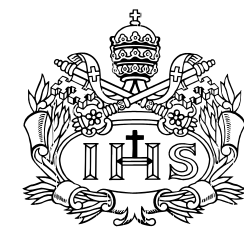




ESTUDIOS DE CLASE EN LA UNIVERSIDAD

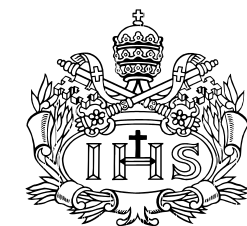


Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Centro para el Aprendizaje,
la Enseñanza y la Evaluación
Vicerrectoría Académica
Pontificia Universidad Javeriana
2016

ESTUDIOS DE CLASE EN LA UNIVERSIDAD

ASESORÍA EDUCATIVA



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Estudio de Clase en Educación Superior

Introducción

El estudio de clase (EDC) es una estrategia de fortalecimiento de las prácticas de enseñanza a partir de una metodología que inicia en Japón, denominada “jogyō kenkyū”. Esta iniciativa propone abordar la clase como objeto de estudio. El EDC se implementó en Japón para educación básica y media, y gracias al éxito en sus resultados, no solamente se extendió a la educación superior sino que en la actualidad, se trabaja de manera extensa en varios países como Chile, México, Colombia, Estados Unidos, y El Reino Unido, entre otros.

El EDC se desarrolla de manera colaborativa; los profesores conforman una “comunidad de práctica” o “comunidad de aprendizaje”, según sea el modelo, y trabajan en conjunto para lograr clases más reflexivas y efectivas.

Hay muchas y variadas aproximaciones al EDC, sin embargo, comparten aspectos fundamentales como conformar una comunidad de profesores, hacer una planeación conjunta, acompañar a la ejecución de lo planeado y posteriormente, analizar lo que aconteció en el aula. La idea es abordar la clase como objeto de indagación para promover mejores aprendizajes. A partir de este trabajo, se afianza el diseño de la enseñanza, se fortalecen las prácticas pedagógicas, y por supuesto, se avanza en el conocimiento de los estudiantes.

La metodología del EDC en Japón es muy precisa¹; se lleva a cabo en varios ciclos donde diferentes profesores que comparten una asignatura, trabajan en torno a una sesión que se va afinando y repitiendo hasta lograr una clase efectiva. En el CAE+E, hemos querido recuperar principios importantes del modelo japonés, pero con algunas variaciones que se adaptan mejor a la educación superior. En la Javeriana los estudios de clase indagan por la relación profesor-alumno como núcleo de la comunidad educativa expresado en el Proyecto Educativo; en el fortalecimiento de esa relación, se busca la formación integral y la transformación de los unos y los otros. En la apuesta por el fortalecimiento de la comunidad, se apoyan desarrollos personales y colectivos, se promueven saberes disciplinares y profesionales que atiendan las demandas del contexto y a la realización personal en clave de comunidad.

Una necesidad fundamental, es fortalecer comunidades de práctica entre los profesores de la Universidad para mejorar la enseñanza y por consiguiente, promover mejores aprendizajes los estudiantes. Gran parte de ese aprendizaje mutuo y esa transformación, ocurre en el aula de clase. Por eso vale la pena estudiar “la clase”, sus alcances y límites para ver qué pasa allí.

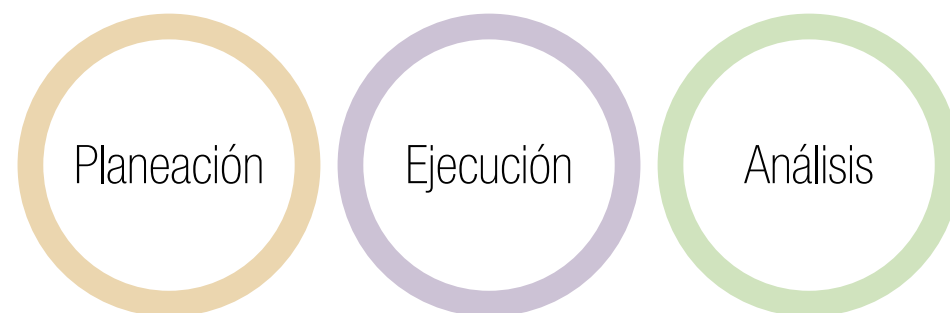
Así mismo, el estudio de clase como acto pedagógico, implica como está previsto en el Proyecto Educativo de La PUJ: la promoción de la pedagogía como “reflexión personal y dialogal sobre las acciones educativas”.²

¹ Para mayor información de la metodología del estudio de clase en Japón puede consultar a Y, Makoto. <https://www.rbs.org/SiteData/docs/yoshidaoverview/aeafddf638d3bd67526570d5b4889ae0/yoshidaoverview.pdf>

² Proyecto Educativo de La Universidad Javeriana. 19. <http://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>

Fases de Trabajo EDC

En el estudio de clase, se proponen tres fases de trabajo: la planeación colaborativa, la ejecución de la clase con acompañamiento (observación de pares o facilitadores), y la evaluación conjunta de la sesión acompañada.



Fase de planeación

Materiales: en la fase de planeación, se reúne a la comunidad de práctica alrededor del diseño de una secuencia didáctica³. El punto de partida es el análisis del **Syllabus** y del **Plan de Asignatura** en relación con las sesiones que se van a trabajar. Así que es importante contar con estos insumos en el momento del diseño de la secuencia.

Preguntas: La idea es mantener una cadena de indagación entre las sesiones. Las preguntas son fundamentales para activar conocimientos previos, generar interés en clase, y evaluar dónde se encuentran los estudiantes en relación con lo que deben saber para abordar e integrar los nuevos conocimientos.

En esta parte del diseño es importante preguntarse:

¿Cómo formular una pregunta que despierte interés en mis estudiantes?

¿Cómo activar sus conocimientos previos para favorecer asociaciones apropiadas con el conocimiento anterior?

¿Cómo evaluar si lo que saben es suficiente, ajustado y apropiado para abordar lo nuevo?

En esta fase de diseño es importante articular los RAE (resultados de aprendizaje esperados), los contenidos y la evaluación.

La contextualización del conocimiento es fundamental para generar aprendizajes más profundos y significativos en los estudiantes. Aquí es necesario pensar en aquellas actividades que ayudarán a situar los contenidos y a generar alternativas de aplicación en los contextos de práctica concretos.

