solicitar algún tipo de respuesta activa. De esta manera nos aseguramos de que cada estudiante se sienta invitado a participar de la clase y se involucren e interesen por el desarrollo de esta.

La utilización de pausas breves y frecuentes envía el mensaje de que quien ejerce la docencia está involucrado con la clase.

Adicionalmente, resulta beneficioso hacer una pausa de dos minutos cada doce o dieciocho minutos de trabajo, alentando a sus estudiantes a discutir y trabajar en las notas durante este tiempo.

Este periodo de pausa ofrece la oportunidad de realizar preguntas y aclaraciones, aumentando significativamente el aprendizaje en comparación con aquellas clases en las que no se realiza pausa.

Esta estrategia toma especial relevancia en el formato online, en donde el estudiantado no puede visualizar con facilidad las notas que han tomado sus compañeros.

Una variante de esta estrategia es que el profesorado una vez que se detiene, destaca los conceptos mínimos que debiesen anotar o destacar sus estudiantes, luego de responder las preguntas.

“Respecto de lo que conversamos, en sus apuntes deben encontrarse estos 3 términos. Revisen sus apuntes si esos términos se encuentran destacados, y si no es así, anótelos y destáquelos”.

Esta estrategia permite refrescar la memoria de trabajo, facilitando la ejecución de habilidades y el recordar cosas nuevas. Consolidar el conocimiento y comprometerse con el contenido son objetivos fundamentales para los escenarios en línea (Lemov, D. 2020).

Los puntos de pausa tienen 4 propósitos fundamentales:

- Forjar una cultura de compromiso y responsabilidad cognitiva – compromiso activo con el aprendizaje
- Permitir el pensamiento formativo entre estudiantes
- Chequear la comprensión
- Brindar oportunidad de consolidar el aprendizaje en la memoria

d. Práctica de recuperación

Esta estrategia está enfocada en el rescate de los aprendizajes previos o los aprendizajes adquiridos la clase anterior.

Para llevar a cabo esta estrategia, al inicio de la clase sincrónica, se realiza una pausa de 2 a 3 minutos para que el estudiantado escriba todo lo que puedan recordar de la clase anterior, incluyendo preguntas. La norma es que todos escriben.

Esta práctica incita a recuperar la información, mejorando la información a largo plazo y la capacidad de traducir la información a nuevos dominios.

Esta práctica también es recomendable de realizar al finalizar la clase, como una actividad para la metacognición de los aprendizajes.

2.3.6. Estrategias para la participación

a. Participación grupal en casos

Esta estrategia se desarrolla en grupo donde estudiantes y el docente discuten preguntas críticas. Según la organización que el o la docente haya adoptado para la clase, los grupos de estudio pueden sesionar dentro o fuera del horario de clase (Wassermann, 1994).

El trabajo en grupos deberá realizarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de la clase. Aquí lo central es que los grupos de estudiantes tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas en conjunto antes de que se realice la discusión en común con toda la clase. Por ello, siguiendo a Wassermann, en las sesiones de pequeños grupos, el estudiantado revisa la temática por primera vez.

Cuando se lleva a cabo este trabajo, el profesorado tiene la ventaja de observar cómo actúan los grupos de estudiantes:

¿Cómo actúa cada estudiante dentro del grupo?

- ¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones?
- ¿Qué estudiantes toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?
- ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo?
- ¿Quiénes tienden a dominar la discusión?
- ¿Quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones?
- ¿Qué grupos parecen tener prisa en responder las preguntas, deteniéndose momentáneamente en cada una de ellas y reduciendo al mínimo el análisis? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

Wassermann (1994) define las siguientes recomendaciones para implementar la discusión de un caso:

1. Escuchar a estudiantes y comprender lo que quieren decir, con el fin de

- resumir sus ideas en una concisa paráfrasis;
- formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones básicas;
- organizar la discusión para que las ideas de cada estudiante sean respetadas y nadie tema exponerlas; y
- mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe por causa de la introducción de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes.

2. Es preciso que el profesorado se abstenga de indicar a sus estudiantes lo que deben pensar. Evitar juzgar las ideas de estudiantes. Hasta un juicio tan inocuo como *“Eso es interesante”* podría poner fin a una discusión muy animada.

3. Es necesario que el estudiantado delo mejor de sí mismos. Ninguna persona está excluida de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre los temas en debate. Los y las estudiantes aprenden a valorar lo importante que es esforzarse en esa tarea. Durante la discusión, se busca que la revisión de las ideas se realice de manera pormenorizada y bajo el alero de una reflexión profunda y un análisis crítico.

