

La relación de los desempeños finales de los cursos del III cuatrimestre 2012 y del I cuatrimestre 2013 de la maestría de Currículo y Docencia Universitaria de ULACIT con las características en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión.

Errol Vargas Hernández¹

Resumen

El modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) surge como respuesta a la necesidad de desarrollar la comprensión para facilitar un pensamiento flexible en la persona, aspecto poco probable en un escenario de enseñanza memorístico. La ULACIT adoptó este modelo, por su interés de brindar a la sociedad personas capaces de cumplir las demandas actuales. Dentro de los programas ofrecidos por la universidad, la maestría en Currículo y Docencia Universitaria destaca por trabajar este enfoque y a la vez llevarlo a la práctica en su plan curricular. Los desempeños finales de síntesis pretenden que los estudiantes fortalezcan las competencias de su especialidad. Por consiguiente, la investigación responde a la pregunta: ¿cuáles características del modelo de la Enseñanza para la Comprensión se reflejan en el proceso y en la culminación del Desempeño Final de los cursos impartidos en la maestría de Currículo y Docencia Universitaria de ULACIT? Este trabajo de enfoque cuantitativo y de tipo explorativo - descriptivo, con un diseño no experimental pretende investigar las características de los desempeños finales de comprensión con base en el modelo de la EpC. Para ello se elaboró una rúbrica y posteriormente se someten los resultados a una matriz de datos. Los hallazgos logrados en este estudio servirán para continuar la indagación de la temática abordada.

¹ Errol Vargas Hernández es Máster en la Enseñanza del Inglés por parte de la Universidad Latina y Bachiller en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional. Actualmente labora como docente de secundaria y en universidades, entre ellas la UNA y la ULACIT. Opta por el grado de Máster en Currículo y Docencia Universitaria. Correo electrónico ervah03@gmail.com

Palabras claves: Enseñanza para la comprensión, desempeños de comprensión, Maestría en Currículo y Docencia Universitaria, sílabos

Abstract

The Teaching for Understanding Model rises as an answer to the needs concerning the development of comprehension that facilitates people to think and respond in a flexible way, aspects that are difficult to develop in a rote learning scenario. The ULACIT implemented the model, which follows its intentions of giving to society people who are able to supply the existing needs. The Masters program in Curriculum and University Teaching highlights among the options offered by the university because of its orientation towards the application of the model, either theoretically or practically. The Final Outcome pretends that the students strengthen the competencies related to their degree. Therefore, the research responds to the question: Which characteristics of the Teaching for Understanding Model are reflected in the process and the culmination of the final outcome of the courses taught in the Masters in Curriculum and University Teaching from ULACIT? This is a quantitative, explorative-descriptive work, with a non-experimental design that research the characteristics the final outcomes should have based on the Teaching for Understanding Model. The evidences gathered in this study will allow to continue working in the same topic.

Key words: Teaching for Understanding, final outcomes, Masters in Curriculum and University Teaching, syllabus.

Introducción

La sociedad actual demanda una universidad capaz de enfrentarse a los diversos desafíos que la caracterizan. En el siglo XXI, los cambios abruptos son parte de la constante diaria: los aspectos de índole científica, tecnológica, e incluso maneras de concebir el entorno, son ejemplo de ello. Frederow (2009) señala como un reto de la educación superior actual el potencializar la comprensión, el despertar de la curiosidad intelectual, así como el estímulo del pensamiento crítico y la manifestación de juicios de valor (p. 1). Sin embargo, para lograr esas competencias es necesario el uso de metodologías centradas en el estudiante a fin de que este sea activo, participativo, y comprometido con su aprendizaje.

El modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) surge de la inquietud de un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard en respuesta a la necesidad de desarrollar la comprensión, lograda en personas que piensan y actúan de manera flexible con lo conocido y no por acciones rutinarias y basadas en la memoria. El Proyecto Zero, programa de dicha universidad, define este paradigma como una “pedagogía educativa” poseedora de las respuestas a interrogantes como: ¿qué tópicos valen la pena comprender?, ¿qué de estos tópicos debe ser comprendidos?, ¿cómo podemos fomentar la comprensión? y ¿cómo podemos saber lo que los estudiantes comprenden? Pogré (2009) señala que, a través de un proceso educativo pertinente, se puede lograr una lógica entre enseñanza, aprendizaje y postura ética, además de fomentar con certeza la capacidad de comprensión poseída por todas las personas, y así apropiarse de una realidad que puede ser transformada. Con ello se pretende detener los espacios educativos los cuales limitan la

generación espontánea y creativa de ideas para acceder a la flexibilidad que trae consigo el hecho de comprender.