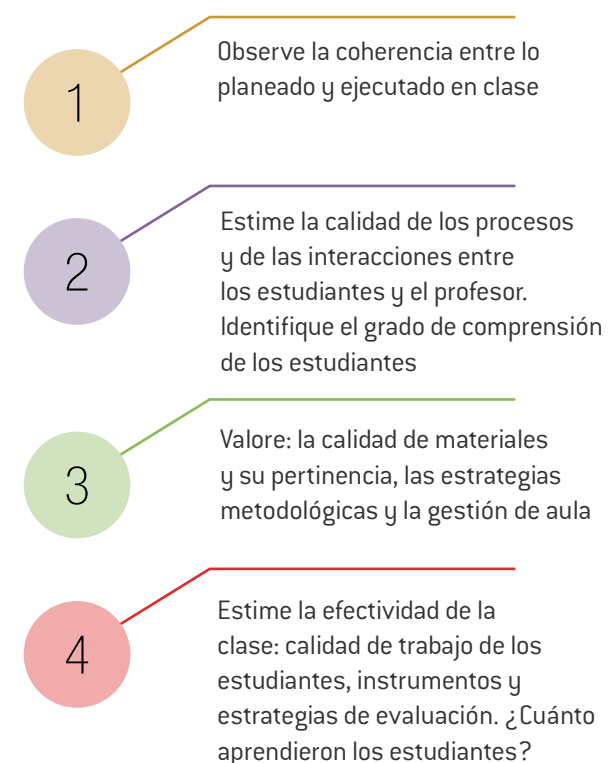
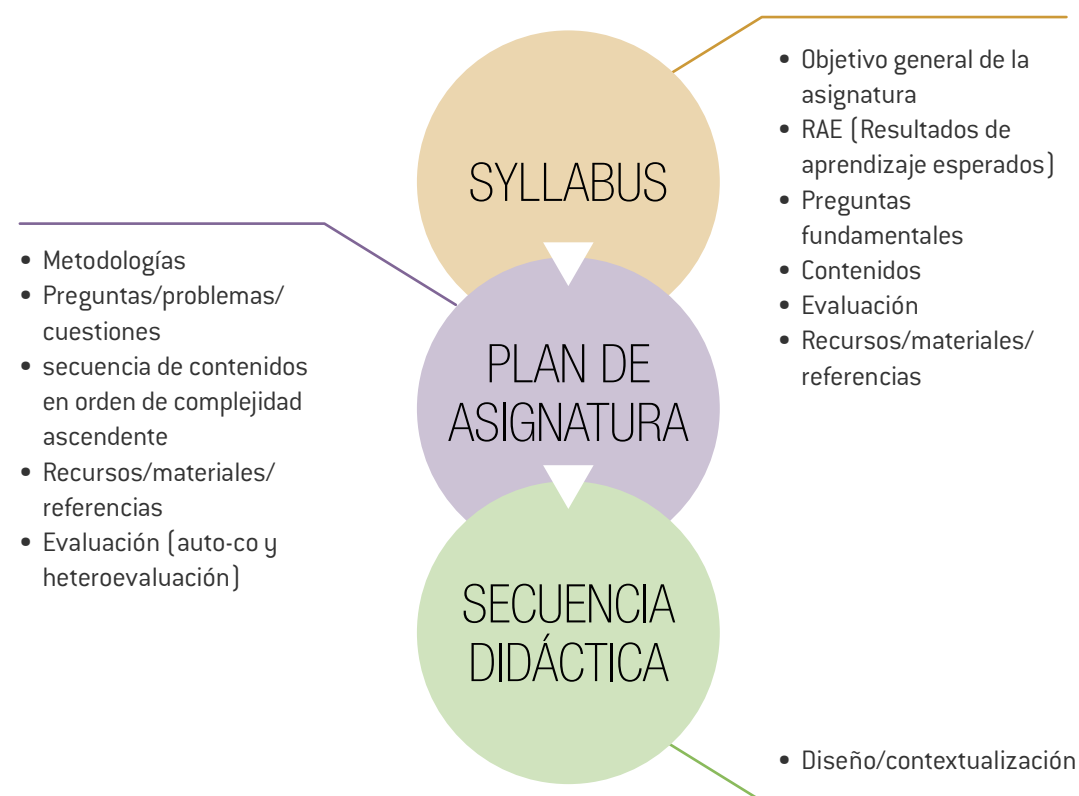
El compromiso: un aspecto fundamental del diseño, es pensar en herramientas que fortalezcan el compromiso académico del estudiante⁴.

En la planeación se toman decisiones sobre las metodologías más adecuadas para los estudiantes, los contenidos y las condiciones de la clase; también se decide sobre las formas en las que se va a recolectar la información necesaria para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes.

³ La secuencia didáctica es una manera de organizar los contenidos y todos los elementos relevantes de la enseñanza; se diseña para facilitar el desarrollo de los aprendizajes esperados de los estudiantes, y es fundamental en la planeación. Para Díaz Barriga (2013), la secuencia didáctica, es más bien una secuencia de aprendizaje y una serie de principios derivados de una estructura didáctica, la cual no solo comprende actividades de apertura, desarrollo y cierre sino que integra otros elementos fundamentales como la importancia de aplicar el conocimiento a situaciones reales y la importancia de identificar diferentes niveles cognitivos, aptitudes e intereses de los estudiantes. Por esto, es importante partir de problemas y situaciones reales que hagan significativo el acto de aprender.

⁴ El compromiso académico se aborda a partir del concepto de “enganche cognitivo” “Cognitive engagement”; es el producto que resulta de la motivación y el aprendizaje activo. Es decir, estudiantes verdaderamente transformados a partir de sus experiencias educativas.

Para profundizar en el Cognitive Engagement recomendamos revisar el trabajo de Elizabeth Barkley: https://www.nl.edu/media/nlu/downloadable/provost/otlofficeteachinglearning/wiley/engagement/22812/1349322967-barkleyengagement022812_v2.pdf



Fase de ejecución

En un segundo momento, encontramos la fase de ejecución; en esta fase, uno de los profesores de la comunidad de práctica invita a su clase para hacer una **observación** de la sesión. Aquí se ponen en juego todas las estrategias y procedimientos planeados con antelación; se observan varias cosas como la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, el clima de aula, la motivación, el tipo de interacciones entre los participantes, la adecuación de materiales y las prácticas de evaluación. Esta clase puede ser filmada, y el registro de la sesión sirve como insumo para el análisis posterior.

Fase de análisis

Por último, llegamos a la fase más interesante del ciclo, el análisis. En este paso, la comunidad de práctica retoma lo relevante de la clase; examina la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, determina qué aspectos funcionaron en clase y qué hay que revisar. También se hace un análisis de las evidencias de aprendizaje con relación a los resultados de aprendizaje esperados (RAE). En esta fase se propone valorar, ajustar y rediseñar.



Discusión

En general, el estudio de clase (EDC) se convierte en una estrategia de indagación y de mejoramiento continuo; es una exploración sobre el arte de perfeccionar la enseñanza para lograr mejores aprendizajes.

Muchos profesores piensan que, gracias a los años de experiencia, han descifrado el “arte de enseñar”, y esto puede ser cierto, en parte. Sin embargo,

a la hora de la verdad, la cuestión no es cuánto enseña el profesor, sino cuánto aprenden los estudiantes. Esto se ve cada semestre, cuando hay sorpresas porque los estudiantes no recuerdan casi nada de lo que se estudió o trabajó en clase. Frases como: “¿Pero eso sí lo vimos *profe*?” logran cuestionar a muchos docentes sobre la efectividad de sus clases.

Por esa razón, se debe indagar sobre lo que funciona y lo que no a la hora de diseñar la clase.