4. Incitar la discusión y la confianza en la discusión del caso. El o la docente genera un ambiente de respeto en donde sus estudiantes pueden expresar ideas sin temor. Las respuestas y las preguntas del o la docente y el estudiantado brindan la posibilidad de alcanzar nuevos niveles de comprensión.

Actividades de seguimiento

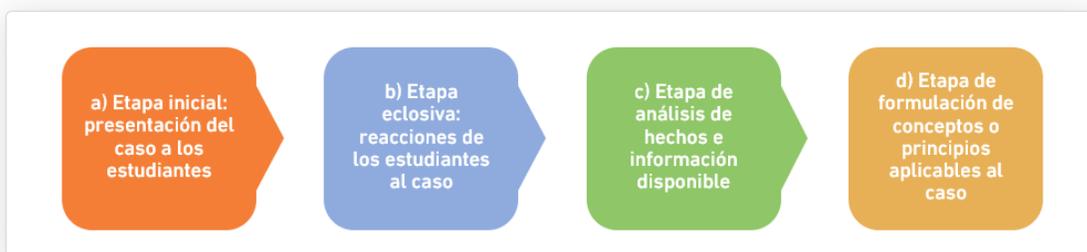
Algunos estudios de caso incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. Aquí el estudiantado se apoya en diversos recursos de aprendizaje:

- libros de texto,
- artículos de periódicos,
- revistas,
- tablas y gráficos con datos primarios,
- informes de investigaciones,
- otros tipos de información escrita, y
- películas.

Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. De esta manera, la revisión sistemática y crítica que realiza el estudiantado de los problemas evoluciona continuamente.

Para Colbert y Desberg (1996) el estudio de caso contempla las siguientes etapas, que son ilustradas en la Figura 10:

Figura 10. Etapas del estudio de caso



Etapa inicial

En esta etapa el o la docente presenta el caso a sus estudiantes a través de una película, video, audio, lectura, etc.

Etapa eclosiva

En esta etapa se estimula al estudiantado a expresar, con toda libertad y confianza, sus impresiones, opiniones y valoraciones. Esto permite la posibilidad de analizar en perspectiva los distintos puntos de vista de quienes participan.

Etapa de análisis

En esta etapa se vuelven a analizar los hechos y la información disponible. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite al estudiantado acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por motivos disímiles, pueden haberse evadido. Aquí el consenso al interior del grupo sobre las significaciones cobra mucha importancia. En esta fase, se debe llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

Etapa de conceptualización

En esta etapa se formulan conceptos o principios de acción, los cuales son aplicables al caso real o a una situación parecida. En otras palabras, se trata de generar principios de acción que sean válidos para un contexto determinado. Como en la fase anterior, la única garantía de validez es el acuerdo del grupo.

b. Trabajo colaborativo

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se destaca por promover que los y las estudiantes persigan objetivos comunes más que la mera competición individual. En efecto, el trabajo colaborativo permite que se alcancen resultados de aprendizaje del ámbito actitudinal como, por ejemplo, la cooperación, la tolerancia, la escucha activa, la comunicación y el compromiso con sus pares de grupo.

Usualmente los grupos son heterogéneos y están conformados por tres o cuatro integrantes. Los ambientes colaborativos de enseñanza y aprendizaje no eliminan el trabajo individual y, por ende, la responsabilidad individual es uno de los pilares que enriquece y fortalece la colaboración; la competencia, en tanto, se transforma en una herramienta ocasional para que y el estudiantado valore sus avances y aprecie sus logros individuales y grupales, adquiriendo conciencia que la mejora individual se fortalece al colaborar con otros. A su vez, cada nuevo logro individual genera nuevas posibilidades y aportaciones para enriquecer los resultados de sus equipos (Goikoetxea y Pascual, 2012; UCSC, 2014). En la Tabla 14 se presenta la caracterización del trabajo colaborativo.