En Costa Rica, el modelo educativo de la EpC fue adoptado desde el 2011 por la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) al analizar la visión, misión universitaria y la concordancia de ambas con la filosofía institucional. Desde ese momento, la universidad se dio a la tarea de redefinir su enfoque curricular hacia el desarrollo de la comprensión mediante los desempeños (Salgado, 2012). Como parte de la oferta académica de ULACIT, el programa de maestría en Currículum y Docencia Universitaria dedica gran parte de sus cursos a dar a conocer el modelo y la manera en que este repercute en el desarrollo del pensamiento crítico y auténtico. El interés de la Facultad de Psicología de ULACIT, como encargada del programa, es cuantificar y analizar el proceso llevado a cabo en el diseño de los desempeños finales de los cursos impartidos en la maestría debido a la falta de estudios al respecto, y con ello contribuir a la implementación de un modelo que ha marcado diferencia en la forma de concebir la enseñanza. Por ello, resulta pertinente preguntarse: ¿cuáles características del modelo de la Enseñanza para la Comprensión se reflejan en el proceso y en la culminación del Desempeño Final de los cursos impartidos en la maestría de Currículo y Docencia Universitaria de ULACIT?

En búsqueda de una respuesta a la interrogante anterior, la investigación pretende analizar las características del proceso y del producto final de los desempeños de comprensión: el tipo de trabajo, la manera en que el proceso se llevó a cabo para contribuir al resultado y su pertinencia con las competencias generales de los cursos ofrecidos en la maestría mencionada en los periodos del III cuatrimestre del año 2012 y el I cuatrimestre del año 2013. Se espera observar el proceso implementado en la elaboración de los

desempeños finales de los cursos, por medio de un análisis de los mismos a través de la plataforma virtual Blackboard, y por ende verificar si los desempeños de comprensión guardan relación con el modelo de la EpC y las respectivas competencias.

Marco teórico

El modelo de la Enseñanza para la comprensión y su implementación son parte de una compleja tarea. Perkins (s.f.) define la comprensión como esa habilidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de lo que una persona sabe (p.2). Por ello es necesaria una comprensión real de lo acontecido para entender los hechos teóricos actuales. Caracterizado por una línea constructivista, el proyecto ANDES señala que la EpC traza como objetivo el reconocimiento de la comprensión por medio de un desempeño flexible, lo que le permite a las personas poder explicar, ejemplificar y demostrar sus conocimientos, para estar a nivel de la comprensión y no de la memorización. De esta forma, podrá actuar responsablemente y usar sus conocimientos para dar respuesta a divergencias cotidianas. (Patiño, s.f., p.4). Sin embargo, la complejidad radica en la heterogeneidad de comprensión entre individuos. De acuerdo con Perkins y Blythe (1998, p.37) la dificultad de enseñar para la comprensión radica en dos razones: primero, en el desarrollo de la comprensión como una de las múltiples tareas del docente del sistema educativo actual, sin ser esta la prioritaria. Y segundo, las metodologías tradicionales empleadas no dan espacio al desarrollo comprensivo y mucho menos permiten al docente cuestionarse sobre cómo fomentar la comprensión en sus estudiantes.

Como propuesta metodológica, la EpC posee elementos característicos, entre ellos: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la

evaluación diagnóstica continua. Tanto los tópicos generativos como las metas de comprensión deben responder a lo que el docente desea que sus estudiantes aprendan. Por otra parte, las interrogantes, sobre cómo el docente está al tanto de lo aprendido por sus estudiantes y cómo los mismos estudiantes saben que realmente comprenden, se responden a través de los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. Susana, Jameson y Torres (2010) definen los desempeños de comprensión como esas actividades complementarias en la demostración y el desarrollo de la comprensión del estudiante en cuanto a las metas comprensivas establecidas. Por consiguiente, ese desempeño es afín a la enseñanza activa y a todo lo que ello trae consigo: un docente activo acompañante en el proceso, que estimula inferencias, hipótesis, monitoreo del proceso educativo, entre otros. Stone (1999, p. 11) sustenta la idea de que los desempeños comprensivos trascienden la memoria y la rutina, pues fuerza al estudiante a ir más allá: le exigen atención, práctica y refinamiento.

La vinculación entre las metas y el desempeño de comprensión debe ser estrecha y clara. Las metas enuncian el *cómo* se comprende y no el *qué*. (Castro, s.f.). Lo formulado en las metas de comprensión conlleva directamente a la adecuada puesta en marcha del desempeño de comprensión, el cual para ser considerado como tal, debe someterse a una etapa de exploración y a una investigación guiada (aspectos ampliados más adelante) que lleve a un proyecto final de síntesis, cuyo objetivo se centra en demostrar claramente el dominio de las metas de comprensión de curso por parte del estudiante.

Como último elemento caracterizador de la EpC se encuentra la Evaluación Diagnóstica Continua. De acuerdo con Blythe, Bondy y Kendall (s.f.) esta etapa no solamente provee al estudiante de realimentación, sino que también promueve su comprensión al verse expuesto a revisiones y reflexiones constantes. A su vez, lo ayuda a

avanzar a la siguiente etapa, y orienta al docente a conocer el grado de desarrollo comprensivo poseído por el alumno en ese instante. Ante este contexto, las metas de comprensión deben estar estrictamente vinculadas a los desempeños, de manera que la evaluación diagnóstica sea un proceso provechoso, donde prevalezca la oportunidad de la coevaluación entre pares y por consiguiente facilite la toma de conciencia respecto a la responsabilidad y el compromiso con su propio aprendizaje.