¿Cómo lograr aprendizajes más sólidos y significativos en los estudiantes? afortunadamente no hay recetas ni fórmulas infalibles, cada clase, cada estudiante, y cada profesor son mundos diferentes; y es en la particularidad del aula con sus circunstancias y características donde podemos intervenir de manera más contundente para lograr los aprendizajes esperados. Lo cierto es que la mayor parte de la formación de los estudiantes ocurre en el salón de clase, y es allí donde podemos direccionar esfuerzos con mayor impacto. Una pista tiene que ver con el diseño; una clase bien preparada tiene más posibilidades de ser efectiva en relación con el aprendizaje.

Otro aspecto que la investigación ha respaldado a lo largo de los años, es la poca efectividad de las clases magistrales. Aunque desde el discurso le apostamos a una educación centrada en el estudiante, en realidad, las clases magistrales son las prácticas de enseñanza más comunes en la Universidad.

Numerosas investigaciones por ejemplo, las citados por L.D Fink (2013)⁵ demuestran la poca efectividad de las clases magistrales para promover aprendizajes más profundos y duraderos. Un estudio evaluó este aspecto a través de un examen en la universidad de Norwich en el Reino Unido: los estudiantes recibieron clases magistrales diseñadas para que fueran efectivas McLeish (1968); la idea era evaluar cuánto recordaban los estudiantes de las teorías y de la aplicación de contenidos; les permitieron usar sus notas de clase du-

⁵ L. Dee Fink, "Creating significant learning experiences" An integrated approach to designing college courses. Ed. John Wiley & Sons. San Francisco, CA, (2013)

rante la prueba. Al final de la clase, el porcentaje que recordaba los contenidos era del 42%. Después de una semana, los estudiantes participantes tomaron el mismo examen y el porcentaje era del 20%; es decir, que había bajado casi el 50% en una semana.

Fink (2013) cita otro estudio, esta vez en EE.UU: un grupo de estudiantes asistió durante dos semestres a la clase: “Introducción a la economía”, este grupo fue comparado con otro grupo que nunca había tomado esa asignatura, Saunders (1980). Más de 1200 estudiantes divididos en dos grupos, tomaron un examen sobre los contenidos del curso. Al final, los estudiantes que tomaron el curso sacaron solo 20% más en la nota, que aquellos que nunca habían estudiado la materia. Dos años después, la diferencia era solo del 15%. Siete años después, la diferencia era solo del 7%.

Estos resultados y los de muchas otras investigaciones, cuestionan la efectividad de la enseñanza en educación superior, especialmente con relación a las clases magistrales, en donde por lo general, el estudiante tiene un rol pasivo y recibe información a través de conferencias, pero se espera que desarrolle conocimientos, habilidades y destrezas.

Hay una relación importante entre el diseño de la enseñanza y el aprendizaje. Es fundamental tener en cuenta la coherencia natural entre el syllabus, el plan de asignatura y el diseño de una secuencia de clases. De la misma manera, es importante establecer la relación de la asignatura en el marco general del plan de estudios; y responder esta pregunta: ¿Qué le aporta esta asignatura a la formación del perfil de salida?

Instrumentos

¿Qué necesitamos?

Para la planeación, la observación y el análisis en el EDC necesitamos los siguientes recursos:

- SYLLABUS DE LA ASIGNATURA
- PLAN DE ASIGNATURA
- SECUENCIA DIDÁCTICA
- CRITERIOS DE OBSERVACIÓN
- CRITERIOS DE ANÁLISIS

● Syllabus de la asignatura

El Syllabus es el instrumento que recoge el diseño de una asignatura y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si quiere profundizar sobre el diseño de Syllabus, lo invitamos a participar en el “Curso-Taller de planeación de la enseñanza” ofrecido por el CAE+E.

<http://caee.javeriana.edu.co/planeacion>

● Plan de asignatura

El plan de asignatura, ayuda a desagregar el Syllabus en sesiones de clase. Facilita la secuenciación de contenidos, la formulación de preguntas y problemas que se abordarán a lo largo del semestre.

Es un instrumento muy útil también para los estudiantes ya que podrán tener una idea global y con mayor detalle de las sesiones de clase, los acuerdos sobre metodologías, recursos, referencias. De la misma manera, podrán conocer y acordar los términos de la evaluación de los aprendizajes particularmente, y de la asignatura en general. Un plan de asignatura puede incluir la representación gráfica de los contenidos del curso y sus relaciones.

● Secuencia didáctica

Como se mencionó anteriormente, la secuencia didáctica es una herramienta que permite diseñar la enseñanza y focalizar las acciones del profesor en el salón de clase. También ayuda a identificar y delimitar las preguntas fundamentales, los resultados de aprendizaje esperados (RAE), los contenidos y las estrategias e instrumentos de seguimiento y evaluación.

Hay varios modelos para diseñar secuencias didácticas, algunos centrados en lo que hace el profesor: sus objetivos, contenidos y organización de acuerdo con el programa establecido. Estos modelos privilegian el conocimiento declarativo y pueden dejar de lado el objetivo central del diseño, que es propiciar ambientes y problemas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, hay otras propuestas que se centran más en lo que hace el estudiante. Son un poco más flexibles y dinámicas ya que tienen en cuenta los resultados de aprendizaje esperado (RAE) en relación a las diferencias individuales; evitando “fórmulas mágicas” o “recetas instruccionales”. Los resultados de aprendizaje esperados (RAE) no se abordan solamente como una meta, sino como un parámetro que permite identificar criterios para articular del diseño de manera coherente.

En seguida, se recogen algunos elementos propuestos por Díaz Barriga (2013)⁶ para el diseño y elaboración de secuencias didácticas:

1. Aunque se establezcan RAE (Resultados de aprendizaje esperado), se deben tener en cuenta **los procesos**, no solamente el resultado.
2. Es fundamental partir de algún problema de la realidad o algún elemento vinculante que genere una pregunta o enigma que le dé sentido a aprender.

3. Es importante alinear lo que se espera que el estudiante aprenda, con sus experiencias de la realidad, los contenidos y las evidencias de aprendizaje recolectadas en la evaluación.

De la misma manera, es necesario considerar otros aspectos fundamentales para pensar en el diseño de una secuencia didáctica centrada en el estudiante como el tipo de actividades, los materiales y los recursos que se van a usar en relación con la evaluación de los aprendizajes.

¿Qué tipo de mediaciones?

Recordemos que todas las actividades de clase deben cumplir con una función mediadora. Concebidas de este modo, las actividades permiten la interiorización y exteriorización de los objetos; todo lo que acontece en el aula tiene una potencia transformadora.

Es necesario plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Con qué criterios se diseña la sesión?
- ¿Cómo influye la calidad de las mediaciones en el aprendizaje?
- ¿Por qué escogemos unas actividades y no otras?
- ¿Por qué diseñamos y preparamos ciertos materiales?

El siguiente, es un ejemplo de una secuencia didáctica adaptado a partir del modelo de Ángel Díaz Barriga (2013).

⁶ Díaz Barriga, A. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Artículo en Revista: Profesorado ISSN 1989-639X. Pág. 14. UNAM. México. Dic (2013).