Tabla 14. Caracterización general del trabajo colaborativo

Características	Trabajo colaborativo
Docente	Es una persona que cumple el rol de mediar.
Responsabilidad por tarea	Individual y grupal. Cada persona aporta sus habilidades y saberes.
Resultado de aprendizaje	De carácter grupal.
División del trabajo	Realización de trabajo en conjunto. Baja división de la labor. Se genera discusión y debate.
Subtareas	Cada estudiante realiza subtareas entrelazadas. Los y las estudiantes no solo realizan su propia labor, sino aquella que compete a su compañero/a y viceversa.
Proceso de construir el aprendizaje	El aprendizaje surge de la labor colaborativa entre los miembros, pues los saberes individuales se comparten.
Responsabilidad por el aprendizaje	Recae en los miembros del grupo, con el acompañamiento del o la docente.
Preferencia del saber	Interés por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Tamaño de grupo	Grupos reducidos
Aprendizaje	El resultado de aprendizaje está centrado en el logro para el equipo.

Fuente: Adaptado de Lillo, 2013.

El trabajo colaborativo posee cinco elementos básicos: habilidades sociales y en equipos colaborativos pequeños, interacción cara a cara, responsabilidad individual, procesamiento en equipo e interdependencia positiva. La tabla 15 menciona tales elementos y propone la ejecución de cada uno de estos.

Tabla 15. Elementos básicos del trabajo colaborativo

Elemento básico	Definición	¿Por dónde empezar?
Habilidades sociales y en grupos colaborativos pequeños	Conjunto de habilidades interpersonales para interactuar con otros estudiantes de forma efectiva.	Es relevante la comunicación de resultados de aprendizaje que fomenten el desarrollo y el fortalecimiento de este tipo de habilidades, con la finalidad que su práctica las vuelva cotidianas en las relaciones humanas y el desempeño del grupo de estudiantes. Algunos ejemplos: creación de confianza, respeto por las opiniones diferentes, tolerancia, capacidad de escucha, comunicación, etc.
Interacción cara a cara	Cada estudiante del grupo debe promover la productividad de sus demás compañeros, ayudando, compartiendo y alentando los esfuerzos necesarios para que produzcan los resultados esperados.	Para facilitar su ejecución, es importante que el o la docente acomode los grupos, de modo que todos sus estudiantes tengan contacto visual para conversar entre ellos y trabajar de la mejor manera posible en la actividad que tengan que realizar.
Responsabilidad individual	Cada estudiante del grupo colaborativo debe cumplir con aquello a lo que se comprometió o se le asignó.	Es relevante generar mediciones y evaluaciones, con el propósito de comprobar que cada estudiante del grupo colaborativo haya alcanzado los resultados de aprendizaje de este, evaluando cualitativa y cuantitativamente las contribuciones que cada uno aportó allí. Luego, estos resultados se compartirán con cada estudiante y con el grupo.
Procesamiento en grupo	Los grupos requieren de tiempo para reflexionar, discutir y retroalimentarse acerca de su desempeño, tanto respecto del cumplimiento de los resultados de aprendizaje como de las habilidades sociales que hayan puesto en práctica.	El o la docente puede facilitar este proceso de reflexión si solicita a sus estudiantes que respondan preguntas como las siguientes: ¿Qué acciones ayudaron al grupo a cumplir sus metas? Mencionar tres. ¿Qué podrían hacer para mejorar aún más su desempeño como equipo? ¿De qué manera llegaron al resultado, qué dificultades tuvieron en el proceso y qué les ayudó a lograrlo? ¿Qué relación encuentran entre lo aprendido anteriormente y el nuevo tema que se tratará?

Elemento básico	Definición	¿Por dónde empezar?
Interdependencia positiva	Es importante que los miembros del grupo perciban que se necesitan unos/as a otros/as para poder cumplir con la actividad asignada, por lo que solo lograrán tener éxito si sus compañeros/as también lo tienen y viceversa.	Para fomentar la interdependencia positiva, será de gran ayuda establecer metas comunes, distribuir recompensas y recursos y asignar roles a cada integrante del equipo, entre otras posibilidades.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Equipos colaborativos

La estrategia de aprendizaje colaborativo se sistematiza a partir del diseño de actividades en tres tipos de grupos:

- Equipos informales.
- Equipos formales.
- Equipos de base.

En todos estos equipos se observan características relacionadas con:

- la función,
- la duración,
- la forma de selección de sus integrantes, y
- las habilidades desarrolladas en el estudiantado.