Tal como se mencionó en líneas anteriores, los desempeños de comprensión responden a la pregunta: ¿qué harán los estudiantes para lograr comprender? Para Puentes (2001), los desempeños comprensivos dentro del modelo de la EpC son una reflexión profunda acerca de lo realizado:

...únicamente ciclos de actividades bien diseñadas dentro de contextos disciplinares específicos seguidos de momentos frecuentes de reflexión profunda permiten al individuo ir más allá de las imágenes mentales o de la acción pura para construir comprensiones que le permitan solucionar problemas reales de manera flexible.
(p.3)

Todo desempeño de comprensión debe ser variado y colaborativo. A manera de ejemplo, cabe mencionar el aporte brindado por Fernández y Brennitzer (2012) quienes señalan el juego como un desempeño de comprensión por excelencia, a causa de requerir un compromiso con la actividad, exigir el empleo creativo de los conocimientos, demandar interés, refinamiento, práctica, iniciativa, percepción y memoria como parte de los procesos cognitivos exigidos en la ejecución de una actividad recreativa. Un juego, por tanto, demanda habilidades de pensamiento como lo son la capacidad para recordar, crear,

evaluar, analizar, entender y aplicar, todas ellas necesarias para el desarrollo global de un desempeño. A la vez, este debe provocar ese desajuste cognitivo en el estudiante para que pueda romper con estereotipos, rigidez de pensamiento y preconceptos. Tanto Pogré (2001) como Stone (s.f.) recalcan que el desempeño es en sí mismo la comprensión, y por ello será flexible; no obstante, añade que un desempeño no debe ser necesariamente observable a simple vista, pues acciones tan complejas como: pensar, discernir y conjeturar deben ser considerados como desempeños. De este modo, los estudiantes serán capaces de crear, reorganizar y valorar nuevas situaciones.

Un desempeño de comprensión, “desafía los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático de los estudiantes y los ayudan a construir y demostrar su comprensión” (Gould y Blythe, 1999, p. 96). En este sentido, Puentes (2001) destaca una secuencia seguida por los desempeños de comprensión para lograr un producto exitoso. Como primer paso indica *la necesidad de la exploración del t pico*; con ello se pretende lograr el interés del estudiante para así relacionar sus interrogantes con la disciplina de estudio. Le sigue la investigación guiada, etapa en la cual el estudiante madura sus competencias y cuenta con el docente, quien aporta formalidad y fundamentos teóricos los cuales enriquezcan el proceso. Por último, la etapa de proyectos personales de síntesis en la que el docente ayuda a consolidar el logro de las metas alcanzadas por el estudiante para poder obtener una auténtica comprensión. (p.3)

Entre la serie de cualidades que debe poseer el desempeño para su calificación, según Blythe (1999) destacan las siguientes: la compatibilidad con las metas de comprensión, la presencia del desempeño desde el inicio del proceso educativo (y no únicamente al final), el desarrollo de desempeños preliminares que toman en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes respecto al t pico, la incorporación de una

investigación guiada en la cual los estudiantes contemplen los tópicos y metas de comprensión, la exigencia en cuanto al uso del conocimiento previo, la exhibición pública de los resultados, la elaboración de un producto observable, la capacidad de justificar sus razonamientos a través de evidencia apoyada en sus conclusiones.

En el contexto de las competencias, el “saber hacer” va más allá de una simple ejecución: implica, según Posada (2004) “... afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño”. En esta actividad se evidencian de manera concreta las competencias. Por consiguiente, Posada indica que las competencias se deben prever por medio de logros o metas en el ámbito educativo. Por consiguiente, es a través del desempeño y del proceso formativo consciente como los logros esperados se convierten en logros alcanzados. Las competencias en educación, junto con el enfoque de la EpC, fomentan la evaluación participativa: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como parte de las estrategias que contribuyen al fortalecimiento de las competencias disciplinarias. Desde el año 2002, un grupo de universidades europeas y latinoamericanas unen esfuerzos para perfeccionar estructuras educativas a través de la cooperación entre ellas, con el objetivo de que estas estructuras promuevan elementos como calidad, efectividad y transparencia. A raíz de ello, surge el Proyecto Tuning América Latina, el cual propone una lista de competencias a alcanzar en educación; sobresalen las siguientes: capacidad crítica y autocrítica y la creativa, la competencia para tomar decisiones, así como la de trabajo en equipo y compromiso ético.