SECUENCIAS DIDÁCTICAS No. ___	RAE 1. 2. 3.	Objetivo		[Nombre de la secuencia] Problema, proyecto o caso, si aplica.
		Sesión 1	Sesión 2	
Preguntas generadoras				
Contenidos				
Contextualización				
Actividades de apertura				
Actividades de desarrollo				
Actividades de cierre				
Seguimiento y evaluación Rúbricas, (auto, co y heteroevaluación) Portafolio				
Materiales y referencias y bibliografía				

● Criterios de observación

El proceso de observación en el EDC es diferente a una supervisión. En una supervisión, se establece lo que está bien o lo que está mal en relación a un modelo determinado. En este contexto, es una oportunidad abierta para entrar sin prejuicios; es aproximarse a la clase como objeto de estudio.

La observación, permite un análisis reflexivo sobre aquellos sucesos que acontecen en el salón de clase y lo que facilita o no, el aprendizaje. Por ejemplo, durante el acompañamiento se puede establecer la calidad de las interacciones entre los asistentes, el clima de aula, si hay o no evidencias de aprendizaje; o si los estudiantes están motivados y participan activamente en la sesión. También es importante identificar si hay estudiantes con dificultades para integrarse o participar de las actividades de la clase.

Otro aspecto fundamental, es la reflexión sobre su propia práctica y la coherencia entre lo planeado y lo que pasa en el aula. Esto implica mantener una mirada amplia y flexible que trascienda lo meramente lo formal-instruccional, y que permita pensar desde el conocimiento didáctico del contenido. Esto implica no solamente, tener un conocimiento didáctico general y un conocimiento disciplinar particular, sino saber cómo se enseñan las disciplinas de manera particular.

Previo al acompañamiento, se establecen criterios acordados entre los profesores y se proponen elementos clave para que el observador afine la mirada.

En seguida, se comparten algunos aspectos relevantes para tener en cuenta:



La fase de observación

El EDC (estudio de clase) aporta evidencias sobre la efectividad de las clases. La pregunta aquí no es cuánto enseñó sino cuánto aprendieron los estudiantes. Es decir, se centra en lo que hace el profesor en relación a la promoción de los aprendizajes. Por eso es importante que el enfoque de observación se dé entre pares.

Recordemos que la comunidad de práctica está conformada por colegas con preguntas e inquietudes similares; ellos van a brindar puntos de vista y comentarios que nutren la indagación sobre lo que acontece en el aula.

Clea Fernández (2002),⁷ profesora de la Universidad de Columbia y quien ha trabajado hace varios años el EDC con su grupo de investigación, aporta aspectos relevantes al EDC y específicamente recomienda que durante la fase de observación, se tengan en cuenta algunos aspectos que recogemos a continuación:

1. Un aspecto fundamental es considerar la observación como una oportunidad de recoger información para resolver aquellas preguntas que surgen en la fase de planeación, y en general, aquellas que conciernen a la comunidad de práctica. Por eso, quien observa, no debe interferir en el desarrollo normal de la clase.
2. Es importante generar herramientas que faciliten la recolección de información. Algunos instrumentos que pueden ayudar en la documentación son las secuencias didácticas, e instrumentos que ayuden a centrarse en aspectos puntuales de la clase.

3. Si hay varios profesores observando la clase, se puede maximizar la recolección de información de la comunidad de práctica, y cada uno se puede centrar en diferentes aspectos de la clase; por ejemplo, en las preguntas de los estudiantes, el tipo de interacciones, o la distribución de información durante la sesión.
4. Grabar la sesión en video. Aunque se grabe la sesión en video no se puede sustituir la mirada de los profesores acompañantes. Hay aspectos que requieren varias miradas y no siempre la cámara puede sustituirlas. Si no es posible acompañar la sesión, se pueden usar varias cámaras que se enfoquen en aspectos diferentes: el trabajo de los estudiantes, el tablero, las interacciones. Nosotros agregaríamos a la lista de Fernández, el clima de aula; ya que es un aspecto fundamental para promover o no el aprendizaje.
5. Hablar con los estudiantes al final de la sesión, e indagar por los aspectos que consideraron relevantes para la clase, puntos fuertes u otros por mejorar. Es importante preguntarles sobre su experiencia durante la clase: compromiso académico, la calidad de las interacciones (entre ellos mismos y con el profesor)

A continuación, se propone una lista de chequeo que puede ser útil para recoger aspectos importantes durante la fase de observación.

Los aspectos que se recogen son: preparación de clase, conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico general y aplicado a las disciplinas; mate-

⁷ Fernández, C; Chokshi, S. "A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting". Bloomington, USA(2002)

riales y recursos; motivación y compromiso académico; interacciones, comunicación y clima de aula; evaluación y un aspecto que rara vez se observa: la actitud del profesor hacia la asignatura.

Es importante destacar que la lista de chequeo es una propuesta flexible; se puede sintetizar o ampliar de acuerdo con las necesidades de la comunidad de práctica. En el momento de la observación, se puede centrar el foco en uno o varios aspectos de la clase.

Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
1. Preparación de clase la clase El profesor...	¿Prepara la clase teniendo en cuenta el syllabus y el plan de asignatura? ¿Usa secuencias didácticas, u otro mecanismo para diseñar y preparar las sesiones de clase? ¿Contextualiza el diseño en el marco de la universidad y en el programa de formación? ¿Prepara recursos y materiales apropiados para la clase? ¿Dispone el espacio físico y los recursos (proyector, computador, ayudas visuales y otros materiales) de acuerdo con las necesidades?					
Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
2. Conocimiento disciplinar El profesor...	¿Hace explícita la aplicación de conceptos y procedimientos en contextos específicos? ¿Usa de ejemplos adecuados para explicar y ampliar ideas o conceptos complejos? ¿Usa referentes actualizados y pertinentes? ¿Propone un orden coherente entre temas, problemas y procedimientos?					
Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
3. Conocimiento didáctico y conocimiento didáctico aplicado a las disciplinas⁸ El profesor...	¿Explora conocimientos previos de los estudiantes antes de abordar los contenidos? ¿El profesor promueve la participación a través de preguntas? ¿Propone variedad de tareas y actividades en clase que promuevan aprendizajes activos como resolución de problemas, estudios de caso, juegos, escritura reflexiva y trabajos colaborativos? ¿Conoce las maneras particulares en las que los estudiantes aprenden y en las que se aborda la disciplina para ser estudiada y enseñada? ¿Promueve el desarrollo de habilidades de orden superior? Capacidad de transferir conocimientos en contextos específicos, resolver problemas, y pensar críticamente. ⁹ ¿Al final de la sesión, promueve la recapitulación y síntesis de lo aprendido?					