Equipos informales

Los equipos informales son grupos de discusión temporales que se usan para varios fines. Sus características se exponen en la tabla 16:

Tabla 16. Características de los equipos colaborativos informales

Características de los equipos colaborativos informales	
Función	Aclarar conceptos. Adentrar temas a la discusión. Incitar la atención de los y las estudiantes a un tema nuevo. Generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Asegurar que los y las estudiantes hayan entendido los conceptos o el tema previamente vistos. Hacer una síntesis de un tema. Fomentar y estimular la interacción de los y las estudiantes de un grupo en el transcurso del tiempo.
Duración	La duración es de apenas unos minutos hasta una clase completa como máximo.
Selección	Estos equipos son formados a partir de técnicas basadas en el azar o pidiendo a los estudiantes que formen parejas con compañeros con quienes no hayan interactuado antes.
Habilidades desarrolladas	Socialización con sus pares de clase. Mayor conocimiento de diferentes compañeros y compañeras. Capacidad de mantenerse en alerta y expectativa del desarrollo de la tarea.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Equipos formales

Los equipos formales son grupos de carácter más académico, los que están relacionados con la obtención de saberes. Las actividades pueden realizarse dentro o fuera de la sala de clases. Sus características se presentan en la tabla 17.

Tabla 17. Características de los equipos colaborativos formales

Características de los equipos colaborativos formales	
Función	Se usan para la realización de actividades y proyectos de mediana duración.
Duración	La duración va de más de una clase completa hasta varias sesiones o semanas.
Selección	Los integrantes del grupo son seleccionados por el o la docente o por el estudiantado según criterios específicos de habilidades orientadas no solo al trabajo en equipo, sino también al logro de resultados de aprendizaje y a la realización de actividades.
Habilidades desarrolladas	Distribuir el tiempo entre los integrantes; estos últimos administran su tiempo acorde a sus tareas asignadas como también a la revisión y colaboración en las labores de sus compañeros y compañeras. Desarrollar la investigación a través del pensamiento crítico, la discusión, el análisis y la síntesis. Respetar la diversidad de ideas y opiniones.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Equipos de base

Los equipos de base son grupos heterogéneos y de larga duración. Sus integrantes son estables y no varían a menos que haya una situación extraordinaria. Tienen como meta principal el fortalecerse, animarse y darse el apoyo necesario para que cada uno de ellos alcance el progreso y el logro de resultados de aprendizaje. Sus características se exponen en la tabla 18.

Tabla 18. Características de los equipos colaborativos de base

Características de los equipos colaborativos de base	
Función	Ayudarse unos a otros para el desempeño de las tareas que cada estudiante debe realizar satisfactoriamente dentro de su grupo. Fortalecer las habilidades sociales para que sus estudiantes se comprometan cada vez más con su grupo.
Duración	Desde la segunda o tercera semana de clases hasta el fin de semestre o del año académico, según sea el caso.
Selección	Los y las integrantes del grupo deben ser lo más heterogéneos posible y la selección la debe hacer el o la docente o por el estudiantado de acuerdo con sus habilidades y los criterios establecidos para ello. Estas características pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> • Géneros distribuidos, esto es, grupos que tengan una cantidad equitativa de hombres y mujeres. • Diferente carrera o escuela de origen. Por ejemplo, formar un grupo de estudiantes de Pedagogía en Historia y Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura para la discusión en torno al tratamiento de ciertas fuentes. Otro grupo entre estudiantes de Educación Parvularia y de Pedagogía Básica, para la discusión en torno a la identificación del sujeto que transita desde la educación inicial hasta educación básica: "¿Párvulos o Educandos? Problemas de la transición hacia la escuela". • Gustos complementarios. • Distintos estilos de aprendizaje, entre otras.

Características de los equipos colaborativos de base

Habilidades desarrolladas	<p>Fundamentalmente habilidades sociales que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitan la ayuda mutua entre integrantes del grupo para el logro de resultados. • Les faciliten el hecho de pedir y aceptar ayuda de los demás. • Algunos ejemplos de estas habilidades son: <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración. • Respeto mutuo. • Tolerancia. • Respeto a la diversidad. • Predisposición a escuchar atentamente. • Capacidad de auto y coevaluación, entre otras.
----------------------------------	---

Fuente: DÍAZ y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Recomendaciones para quien ejerce la docencia:

- Monitorear continuamente el desenvolvimiento de los equipos.
- Intervenir cuando sea necesario o lo considere pertinente.

Diseño de una actividad colaborativa

En caso de que la asignatura tenga o no syllabus, el o la docente puede organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la base de situaciones de aprendizaje colaborativo. Esto implica que el o la docente hace una planificación detallada de cómo será la implementación de la actividad.

La importancia de la planificación es lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo y los estudiantes, además de adquirir los conocimientos, desarrollen las habilidades y actitudes propias de trabajar en grupo.