La estrecha relación entre el modelo de la EpC y las competencias profesionales ha permitido dar prioridad al desarrollo de la comprensión en los estudiantes. La ULACIT inicia en el 2010 un proceso de actualización curricular en el que la innovación, la creatividad, la flexibilidad, y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo toman más

protagonismo. La Dra. Silvia Castro Montero, rectora de la ULACIT, integra las características mencionadas como una respuesta a ese aprendizaje superficial basado en la repetición de conceptos o ejercicios de un libro, los cuales no genera ninguna competencia aplicable a la realidad y gracias a esas características protagonistas se podrán superar las deficiencias existentes en relación con la falta de razonamiento y de argumentación, e incluso con aspectos relevantes como la afectividad y las relaciones interpersonales, cuya carencia dificulta el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, agentes esenciales para desarrollar competencias. (Castro, 2013)

La razón por la cual el contexto de la maestría en Currículo y Docencia Universitaria es idóneo para el análisis de la ejecución del modelo de la EpC se ve reflejada en la justificación de la apertura de carrera, presentada ante el CONESUP el año 2005. El MSc. Erick Lobo Hernández, en comunicación personal, el 4 de julio del 2013 comparte el documento donde se indica que la maestría en Currículum y Docencia Universitaria se orienta a preparar profesionales en educación los cuales:

- Puedan relacionar la inteligencia y el aprendizaje.
- Conozcan que el aprendizaje cognitivo facilita el desarrollo de la inteligencia y aumenta su rendimiento, y que la inteligencia es el fundamento de las estrategias de aprendizaje (estrategias metacognitivas).
- Logren elaborar el diseño curricular de aula en un sentido amplio, al tomar en cuenta todas las fuentes del currículum.
- Puedan elaborar diversas formas de programación y diseños curriculares para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

- Adquieran desarrollar la cognición (capacidades) en el estudiante (aprendiz), así como su afectividad al potenciar los valores y las actitudes.

La orientación de la maestría refuerza la necesidad de una adecuada implementación de la EpC, ya que los profesionales graduados del programa deben alcanzar competencias pedagógicas sólidas las cuales le ayuden a enseñar de manera efectiva los campos de su especialidad. Al promover estudiantes con desarrollo de capacidades autónomas, críticas y creativas, la elaboración adecuada de desempeños finales basados en el modelo de la EpC se convierte en una razón imprescindible para lograr cambios significativos apoyados por personas preparadas en metodologías innovadoras, favorecedoras del desarrollo integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marco metodológico

La propuesta investigativa tiene su base en la maestría en Currículum y Docencia Universitaria impartida por la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), específicamente en el análisis de los desempeños finales llevados a cabo por los estudiantes de los cursos en el III CO- 2012 y el I CO- 2013. El tipo de investigación se llevará a cabo a partir de un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, pues la observación del fenómeno se da en su contexto natural para de esa manera proceder a su análisis, sin que ello implique una manipulación de datos. (Hernández, Fernández, Baptista, 2010)

El alcance de la investigación es exploratorio porque el objetivo a examinar ha sido poco estudiado. En este caso, se busca analizar si los desempeños finales de comprensión reflejan las características propuestas por el modelo de la EpC. A la vez es descriptiva,

puesto que se pretende especificar cuáles características de la EpC reúnen los desempeños finales de comprensión para así comprobar la fidelidad con el modelo.

El objeto de investigación se centra en los desempeños finales de los cursos impartidos en el III CO-2012 y el I CO-2013 de la maestría en Currículum y Docencia Universitaria. Para la obtención de los mismos, se contará con acceso estrictamente confidencial a la plataforma virtual de la Facultad de Psicología, autorizado por la Licda. María Antonieta Campos, decana de dicha facultad. En Blackboard, se ubican los cursos impartidos en los cuatrimestres a analizar, y se procede inicialmente a la lectura de los sílabos correspondientes, para luego verificar el proceso efectuado para la elaboración del desempeño final en cada uno de los cursos. Para su análisis, se elaboró una lista de cotejo con los parámetros mínimos requeridos por los desempeños de comprensión que se deben abarcar respecto a la teoría propuesta por el modelo de la EpC y los cuales deben estar reflejados en el proceso y conclusión del desempeño.

El principal medio de adquisición de instrumentos es la plataforma Blackboard, utilizada por ULACIT para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el 100% de los cursos impartidos; esta posee gran importancia en el análisis de los desempeños de la maestría en Currículum y Docencia Universitaria puesto que los cursos son dados a través de ese medio virtual.

En esta investigación se pretende diseñar una lista de chequeo con los parámetros mínimos que los desempeños de comprensión deben abarcar en relación con la teoría propuesta por el modelo de la EpC. Además, es importante recalcar que este instrumento pretende únicamente comprobar si el desempeño final cumple totalmente, parcialmente o no cumple del todo con los criterios seleccionados y no así los detalles que puedan surgir a

raíz del análisis de cada criterio escogido y los cuales no forman parte de la presente investigación.