⁸ Para ampliar el tema relacionado con el conocimiento didáctico aplicado a las disciplinas, recomendamos consultar: J, Loughran, J, Berry, A. Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. (2012) Pág. 7; Cita a Lee, Shulman. (1986)

⁹ Mayor información en el artículo de Collins R. "Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking" http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910

Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
4. Materiales y recursos El profesor y los estudiantes...	¿Los materiales son apropiados para el desarrollo de tareas? ¿Evita las presentaciones en Power Point? ¿Los textos, y referentes son pertinentes y actualizados? ¿Hay variedad de dispositivos, materiales o ayudas visuales, auditivas y sensoriales en clase?					
Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
5. Motivación y compromiso académico de los estudiantes	¿Los estudiantes proponen nuevas alternativas, interrogan o retan las cuestiones tratadas? ¿Los estudiantes se ven motivados? ¿Los estudiantes están activos y participan en las tareas asignadas? ¿La participación y comentarios en clase son relevantes? ¿Los estudiantes asisten a clase de forma regular?					
Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
6. Interacciones, comunicación y clima de aula El profesor y los estudiantes...	¿El profesor saluda al iniciar la clase? ¿El profesor mantiene el control de la clase? ¿El tono de voz del profesor es adecuado y proyecta interés? ¿Usa un tono y un vocabulario adecuado para el contexto? ¿Articula ideas y conceptos de manera clara? ¿El clima de aula es cordial, predomina el respeto, la amabilidad y la confianza? ¿Se percibe orden, limpieza y bienestar en el aula? ¿Llama a los estudiantes por su nombre? ¿Evita ejemplos que ridiculicen o reflejen ideas estereotipadas de grupos o culturas particulares? ¿Es paciente con las preguntas de los estudiantes? ¿Es capaz de explicar conceptos complejos de manera sencilla?					

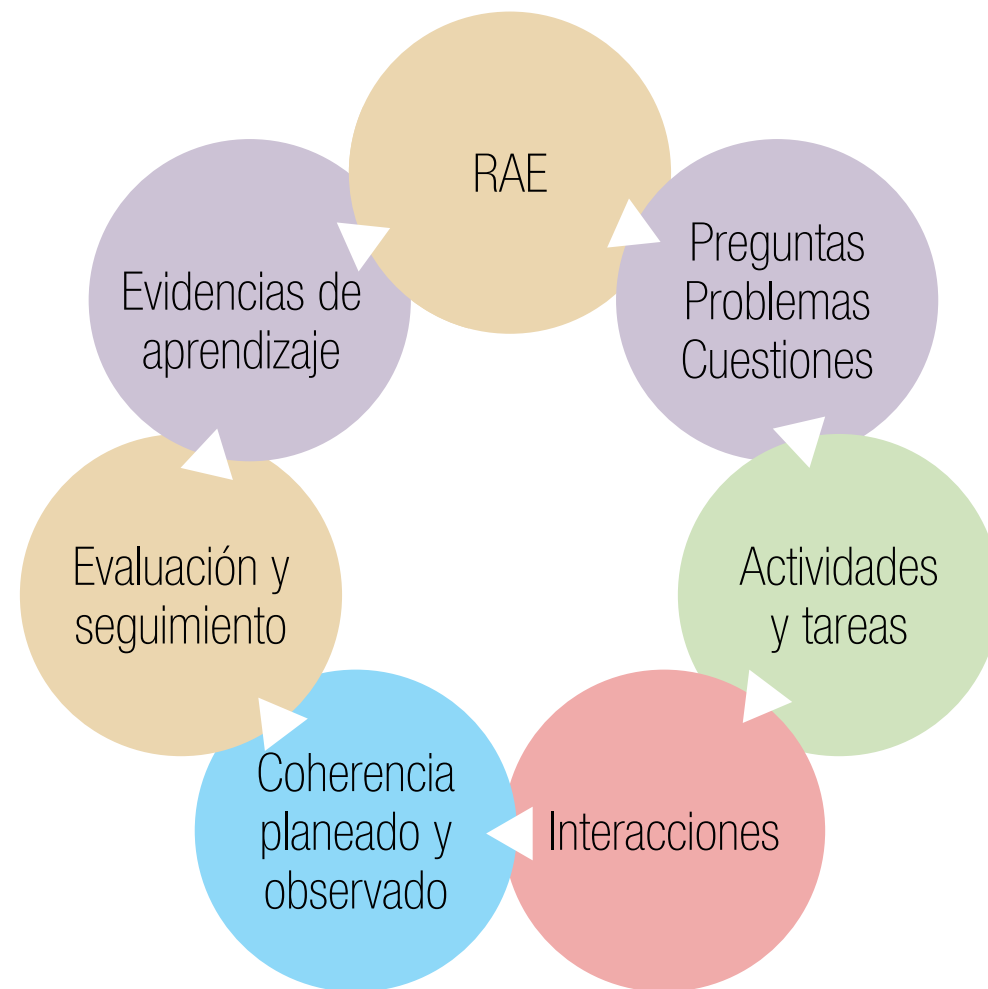
- 8 Para ampliar el tema relacionado con el conocimiento didáctico aplicado a las disciplinas, recomendamos consultar: J, Loughran, J, Berry, A. Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. [2012] Pág. 7; Cita a Lee, Shulman. [1986]
- 9 Mayor información en el artículo de Collins R. "Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking" http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910

Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
7. Evaluación El profesor y los estudiantes...	¿El profesor promueve actividades de auto-co y hetero evaluación? ¿El profesor usa rúbricas o criterios definidos para valorar los desempeños? ¿Evalúa a partir de RAE? ¿El profesor recolecta evidencias de aprendizaje? ¿Los instrumentos de evaluación promueven el aprendizaje? ¿Los instrumentos y actividades son variados están bien diseñados? ¿Se hace un uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones?					
Criterios	Descripción	Sobresaliente (5)	Bueno (4)	Básico esperado (3)	Necesita trabajo (2)	Anotaciones o preguntas del observador
8. Actitud del profesor hacia la asignatura.	¿El profesor se muestra motivado e interesado por la asignatura, sus problemas y desarrollos? ¿Está informado e investiga en fuentes pertinentes y confiables? ¿Promueve el interés en el campo de estudio? ¿Evita decir “esto es muy difícil” o aburrido”? ¿Si no sabe algo, (es normal) acepta que no está informado y busca la respuesta para la siguiente sesión?					

● Criterios de análisis

En la fase de análisis y rediseño

La fase de análisis y rediseño, es tal vez una de las más interesantes durante el EDC. Es necesario tener en cuenta algunos criterios útiles para organizar la información recolectada que guiará la discusión.



Cerbin y Kopp (2006), presentan algunos aspectos fundamentales del EDC que ayudan a delimitar criterios de análisis para el posterior rediseño de la clase.

Uno de los aspectos fundamentales dentro de la investigación en el aula, tiene que ver con la efectividad de la clase; sin embargo, para Cerbin y Koop (2006) el foco central del EDC debe ser no solamente sobre lo *que* los estudiantes aprenden sino sobre *cómo* aprenden, *cómo* piensan, *cómo* interactúan, *cómo* hacen que el material tenga sentido; es necesario reflexionar también sobre el tipo de dificultades que tienen en clase, *cómo* responden a preguntas y *cómo* su forma de pensamiento cambia durante el proceso.