A través del diseño detallado de la actividad colaborativa, el o la docente puede reconocer puntos débiles de la actividad y prevenir acciones fortuitas que desconecten a sus estudiantes de la clase.

Frida Díaz y Gerardo Hernández (1999) enumeran diecisiete pasos que permiten al docente organizar la actividad colaborativa. Estos pasos son:

1. Mencionar los resultados de aprendizaje.
2. Decidir el tamaño de los grupos.
3. Asignar a los integrantes de cada grupo.
4. Determinar el espacio de trabajo.
5. Planear los recursos de aprendizaje que inciten la interdependencia.
6. Asignar roles a los participantes para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la actividad de aprendizaje.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración personal.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios para el logro de resultados de aprendizaje.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear las actitudes de sus estudiantes.

14. Dar asesoría en relación con la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Integrar la tarea aprendida.
17. Evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, los hermanos Johnson y Holubec (1995) han diseñado una planificación de una actividad colaborativa en función de tres grandes etapas:

- Diseño inicial (antes de impartir la clase o la actividad diseñada).
- Desarrollo de la actividad colaborativa: es la descripción detallada por pasos.
- Comentarios y sugerencias de mejora.

Etapa 1. Diseño inicial

Es el diseño de la actividad que se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este se realiza antes de impartir la clase y contempla una caracterización general de la actividad, la determinación del funcionamiento de los grupos, la conformación de un entorno propicio para el aprendizaje y el proceso de evaluación. En la tabla 19 se presentan los elementos de esta etapa.

Tabla 19. Elementos de la etapa 1 diseño inicial de una actividad colaborativa

Diseño inicial de una actividad colaborativa	
Caracterización general	<p>1. Resultado(s) de aprendizaje</p> <p>2. Tarea que se realizará: descripción general de la actividad.</p> <hr/> <p>1. Procedimiento para promover la interdependencia positiva. Se refiere a cómo se favorecerá esta cualidad entre el estudiantado. Incluye estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metas. • Recursos. • Funciones o roles. • Tareas o secuencia de estas. <p>2. Habilidades sociales y colaborativas que se enseñarán. Están relacionadas con los saberes actitudinales integrados dinámicamente en la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa. • Respeto. • Colaboración. • Tolerancia. • Compartir recursos. • Ayudar al compañero. <p>3. Roles de los integrantes del grupo. Se recomienda que la definición y distribución de los roles se orienten a la naturaleza de la actividad misma, por lo cual se sugiere que sean muy variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lector/a. • Secretario/a. • Reportero/a. • Encargado/a de materiales. • Motivador/a. • Supervisor/a. • Moderador/a. • Observador/a.
Grupos	

Diseño inicial de una actividad colaborativa	
Entorno	El docente crea un ambiente de trabajo desafiante, agradable y de solidaridad. Además, decide sobre los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Especificar todos los materiales didácticos necesarios. 2. Manera en que se distribuirá los estudiantes en sala.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación para el aprendizaje: en este punto se considera de qué manera se evaluará la actividad y qué porcentaje tiene esta respecto de la evaluación de ejercicio, cátedra o examen, etc. 2. Criterios de evaluación: se trata de evaluar hasta dónde llegará el grupo o varios de estos en el logro de resultados. 3. Quién evalúa: se recomienda especificar quiénes están participando en el proceso de evaluación: el docente (heteroevaluación), el estudiante (autoevaluación) o sus compañeros (coevaluación). 4. Procedimientos de evaluación: se deben establecer e incluir criterios claros de evaluación, por ejemplo: rúbricas, lista de cotejo, etc.
Procesamiento de logros	Este punto trata de definir cómo se logrará que el estudiantado, quienes integran de cada equipo o el grupo completo reflexionen sobre sus logros y su interacción como equipo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Individual: es a nivel personal y no se requiere compartir con los demás miembros del equipo o del grupo. El o la docente puede pedirla a modo de reflexión mental o por escrito. 2. En equipo: una vez realizada la reflexión individual, se pide a los integrantes de cada equipo que la compartan con sus compañeros. 3. En grupo: una vez realizado cualquier ejercicio anterior (o ambos), el o la docente pide a integrantes del equipo o grupo que compartan sus reflexiones con el grupo en pleno.