Resultados

A través del análisis llevado a cabo en los sílabos correspondientes a los diez cursos impartidos en el III-CO2012 y I-CO2013 se lograron los siguientes resultados:

El 100% de los cursos cumple satisfactoriamente los criterios de la lista de cotejo mencionados a continuación:

El desempeño de comprensión:

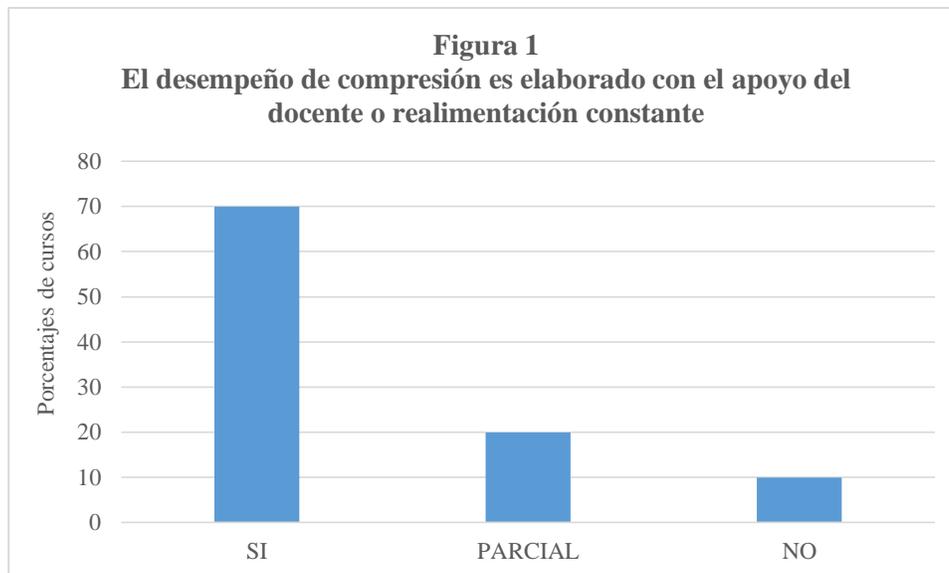
- Se menciona y se explica de manera clara en el sílabo del curso.
- Posee una rúbrica para su evaluación, la cual es proporcionada al estudiante antes de la calificación del desempeño.
- Permite la ejecución de las competencias disciplinares establecidas para el curso.
- Está diseñado acorde con los elementos de competencia descritos en el sílabo, los cuales se esperan alcanzar en el curso.
- Guarda estrecha relación con las metas de comprensión.
- Exige investigación previa, a través de recursos tecnológicos y referencias actualizadas.
- Apela al conocimiento previo de los estudiantes.
- Demanda el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y deja de lado la memorización.
- Brinda oportunidades de trabajo en equipo durante el proceso de diseño.

De un total de 18 criterios a analizar, hubo ocho en los cuales las respuestas variaron según el curso. Estas serán detalladas y representadas en los siguientes párrafos.

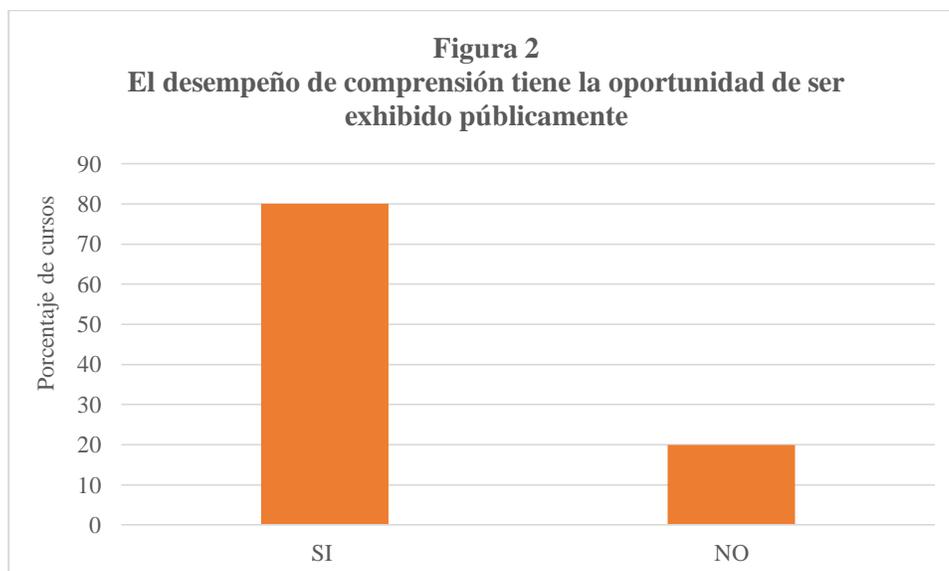
En relación con los siguientes criterios denominados como: "El desempeño de comprensión mantiene relación con la variedad de actividades realizadas a lo largo del curso" y "El desempeño de comprensión comienza a diseñarse de manera paulatina después de haberse alcanzado parte de las metas comprensivas que puedan contribuir a la solidez del conocimiento, ambos mantienen un alto nivel de presencia en los cursos, excepto en el curso de Desarrollo Humano en la Adulthood, en el que su ejecución fue catalogada como parcial, debido a no existir evidencia en la plataforma de la revisión de avances preliminares del desempeño final, a pesar de estar contemplado en el sílabo. Además, el desempeño final de ese curso se desarrolla en un lapso de dos semanas, entre la decimosegunda y decimocuarta semana del curso.