La recolección de instrumentos desde la secuencia didáctica, los protocolos de observación, los materiales, hasta los trabajos de los estudiantes y los resultados de las pruebas, son evidencias necesarias para el análisis. La reflexión no solamente va encaminada al logro o no de los aprendizajes esperados de los estudiantes, sino también hacia aspectos que se tienen poco en cuenta como la búsqueda de patrones de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los estudiantes, la calidad en las interacciones, la participación y motivación, y la coherencia y efectividad de los procesos de evaluación.

Una vez analizada la sesión, e identificado lo que funcionó y lo que no funcionó, se toman decisiones para la siguiente sesión y se inicia el rediseño de la siguiente clase. La idea es afinar estrategias pedagógicas, materiales y técnicas e instrumentos de evaluación. Aquí se debe tener en cuenta la importan-

cia de la comunidad de práctica en este proceso; como se dice: varias cabezas piensan mejor que una; y la variedad de perspectivas, nutren la discusión sobre la clase como objeto de estudio.

Otros aspectos tienen que ver con la necesidad de dejar “la soledad del profesor en el aula” y empezar a fortalecer la colaboración entre pares para compartir buenas prácticas y aproximaciones diversas al trabajo con los estudiantes y al estudio y profundización disciplinar. En general, compartir criterios sobre los contenidos, la enseñanza de las disciplinas, la evaluación y la gestión del aula, permiten reconocer diferencias entre estilos de enseñanza diversos y posibilitan mayor flexibilidad en criterios que antes eran fijos.

Instrumento anexo. Fase análisis y rediseño.

Estrategias y actividades

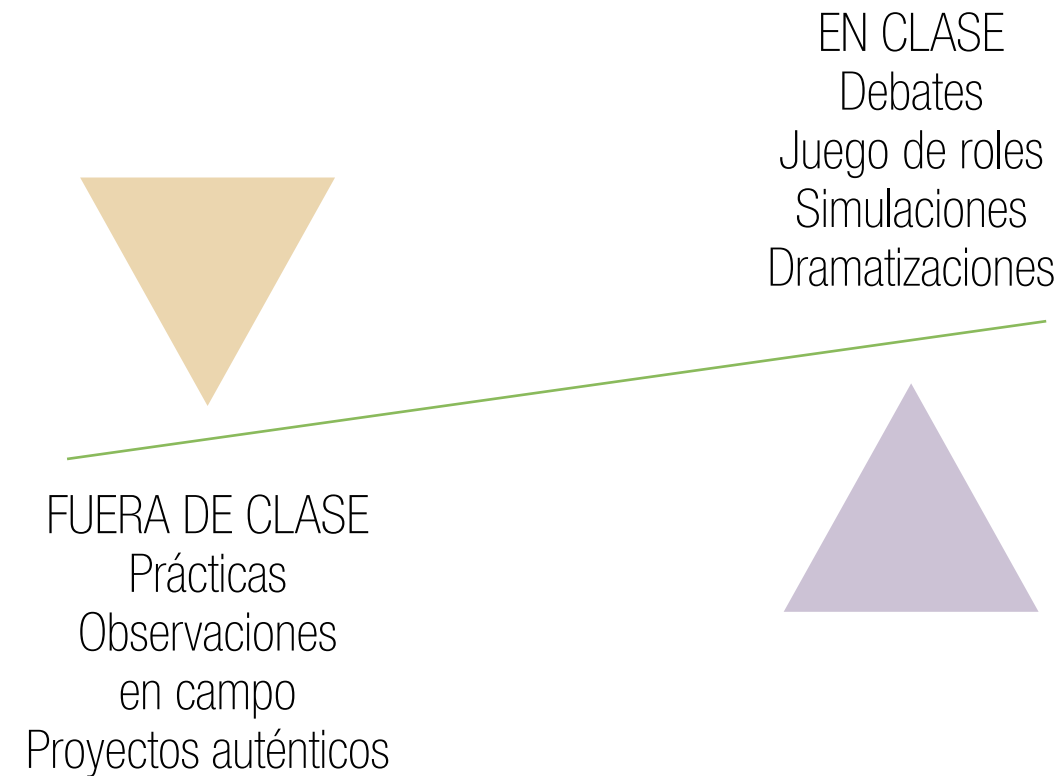
Es importante, recoger la idea de estrategia como una serie de decisiones, procedimientos y acciones que se organizan para alcanzar una meta establecida. Por esta razón, la planeación ocupa un lugar fundamental para el diseño de actividades de enseñanza que promuevan mejores aprendizajes.

En este sentido, la literatura reciente ha reconocido la importancia de fomentar aprendizajes activos para lograr aprendizajes más profundos. Enseguida, se proponen algunas estrategias para tener en cuenta al momento del diseño y la planeación de las clases. En primer lugar, compartimos algunas de L. Dee Fink (2013) y posteriormente, propondremos algunas otras no contempladas por el autor.

L. Dee Fink (2013) hace una selección de estrategias de acuerdo con dos aspectos fundamentales: promover la reflexión en la clase y tener una experiencia de aprendizaje:

- 1. Primera estrategia:** Crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras. ¿Qué es lo que los estudiantes pueden observar o hacer para experimentar la materia de estudio de forma significativa?

En esta estrategia L. Dee Fink, propone actividades diferentes que posibilitan aplicar los conocimientos aprendidos, explorar los significados y valores personales sobre la materia, y combinar varios tipos de conocimiento e integrarlos.



2. Segunda estrategia: Encontrar nuevas maneras de presentar ideas e información a los estudiantes: ¿El contenido se entrega a los estudiantes en forma de clases magistrales y lecturas asignadas?

Si es así, los contenidos se hacen con fuentes (o autores) primarias o, se usan reflexiones posteriores de otros autores sobre el tema. Vale la pena preguntarse si el contexto dado por el profesor es suficiente, y si los estudiantes entienden por qué es importante acceder a las fuentes primarias y de qué manera se abordan.

Fink (2013), aclara que entre más expuestos estén los estudiantes a autores y fuentes primarias sobre un tema, más rápidamente aprenderán a construir sentido y usar recursos que permitan su aplicación en la vida diaria.

Es importante evitar el consumo pasivo de conferencias y brindar nuevas maneras de acceder a la información. Se proponen algunas alternativas que pueden ayudar a presentar la información de una manera más enriquecedora y significativa:

por ejemplo, buscar formas de representar visualmente (gráficamente) los contenidos, usar las TIC y en el caso de las lecturas asignadas, evitar repetir lo mismo que se lee durante una presentación magistral.