Fuente: D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Etapa 2. Desarrollo de la actividad colaborativa

En esta etapa se describe cómo la actividad será entregada al estudiantado. La actividad se comunica de manera clara, detallada y por pasos como los que aparecen a continuación:

- **Actividad:** descripción detallada y clara.
- **Saberes actitudinales declarados:** ¿qué comportamientos de los y las estudiantes evidencian una valoración del trabajo en grupos y la colaboración entre estos?
- **Criterios de logro:** estimaciones para considerar que el resultado de aprendizaje será logrado de manera destacada.
- **Responsabilidad individual:** ¿cuál debe ser el nivel de dominio del tema o de la actividad que tendrán los estudiantes?
- **Saberes actitudinales evaluados:** evaluación de cada uno de los comportamientos que evidencien interacción entre los miembros de cada equipo colaborativo.
- **Colaboración intergrupala:** forma en que los equipos se puedan ayudar unos a otros.

Etapa 3. Comentarios y sugerencias de mejora

Una vez implementada la actividad, se registran por escrito las observaciones y las recomendaciones de mejora. Es importante que los estudiantes participen en la retroalimentación de la actividad que se imparte.

2.3.7. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual colaborativa

Está configurada a partir de recursos que los estudiantes usan, individual y grupalmente, de manera autónoma y constructiva. Cuenta con actividades que invitan a la participación, tales como portafolios electrónicos, wikis y scorms, entre otros (UDLA, 2021a).

3. Metodologías participativas y vinculación con el medio

En UDLA se ha instaurado la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que, incorporadas en diferentes asignaturas, permiten una vinculación con el medio desde las experiencias curriculares que el estudiantado tiene en sus carreras. De esta forma, en concordancia con la Política de Vinculación con el Medio (UDLA, 2020, p. 6), se logra “aportar a la formación integral de los y las estudiantes” y contribuir, a la vez, en los objetivos externos que la institución se ha planteado.

En este contexto, las metodologías participativas son un elemento clave que, si bien están principalmente inscritas en ciertas líneas curriculares o asignaturas específicas, han logrado posicionarse transversalmente en las diferentes carreras de la Universidad. Las metodologías participativas son definidas como

un conjunto de métodos y técnicas que buscan la construcción de conocimiento o la transformación de la realidad implicando de manera activa en este proceso a las personas, los grupos, las organizaciones y las comunidades que serán afectados por ese proceso. (UDLA, 2021c).

Desde una perspectiva pedagógica, estas metodologías incluidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten favorecer el diálogo entre diferentes actores, tanto internos (estudiante y docentes) como externos a la institución.

Las metodologías participativas son una clasificación que reúne distintos orígenes y propósitos, que comparten una intención de aportar a la transformación de variados grupos en la sociedad, y son también una clasificación de las formas con que los individuos en estos grupos interactúan y se proyectan. Al respecto, la participación se define “como los comportamientos que influyen o intentan influir en la distribución de bienes públicos o para influir en el proceso político” (Ribeiro y Borba, 2011, citado en UDLA, 2021c, p. 12). Estos comportamientos pueden ser clasificados en un continuo, de acuerdo con los niveles de complejidad e implicación que involucra a los sujetos (Astudillo y Villasante, 2016, citado en UDLA, 2021c, p. 12). Justamente, derivado de esta participación, es que estas metodologías son pensadas con una planificación flexible, permitiendo una “creatividad social” o “desborde creativo”, que corresponden a las consecuencias no planificadas inicialmente y que surgen a partir de la implicación de diferentes actores en el proceso. Existe cierta pérdida de control del docente en los procesos pedagógicos que utilizan estas metodologías, dando lugar a fenómenos emergentes.

En el Programa de Intervención Comunitaria, perteneciente a la Vicerrectoría Académica, las metodologías participativas son la herramienta metodológica fundamental para establecer una relación efectiva con la comunidad, comprometiéndose en el desarrollo de sus propios procesos de transformación (UDLA, 2021c). Este programa se lleva a cabo en varias carreras de la institución, mediante líneas curriculares conformadas por distintas asignaturas. En las otras carreras de la Universidad, existen diversos enfoques que permiten la vinculación y participación desde el plan de estudios, siendo predominante la metodología de Aprendizaje Servicio.

3.1. Aprendizaje Servicio en UDLA

El Aprendizaje Servicio (A+S) es una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (...). (Furco y Billig, 2002, citado en Jouannet et al., 2013, p. 199).

Esta metodología se incorporó hace años en la institución en el marco de algunas de las asignaturas del Programa de Intervención Comunitaria, pero también por motivación de algunas escuelas y académicos.

La metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) es una herramienta que permite al sistema de la educación superior en Chile

responder integradamente a las dimensiones académicas; favorece el contacto del estudiantado con la realidad del entorno para lograr aprendizajes significativos y de calidad, a la contribución real en la solución de una problemática de la comunidad y otorga un espacio de formación valórica de los y las estudiantes (Jouannet et al., 2013, p. 198).

La metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) en la institución se implementa con el objetivo principal de establecer un proceso curricular que contribuye al desarrollo de los sellos valóricos institucionales de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana en todos los estudiantes, en coherencia con su Misión y Visión. La implementación de la metodología en UDLA es una estrategia a nivel global que busca colaborar en el logro del perfil de egreso y su funcionamiento se enmarca también en las acciones y lineamientos de Vinculación con el Medio.

Cuando los propósitos disciplinares y los de formación valórica y actitudinal-ciudadana se articulan e intencionan en el currículo de los estudiantes, y además se integran a los planes estratégicos de las universidades, los impactos de A+S son de mayor alcance (Tapia, 2009, p. 33). Por lo anterior, en UDLA la incorporación de A+S en las carreras se sistematiza curricularmente, asegurando la presencia en el recorrido formativo del estudiantado

La Universidad ha planteado la incorporación de la metodología A+S en, por lo menos, una asignatura del currículo de sus carreras. Se reconoce que esta metodología aplicada a la formación académica aporta a la relación universidad-medio externo, asociando a la docencia con las comunidades de su entorno, a través de un proceso de aprendizaje situado, el que ocurre en la interacción del estudiante con actores sociales locales, interacción guiada por su docente y con la finalidad de construir con los actores locales respuestas pertinentes a ciertas problemáticas identificadas en el contexto social-comunitario.

Para lograr los objetivos que se plantean con la metodología y alcanzar una incorporación coherente con el proyecto educativo y sustentable en el tiempo, es importante el rol de la Dirección de Gestión Curricular en orientar, capacitar y acompañar a las escuelas en la incorporación de A+S. Esto se debe a que, por la importancia que reviste para la institución, se espera que cada estudiante tenga una experiencia con la metodología A+S, o bien un proyecto a través del Programa de Intervención Comunitaria, en su itinerario formativo. En esta iniciativa es necesario resguardar la instauración de un vínculo estable y riguroso con los socios comunitarios y, a partir de este vínculo, se define en forma participativa un diseño de trabajo y acciones a implementar, manteniéndose siempre una relación bidireccional.

La incorporación de la metodología A+S en una asignatura requiere, de acuerdo con lo propuesto por Eyler (2009) y Hansen (2012), la presencia de tres elementos centrales: el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada. El aprendizaje establece la conexión entre la metodología con los resultados de aprendizaje del plan de estudio y de la asignatura, ya que es por medio de ella que se busca alcanzar dichas metas formativas. El servicio es un motor fundamental, por medio del que se genera la vinculación entre estudiantes, docentes y socios comunitarios. Por último, la reflexión estructurada permite a cada estudiante mantenerse consciente de su proceso formativo, y sacar el mayor provecho de aquellos emergentes que surgen en la interacción con otros. Es por ello por lo que la incorporación curricular de la metodología A+S debe cautelar la calidad de la implementación y el cumplimiento de sus características.

Características A+S UDLA

1. El servicio que se realice en una asignatura con metodología A+S UDLA se relaciona directamente con los resultados de aprendizaje de la asignatura, y podría ser de uno o más resultados de aprendizaje.
2. Los aprendizajes asociados al servicio serán evaluados desde una mirada de la evaluación para el aprendizaje, teniendo un rol importante la retroalimentación por parte del docente.
3. El servicio será planificado y conocido por el estudiante.
4. El socio comunitario será una persona, organismo o institución que tenga necesidades que puedan ser trabajadas por los estudiantes, coherentes con su proceso de aprendizaje. Además, el socio comunitario debería tener dificultades para abordar dicha necesidad por sus propios recursos. El socio comunitario debe ser accesible por el estudiantado y/o por el o la docente, favoreciendo que los esfuerzos se relacionen con el desarrollo del servicio y no en los trayectos de viaje o canales de comunicación. El socio comunitario, en general, serán organizaciones que tienen un trabajo sistemático con la Universidad.
5. El servicio buscará solucionar un problema genuino del socio comunitario. El trabajo de una asignatura A+S con un socio comunitario o un territorio siempre cautelará que la actividad sea de interés del territorio y sus comunidades.
6. En una asignatura con metodología A+S, el o la estudiante es protagonista en la ejecución del servicio y el servicio siempre será guiado por el o la docente responsable del curso.
7. El o la docente siempre estará capacitado en la metodología y será quien facilite la implementación.
8. Para ello, la Universidad entregará capacitación de forma continua para el cuerpo académico que participe en estas asignaturas.
9. La reflexión será un componente importante de cada asignatura con metodología A+S, estará siempre presente en relación con la experiencia del servicio, la profundización de problemáticas sociales y al trabajo con socios comunitarios. En una asignatura con metodología A+S UDLA, existirán instancias de reflexión, al menos, una al inicio del periodo, una durante el diseño o implementación del servicio y otra al final del periodo.
10. Se realizará monitoreo y evaluación tanto de avances del programa como de resultados de implementación en estudiantes y resultados en socios comunitarios.