Los resultados obtenidos en el criterio sobre si el desempeño es elaborado con el apoyo del docente y con realimentación constante, un 30% de los cursos carecen de un seguimiento apropiado. El 20% se considera parcial puesto que no se evidencia una secuencia de apoyo docente, en el que se aclaren las dudas a través de la plataforma. Por su constante apoyo docente sobresalen los siguientes cursos: Diseño e Innovación Curricular, Entorno de Formación Flexible y a Distancia, Estrategias Constructivistas del Aprendizaje, Formación Tecnológica en Adultos, Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior, Análisis de Políticas Educativas y Administración y Supervisión del Currículo.

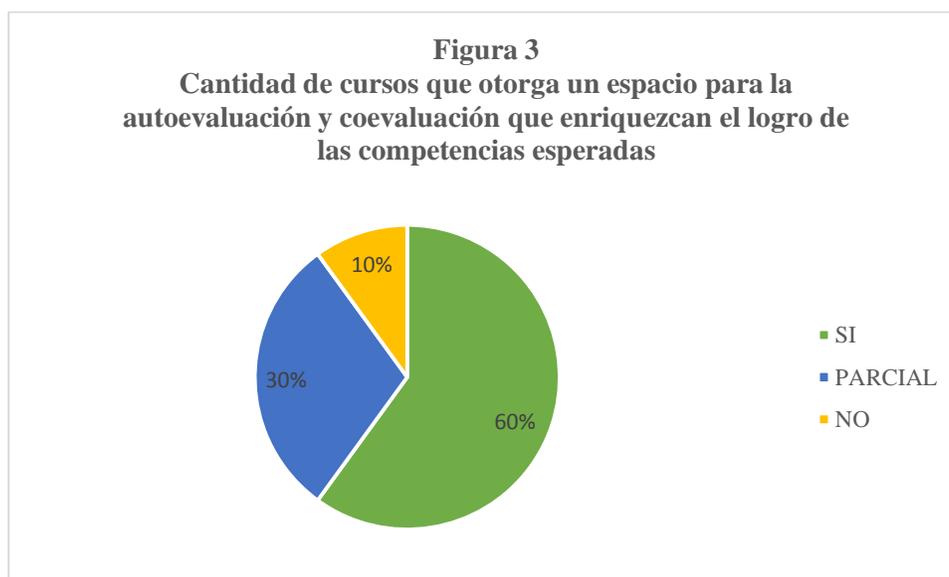
(Ver figura 1)



Respecto a la oportunidad de exhibir el desempeño públicamente, y otorgarles a los miembros del curso un espacio para poder conocer los productos llevados a cabo por sus pares, se puede apreciar en la figura 2 que, si bien se aplica en la mayoría, aún unos de los cursos no lo evidencian.



Con base en la cantidad de cursos que brindan espacios de auto y coevaluación en los desempeños finales, un 60% evidencia su incorporación dentro del curso, mientras el otro 30% promueve el empleo de estas técnicas evaluativas de forma parcial, debido a que no se solicita de manera explícita, ni tampoco existe una rúbrica para tal fin. Un 10% evade por completo el criterio evaluativo. La figura 3 muestra información al respecto:



Cada sílabo revisado ofrece al estudiante las rúbricas utilizadas para evaluar las diferentes actividades del curso, lo cual también aplica para asignar el puntaje al desempeño final. La utilización de estos instrumentos no se evidencia en el 30% de los cursos, ya que la docente a cargo indica el envío de las calificaciones por medio de correo electrónico, por tal motivo no se refleja en el espacio asignado a ese curso en la plataforma virtual. El 10% de los cursos analizados, asigna la nota final sin el uso de la rúbrica, o al menos no señala un medio alternativo para su envío. (Ver figura 4)



Discusión

A través de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la lista de cotejo a los diez cursos analizados en el programa de la maestría en Currículo y Docencia Universitaria de la ULACIT, se puede determinar que las características del modelo de la EpC se cumple en un 90%. durante el proceso y culminación del diseño de los desempeños de síntesis de los cursos. No obstante, prevalecen algunos aspectos los cuales requieren fortalecimiento para que el modelo se ejerza con todos sus requerimientos.

Se evidencia que los docentes del programa de maestría han incorporado a su plan de trabajo las diversas pautas características de la EpC como modelo de enseñanza. Por medio de la revisión de la plataforma, se constata como un aspecto fundamental el uso de foros de discusiones, blogs, diarios de aprendizaje y comunicados enviados por correo electrónico para que el desarrollo de los desempeños finales se ejerza de forma apropiada y activa. El 100% de los cursos analizados ha abogado por desempeños de comprensión que fomenten el pensamiento y la creatividad como sustitutos permanentes de la memorización.

De esta manera, se logra el desarrollo de las competencias generales de los cursos analizados los cuales pretenden formar personas críticas, capaces, quienes puedan, según Paul y Elder (2003, p.4), pensar con mente abierta, propiciar soluciones a problemas de alta complejidad, mantener claridad y precisión a la hora de formular problemas y llegar a conclusiones respaldadas con criterios y altos estándares.

En cuanto a los desempeños finales de comprensión y las metas de comprensión descritas en cada sílabo se demuestra una estrecha relación entre ello, además de cómo los desempeños son diseñados para permitir la ejecución de las competencias disciplinares particulares a la naturaleza del curso. Todo ello es de suma importancia para un modelo insistente en la existencia de un vínculo entre las metas y los desempeños; esto permite inferir que los trabajos finales están aportando ideas al desarrollo de las competencias específicas de los cursos. Cada sílabo detalla la manera en la cual se espera que el estudiante llegue a comprender la meta trazada. Para ilustrar lo anterior, el curso Estrategias Constructivistas para el Aprendizaje busca en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan aplicar estrategias innovadoras desde un enfoque constructivistas. Como proyecto final de síntesis se les solicita la elaboración de una propuesta metodológica con diversas estrategias constructivistas, desglosado por un avance, un trabajo escrito y la presentación de tales estrategias.

Respecto a la rúbrica para la calificación de los desempeños finales, el 100% de los cursos provee la misma en el sílabo, pero son seis cursos de total de los analizados que evidencian el uso de la misma, en cambio cuatro cursos presentan una de una categoría no evidente. Este último dato forma parte de las limitaciones de la investigación, pues las mismas no se encuentran en la plataforma. De acuerdo con Gardner (2002, p.9), “los estudiantes tienen que saber qué hacer, tienen que saber cómo deben ejercitar su

comprensión y qué criterios se van a usar para juzgar su actuación”. Por ello el instrumento debe ser utilizado en su totalidad, y actuar bajo el carácter formativo que lo caracteriza.

Como parte de los resultados de la investigación, se evidencia que cuatro cursos analizados poseen falta de seguimiento del docente en el proceso de elaboración de los desempeños finales. En estos cuatro cursos como regla general el docente solicita los desempeños finales en las últimas semanas del curso, sin destinar el tiempo suficiente para una realimentación más profunda, oportunidades de rehacer el trabajo o de aclarar dudas anticipadamente. Solamente seis de los diez cursos considerados permiten observar una realimentación constante y activa entre el docente y los estudiantes. Estos cursos también destacan por la oportunidad de corregir los errores presentes en el proceso con el fin de colaborar en la entrega de un producto de calidad.

De un total de diez cursos, ocho brindan oportunidades para exhibir públicamente el desempeño final. Los medios principales para mostrarlos son los foros de discusión, y en algunos casos, las redes sociales como Facebook. Estos espacios promueven la interacción activa entre compañeros de curso en torno al trabajo publicado. Esto es altamente apreciable para un modelo como la EpC, el cual promueve el acceso a la información, asimismo el incremento de conocimiento global sobre las metas de comprensión a desarrollar.

Los espacios de auto y coevaluación en los desempeños finales de los cursos también fueron analizados. En seis cursos se establecen, claramente, espacios en la plataforma virtual para que los desempeños finales sean coevaluados por los miembros del grupo. Del total, tres cursos abren un foro de discusión o un diario de aprendizaje para que los proyectos sean colocados, no obstante, no se promueve una autoevaluación o coevaluación de los mismos. El de Investigación en la Educación Superior es el único que

no evidencia la ejecución de ambas técnicas evaluativas en absoluto. En el mismo curso, se observan unos foros caracterizados por la falta de seguimiento del docente, y un desempeño final que no brindó espacio para coevaluación.

Finalmente, si bien el porcentaje de cumplimiento del modelo de la EpC es bastante satisfactorio, la debilidad se ubica en el seguimiento por parte del docente a la labor de los estudiantes. Al mismo tiempo, existen desempeños de calidad que no están siendo promovidos públicamente y no pueden respaldar positivamente el logro de las competencias del curso en cuestión.

Conclusiones

La información expuesta anteriormente es relevante para conocer el grado en que los desempeños finales de los cursos de la Maestría en Currículo y Docencia Universitaria reflejan las características propuestas por el modelo de la Enseñanza para la Comprensión. Los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación permiten concluir que los desempeños finales de comprensión específicamente, los criterios de la EpC se cumplen de manera satisfactoria, con espacio para el mejoramiento en el 10% de los cursos analizados.

El respaldo del docente durante la elaboración del desempeño final requiere más presencia, esto se da principalmente en los cursos donde se asigna el diseño del trabajo para las últimas semanas, y se evalúa en una sola entrega un porcentaje considerable del total de la evaluación. El docente a cargo de esos cursos otorga la totalidad de la calificación sobre el producto y no destina cierto porcentaje al proceso. Ante esto, es importante la guía del facilitador desde el inicio del curso, con miras a un resultado satisfactorio en el desempeño.

Por otro lado, al analizar la oportunidad brindada a los estudiantes para poder exhibir el desempeño de manera pública, se concluye que este criterio es altamente

valorado, lo cual es muy acertado porque les confiere una oportunidad a los miembros del grupo para aprender sobre diversos puntos de vista surgidos de metas de comprensión en común. Por ello, es recomendable que todos cursos destinen al menos una semana del cronograma para que el compartir sea fructífero.