3. Tercera estrategia: Promover la escritura reflexiva durante el proceso de aprendizaje:

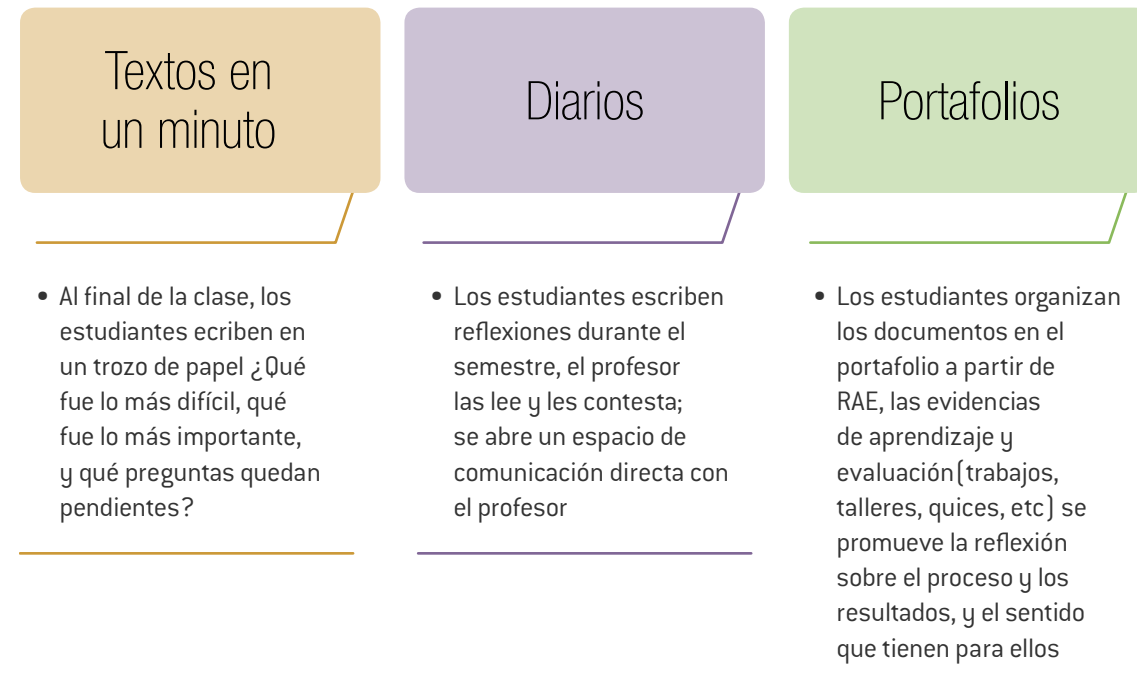
Aquí Fink (2013) establece que la reflexión está enfocada sobre la escritura del proceso de aprendizaje en sí.

Hay dos aspectos (creencias) que plantea el autor: por un lado, la escritura, vista como proceso, y que hecha de manera correcta, tiene la capacidad de desarrollar la vida interior de quien escribe.

El segundo aspecto, es que el hecho de focalizar la atención de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje les proporciona mayor conciencia de sí mismos como aprendices, y de allí se derivaría su habilidad para generar sentido de lo que aprenden para la vida.

Es necesario, hacer una distinción sobre el tipo de escritura que hace el estudiante: por una parte está la escritura substantiva, aquella que se usa para dar cuenta de la apropiación, síntesis e ideas del autor sobre un tema determinado. Por otro lado, está la escritura reflexiva, la que se promueve en esta estrategia, que busca una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el camino recorrido por el estudiante.

Algunas alternativas para promover la escritura reflexiva de menor a mayor extensión y complejidad son



Otras estrategias para promover el aprendizaje activo pueden incluir

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas, pretende abordar la manera como se aprende en la vida real; la idea es solucionar retos que emergen del contexto con los recursos que se tengan a la mano. J. Biggs y C. Tang (2011)

Sin embargo, hay problemas que pueden abarcar todo el semestre, si se fundamentan en la gran pregunta de la asignatura. De la misma manera, hay

otros problemas más cortos y de complejidades diferentes que pueden proponerse en una o varias sesiones. McKeachie (2011). Esta estrategia está centrada en el estudiante y permite alinear el conocimiento declarativo con el conocimiento procedimental en un ámbito de aplicación específico.

El ABP, permite alcanzar los siguientes objetivos: Barrows (1986) en Biggs y Tang (2011)

- Estructurar el conocimiento para su uso en contextos laborales. El ABP posibilita la aplicación del conocimiento.
- Desarrollar un proceso de razonamiento efectivo. Tiene que ver con procesos cognitivos necesarios para el ámbito profesional. Por ejemplo: resolución de problemas, toma de decisiones, formulación de hipótesis, entre otros.
- Desarrollar habilidades para el aprendizaje autogestionado; que se mantengan a lo largo de la vida.
- Incrementar la motivación para el aprendizaje. Si el estudiante espera ser exitoso en aquello que está aprendiendo, es posible que se esfuerce para lograr aprendizajes más efectivos y profundos.
- Y este que lo añaden Biggs y Tang (2011): Desarrollar habilidades para trabajar en equipo; trabajar con los compañeros es fundamental para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. En este momento, una de las características más importantes para relacionarnos con el mundo y vivir en contextos más productivos y amables, es reconocer las ventajas de trabajar colaborativamente.



El ABP, requiere diferentes maneras de usar el conocimiento. Hmelo y otros [1997] citado por Biggs y Tang [2011] ilustran con el siguiente ejemplo en un contexto clínico:

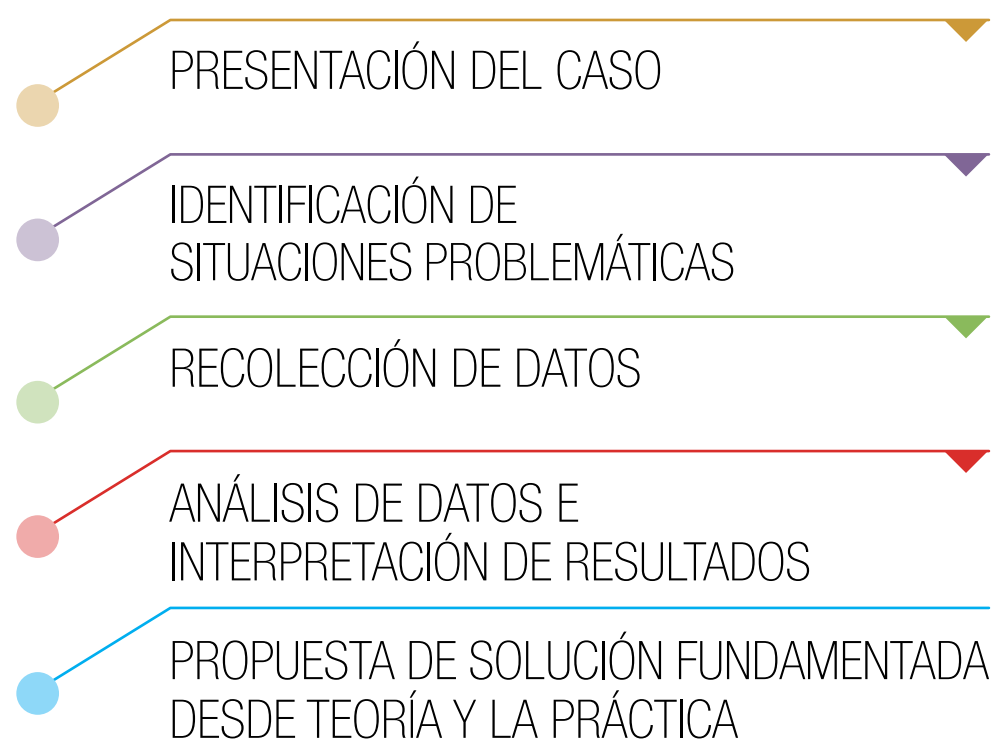
Si el problema se aborda desde los datos: “El paciente tiene un nivel de azúcar elevado, por eso tiene diabetes”.