Referencias

- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en educación superior. *Profesorado*, Vol.17, N°3, 242-255. Recuperado el 18 de junio 2015 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL3.pdf>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 2-12). Jossey-Bass Publishers.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Colbert, J., Trimble, K. & Desberg, P. (Eds.). (1996). *The case for education contemporary approaches for using case methods*. Allyn and Bacon.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. Mc Graw – Hill.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal education*, 95(4), 24-31.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia. http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf
- Fundación Educación para el Desarrollo, Fautapo. (2009). *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado el 18 junio 2015 de <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/estrategiasdidacticas.pdf>
- Furco, A., & Billig, S.H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- Gómez-Ruiz, M; Quesada-Serra, V. (2020) Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (26) 1. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2012). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Hansen, K. (2012). A Practical Guide for Designing a Course with a Service-Learning Component in Higher Education. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 29-36.

- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jouannet, Ch., Salas, M.H., y Contreras, M.A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Lemov, D. (2018). *Enseña como un maestro 2.0: 62 técnicas de enseñanza para desarrollar aprendizajes de excelencia en sus estudiantes*. Fundación Emejota y Jotacé & Uncommon School
- Lemov, D. (2020). *Enseña a distancia: manual de supervivencia para no solo sobrevivir, sino sobresalir enseñando en línea*. Fundación Irarrázaval & Uncommon School.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*. Universidad Viña del Mar, Vol.2, N° 4, 109-142. Recuperado el 6 de julio 2015 de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- Mayer, R. & Moreno, R. (2002). Animation as an Aid to Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 14(1). <http://ydraw.com/wp-content/uploads/2012/04/Stop-Motion-Aids-Multimedia-Learning.pdf>
- Medina, A. (2009) La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (Coords.) *Didáctica General* (pp.3-80). Pearson.
- National Council of State Boards of Nursing. (2014). Journal of Nursing Regulation. NCSBN.Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP. En García, J. *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia.
- Pérez, C. (2003). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación educativa*, 125, 63-67.
- Ponce de León, L & Lago, P. (2015) La excursión virtual como estrategia didáctica en el aula de música y de otras materias. Fortalezas y limitaciones. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 32. ISSN-e 1699-3748
- Salmon, G., Jones, S., & Armellini, A. (2008). Building institutional capability in e-learning design. *ALT-J Association For Learning Technology Journal*, 16(2), 95-109. doi:10.1080/09687760802315978
- Salmon, G; Pechenkina, E; Chase, A; Ross, B (2016) Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology (BJET)*. 48 (6) 1284-1294 <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12497>
- Salvador, F. y Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp.167-196). Pearson.
- Sánchez, R. & Escalera, A. (2010). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 21. ISSN-e 1699-3748
- Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. SENA Colombia. Recuperado el 18 junio 2015 de <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>

- Tapia, M. (12 y 13 de octubre de 2006). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. En *Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2007_actas_9.pdf
- Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC. (2014). *Manual de Talleres con estrategia de trabajo colaborativo*. Oficina de Apoyo Docente de la Facultad de Ingeniería.
- Universidad de Buenos Aires. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021 a). *Profundización del Modelo Educativo UDLA*. UDLA.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021b). *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA* (segunda edición). Vicerrectoría Académica UDLA.
- Universidad de Las Américas, Dirección General de Vinculación con el Medio y Comunicaciones. (2020). *Política de Vinculación con el Medio*. UDLA.
- Universidad de Las Américas, Programa de Intervención Comunitaria. (2021c). *Dimensiones de certificación de estudiantes*. Documento interno de trabajo. Vicerrectoría Académica UDLA.
- Vizcarro, Carmen y Juárez, E. (2008). Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas. En J. García, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