Los procesos de autoevaluación y coevaluación son, de la misma manera, un aporte sustancial de la EpC dentro del proceso que requiere la elaboración adecuada de un desempeño de comprensión. Según el análisis, pocos cursos han asignado un espacio y un porcentaje a tan importante proceso. Se presentan casos donde le abren el espacio al estudiante para su discusión, pero los comentarios a los desempeños se limitan a destacar lo superficial y lo bonito, sin que exista un verdadero análisis comparativo entre esos desempeños y las metas del curso. Por tanto, se recomienda que el docente brinde una rúbrica con la cual se guíe al estudiante hacia una reflexión más objetiva sobre el análisis del desempeño de su compañero, así será más propicio fomentar un tipo de educación reflexiva y significativa.

También es valioso destacar el empleo dado a la rúbrica para la calificación de los desempeños finales en varios cursos. Hubo limitantes para determinar su uso debido a que esos instrumentos no fueron colocados en la plataforma virtual. Sin embargo, los cursos que la emplearon demostraron un uso exhaustivo, completo y personalizado del instrumento, aspectos importantes en un modelo defensor de la comprensión en su multidimensionalidad.

El aporte de esta investigación demuestra en como el modelo de la EpC repercute en la elaboración del desempeño final de los cursos de la maestría. Asimismo, da inicio a una línea de investigación que puede contribuir al mejoramiento de diversas áreas no contempladas en el estudio y en definitiva, lograr el fortalecimiento de la puesta en

práctica de un modelo cuyo objetivo se persigue el desarrollo del pensamiento crítico a través del conocimiento integral.

Referencias

Blythe, T. (1998). *¿Qué son los desempeños de comprensión?* . Recuperado de

<http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3e.cfm>

Castro, S. (2013). *Desempleo, resultado de la incompetencia*. Recuperado de:

<http://silviapcastro.blogspot.com/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00-08:00&max-results=4>

Frederow, A. (2009) Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual.

Revista Iberoamericana de Educación 21

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*

(5ªed.).México: McGraw-Hill

Patiño, S. (s.f.) La enseñanza para la comprensión (epc): propuesta metodológica

centrada en el aprendizaje del estudiante. *Revista Humanizarte 8*

Paul, R., Elder, L. (2003) *La mini guía para el pensamiento crítico*. Recuperado de:

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Perkins, D., Blythe, T. (s.f.) *Putting Understanding Up Front*. Recuperado de:

<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session2/2.UnderstandingUpFront.pdf>

- Pogré, P. (2001). *Enseñanza para la comprensión: Un marco para innovar en la intervención didáctica*. Recuperado de <http://www.latitud-nodosur.org/IMG/pdf/Pogre- EpC- Un marco para innovar.pdf>
- Posada, P. (2004) Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1
- Puentes, Y. (2001). *Enseñanza para la comprensión: Pensar y hacer competentemente en el mundo*. Recuperado de:
[http://200.69.103.48/posgrados/educacion/comunicacion/sitio/educom/ensenanza para la comprension.pdf](http://200.69.103.48/posgrados/educacion/comunicacion/sitio/educom/ensenanza_para_la_comension.pdf)
- Salgado, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Universia*. 8 (3), Vol. 3 N. 8 pp.34
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión* . Recuperado de
<http://www.remq.edu.ec/colegiosremq/bicentenario/images/ESTUDIO/pedagogia.pdf>
- Susana, M., Jameson, C., Torres, J. (2010). *La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa*. Recuperado de
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf

Anexo

Lista de cotejo para el análisis de desempeños finales en los cursos del 3CO-2012 y 1CO-2013 de la Maestría en Currículo y Docencia Universitaria

Errol Vargas Hernández

Maestría en Currículo y Docencia Universitaria Proyecto de estudio independiente Lista de cotejo para el análisis de desempeños finales Estudiante: Errol Vargas Hernández				
Nombre del curso:				
Cuatrimestre y año en que se impartió:				
	CRITERIOS	Si	No	Comentarios
	El desempeño final de comprensión...			
1	Se menciona y se explica de manera clara en el sílabo del curso.			
2	Posee una rúbrica para su evaluación, la cual es proporcionada al estudiante previo a la calificación del desempeño.			
3	Permite la ejecución de las competencias disciplinares establecidas para el curso.			
4	Está diseñado acorde a los elementos de competencia descritos en el sílabo, que se esperan alcanzar en el curso.			
5	Guarda estrecha relación con las metas de comprensión.			
6	Exige investigación previa, a través de recursos tecnológicos y referencias actualizadas.			
7	Apela al conocimiento previo de los estudiantes.			
8	Apela al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, dejando de lado la memorización.			
9	Brinda oportunidades de trabajo en equipo durante el proceso de diseño.			
10	Es elaborado por realimentación constante del docente.			
11	Es exhibido públicamente			
12	Es evaluado por medio de una rúbrica.			
13	Otorga un espacio para la autoevaluación y			

	coevaluación que enriquezcan el logro de las competencias esperadas.			
	TOTAL OBTENIDO (18 criterios evaluables)	13		