Si el problema se aborda desde la hipótesis: “Este paciente tiene diabetes, por esa razón, sus niveles de azúcar en la sangre deben estar elevados, respira rápidamente y tiene un aliento afrutado”.

Estudio de casos (EDC)

El estudio de casos es una de las estrategias más usadas en facultades como derecho, ciencias económicas y administrativas y en medicina. En los últimos años se ha extendido a otras áreas del conocimiento por su efectividad para combinar el conocimiento teórico con la práctica. Es importante que el caso a estudiar sea representativo y rico en recursos para el análisis. La selección del caso es muy importante porque implica integrar los conceptos, identificar procedimientos llevados a cabo, sus resultados, y el análisis del contexto de donde emerge y su comparación en otros ámbitos.

Hay varias maneras de abordar el EDC, aquí les presentamos una estructura básica para su uso.



Aprendizaje basado en proyectos

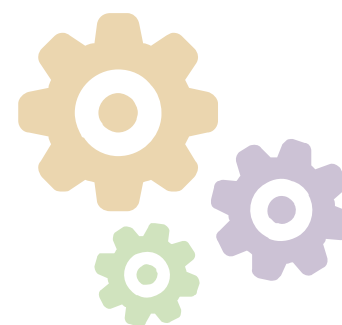
El aprendizaje basado en proyectos también está centrado en el estudiante y permite la aplicación de conceptos en contextos específicos. Es altamente recomendable proponer proyectos relacionados con el ámbito profesional, con características y recursos reales y aplicables a un campo particular. Hay varias metodologías para trabajar con proyectos; sin embargo, hay acuerdos sobre aspectos como



Cada proyecto plantea fases; en cada fase se hace un seguimiento para determinar si es posible continuar el proceso, o es necesario devolverse a la fase anterior y hacer ajustes para reorientar la estrategia.

Además de estas alternativas, hay un sinnúmero de actividades que se pueden implementar en clase para promover mejores aprendizajes. A continuación, brindamos algunas ideas que pueden resultar útiles y flexibles para trabajar en diferentes disciplinas.

Trabajar colaborativamente en clase



Es importante generar oportunidades para que los estudiantes trabajen en proyectos y actividades de manera colaborativa; en la cual, cada quien aporta al grupo desde sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia el alcance de objetivos comunes.

Algunas ideas pueden incluir:

Pensar, formar parejas y compartir

El profesor hace una pregunta o propone un reto; cada estudiante piensa la respuesta y luego se reúnen por parejas e intercambian sus perspectivas; posteriormente, construyen una respuesta en conjunto; el profesor puede proponer compartir algunas de las respuestas con la clase. Esta actividad, es útil para dar la oportunidad de participación a todos los estudiantes, generalmente cuando hay clases numerosas.

A favor o en contra

El grupo se puede dividir en dos y se plantea una situación en la que un grupo debe estar a favor y otro en contra. Los estudiantes usan la información que tengan disponible para sustentar su posición, posteriormente arman el caso, organizan su defensa y eligen a un representante para que los represente. La idea es fortalecer habilidades argumentativas en los estudiantes.

Grupo de indagación compartida

Los estudiantes pueden agruparse libremente; trabajan y se formulan preguntas de forma recíproca; estas preguntas son derivadas de los contenidos abordados en clase. Las preguntas pueden ser generales y ayudan a encontrar las ideas centrales en los contenidos. Algunas preguntas que proponen Biggs y Tang (2011), para este tipo de actividades son:

- ¿Cuál es la idea principal aquí?
- ¿Cómo compara esto con...?
- ¿Cómo es esto diferente a...?
- ¿Puede formular un ejemplo diferente?

¿Cómo esto afecta...?

Cuando los estudiantes trabajan haciéndose preguntas entre sí, tienen la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica, elaborar mejor sus argumentos y cumplir objetivos comunes con mayor facilidad.

Redes sociales y herramientas



Generalmente los estudiantes usan las redes sociales para compartir y comentar con familiares y amigos; sin embargo, las redes se han convertido en medios de colaboración en línea entre estudiantes y profesores. En sitios como Facebook, Twitter, o Instagram, se han creado grupos para compartir información y discutir aspectos relevantes de la vida académica. Otro recurso que está muy en boga últimamente, son los video tutoriales; también las clases grabadas y compartidas en redes de video como Youtube o Vimeo entre otras. Los profesores y estudiantes presentan contenidos relevantes para la clase y tienen la oportunidad de verlo varias veces si necesitan reforzar o recordar alguna información específica. Una estrategia pedagógica que se usa mucho con la ayuda de estos tutoriales es la clase inversa.

Clase inversa (Flipped Classroom)

La clase inversa, como su nombre lo indica, propone cambiar el orden, los roles y las dinámicas de la clase. De esta manera, los estudiantes acceden a las teorías, contenidos, conceptos fuera de la clase y posteriormente llegan

a clase con el profesor a aclarar dudas, a poner en práctica, experimentar y aplicar aquello que estudiaron por su cuenta. De esta manera, los estudiantes optimizan los recursos que tienen, a través de una interacción más informada para compartir con sus compañeros y el profesor.

Una forma de implementar la clase inversa es enviar un video presentando los contenidos centrales con antelación, los estudiantes trabajan en los contenidos y llegan a la clase a experimentar, resolver dudas y poner en práctica lo que trabajaron.

Referencias

- Biggs, J. Tang C.** Teaching for quality learning at University. Society for Research into Higher Education & Open University Press. McGrawHill. Berkshire.Uk (2011)
- Díaz Barriga, A.** Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Artículo en Revista: Profesorado ISSN 1989-639X. Pág. 14. UNAM. México. Dic (2013).
- Fernandez, C; Chokshi, S.** “A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting”. Bloomington, USA(2002)
- Fink, L.D.** “Creating significant learning experiences” An integrated approach to designing college courses. Ed. John Wiley & Sons. San Francisco, CA, (2013)
- McKeachie’s Teaching Tips.** Strategies, research and Theory for College and University teachers. Wadsworth, Cengage Learning. Belmont, CA. USA (2011)

Referencias en línea

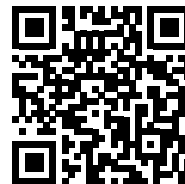
Cerbin, W. Kopp B. “Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching”. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (2006) Volume 18, Number 3, 250-257. ISSN 1812-9129 en <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE110.pdf>

Makoto. <https://www.rbs.org/SiteData/docs/yoshidaoverview/aeafddf638d3bd67526570d5b4889ae0/yoshidaoverview.pdf>

Collins R. “Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking” http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910

Otros recursos los puede consultar en la página del CAE+E

<http://caee.javeriana.edu.co/recursos>



ESTUDIOS DE CLASE
EN LA UNIVERSIDAD

CA
E+E



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá