

## Modelos educativos de postgrado: teoría y ejecución

### *Graduate School Educational Models: Theory and Practice.*

Maribel Núñez Méndez<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-74983594

Recibido: 29/04/2018 • Aprobado: 28/12/2018

#### Resumen

Este artículo presenta un estudio exploratorio realizado en el nivel de postgrado de una universidad de Santo Domingo, República Dominicana, donde se estudió el uso de los modelos educativos reflejados en la metodología de enseñanza de los docentes del cuarto nivel. Se abordó el manejo e implementación de ciertas técnicas y estrategias utilizadas por los docentes y la relación observable entre la perspectiva docente y la literatura experta. Para realizar esta investigación, se utilizó una metodología donde se prioriza la indagación, con un enfoque descriptivo de profundización, para explicar lo que se plantea sobre las diversas estrategias metodológicas existentes y la manera en que los docentes apropian e implementan las teorías, a través de estas. Se concluye que no todos los docentes emplean métodos adecuados y motivadores, que sean propios del nivel, del estudiantado y del plan de estudio. Al final se ofrecen algunas recomendaciones.

**Palabras clave:** Estrategias de enseñanza-aprendizaje; estrategias metodológicas; implementación metodológica nivel de postgrado; estudios de cuarto nivel.

#### Abstract

This article presents an exploratory study carried out at the graduate level of a university in Santo Domingo, Dominican Republic. The use of educational models was studied, reflected in the teaching methodology of the teachers of the fourth level. It considers the management and implementation of certain techniques and strategies used by teachers and the observable relationship between the teaching perspective and expert literature. In order to carry out this research, the methodology prioritized the inquiry, with a descriptive deepening approach, to explain what is being considered about the various existing methodological strategies and the way in which the teachers appropriate and implement the theories. It concluded that not all teachers use appropriate and motivating methodologies, which are specific to the level, the student body and the study plan; at the end, some recommendations are offered.

**Keywords:** Teaching-learnig strategies; methodology implementation; methodological strategies; postgraduate level; fourth level studies.

---

1. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (IS-FODOSU), República Dominicana. [maribel.nunez@isfodosu.edu.do](mailto:maribel.nunez@isfodosu.edu.do)

Este artículo reporta un estudio de carácter exploratorio realizado, con docentes y estudiantes a nivel de postgrado, en una universidad privada de la República Dominicana (Abad, Cuello y Núñez, 2011) donde se valoró la implementación, por los docentes, de diversas estrategias metodológicas y se comparó con los modelos educativos estudiados en la literatura experta, con el fin de describir el uso apropiado de la metodología de acuerdo con el modelo educativo adoptado y la perspectiva de los docentes del cuarto nivel de estudio (postgrado), con respecto a la teoría analizada.

En la investigación se presentan situaciones encontradas en relación a la no receptividad de los docentes con respecto a las recomendaciones sobre el manejo en el aula, estableciendo una comparación entre el uso adecuado de la implementación metodológica y la forma tradicional de los procedimientos áulicos; la manera estructural de impartir la docencia.

Se convierte así el docente en el banco de información, o en defecto, en un ente apático que permite a los discentes encontrar su propio aprendizaje sin su intervención y orientaciones oportunas.

Todo el ambiente antes planteado se desenvuelve en un contexto educacional adulto, compuesto por personas que han adquirido su educación base fuera del tiempo adecuado, por lo cual, están intentando ajustarse a un entorno que parece ir más rápido que ellos y los obliga a retraerse en medio de la búsqueda del conocimiento, empleando medios y herramientas no apropiadas, a pesar de que ellos necesitan ser dirigidos a través de estrategias puntuales para que adquieran, primero el ritmo necesario, y luego, el conocimiento del nivel que cursan.

El esbozo de estas afirmaciones nos hace pensar y considerar el conocimiento que tienen los docentes sobre los tipos de estrategias existentes y adecuadas para diversos contextos, conforme al modelo educativo asumido, ya que es consabido que en cada país el Ministerio de Educación sugiere unos lineamientos con respecto a las estrategias que se deben implementar de acuerdo al nivel en que se desenvuelve el proceso enseñanza-aprendizaje (SENIDIT, 2007).

Es también un punto de reflexión que se pone de relieve, el hecho de considerar la calidad de

entrenamientos y /o acompañamientos que recibe el docente por parte de la universidad para afianzar sus conocimientos sobre la implementación metodológica, específicamente en el Nivel de postgrado, ya que es importante poder mantener la línea de coherencia entre las estrategias didácticas implementadas y el modelo educativo que vaya acorde con el contexto de la población participante (Avalos, 2011).

Todo esto parte de algunas interrogantes, tales como:

- a) ¿Cuál es la relación observable entre el modelo educativo adoptado y las estrategias metodológicas implementadas por los docentes del nivel de postgrado?
- b) ¿Cuál es el medio propiciado por la universidad para la gestión del conocimiento metodológico?
- c) ¿Cuáles son los factores observables en la implementación de estrategias metodológicas adecuadas a las sugerencias del Currículo de Educación Superior?

Al hacernos estas interrogantes, perseguimos analizar el modelo de estudio utilizado por los docentes de postgrado y el uso eficiente que hacen del mismo en su ejercicio docente. Nos proponemos:

- a) Identificar la orientación de la aplicación metodológica de los docentes del nivel de postgrado.
- b) Describir el nivel de conocimientos estratégicos de los docentes del nivel de postgrado.
- c) Enumerar las facilidades que brindan las universidades para el entrenamiento de los docentes congruente al modelo pedagógico de la institución.

La necesidad de la realización de este estudio tuvo una dimensión práctica, ya que estuvo basada en el requerimiento de la mejora de la calidad educativa con miras a la excelencia de un producto que generara un impacto positivo en la sociedad actual, pues se perseguía la efectividad de un aprendizaje significativo. Según Villaba y Baza, “el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente...” (2012, p. 116), debido al nivel de competitividad existente en el ámbito educativo. Si se maneja el conocimiento

docente sobre las estrategias metodológicas innovadoras y efectivas y la repercusión del proceso aprendizaje-enseñanza en los discentes y egresados, se puede diseñar un entrenamiento apropiado para ampliar el nivel cognitivo en relación a la problemática planteada y, lograr así, la efectividad y eficacia del profesional egresado de este nivel.

Es latente el hecho de que se hace necesario que los docentes empleen una gama innovadora de metodologías de la enseñanza, pues de acuerdo a la manera seleccionada, acorde con los distintos estilos de aprendizaje, se podrá lograr la efectividad y la fijación del conocimiento.

Lo dicho anteriormente supone un esfuerzo por parte del profesor, ya que como docente del siglo XXI, se ve obligado a no solo despertar el interés de su estudiante, sino también a lograr un aprendizaje significativo; haciendo que fluyan ideas correspondientes y acorde con la capacidad humana, pero con la coherencia y criticidad apropiadas, en cada discente, que luego repercutirá en su ejercicio profesional. Es por todo esto que las universidades se han planteado la nueva política académica y están fomentando el desarrollo de las competencias apropiadas que se expresan en el proyecto de Tuning (Pérez, 2009).

La orientación metodológica para los títulos universitarios no puede obviar la más reciente política académica que las universidades están promoviendo. Son nuevas variables, los listados de competencias expresados en el Proyecto Tuning (2002) y los de la ANECA (2005), el sistema de créditos ETCS, haciéndose necesaria su contemplación. Esto conlleva a que, en las clases y fuera de ellas, se requieran espacios, tiempos y actividades en los que éstas se pongan en práctica bajo la orientación y el control del profesor.

Las estrategias metodológicas adecuadas, innovadoras y congruentes con el modelo educativo adoptado, empleadas por los docentes del nivel de postgrado, pueden dar como resultado a profesionales de cuarto nivel, competentes, que nos exige el diseño curricular de educación superior, con el cual trabajamos.

Hoy día, frente a las diversas situaciones por las que atraviesan la mayoría de los participantes de un

estudio de cuarto nivel, como lo es la multiplicidad de empleos generado por el bajo ingreso salarial; o la sobre edad, ya que se pueden encontrar participantes que oscilan entre 40-50 años al momento de iniciar un curso de postgrado, con los cuales, se necesita utilizar estrategias puntuales que afiancen el aprendizaje significativo, pues al no poder completar su educación base en el tiempo apropiado, a causa de múltiples factores, se encuentran muchas veces en el adormecimiento intelectual; donde sus facultades cognitivas necesitan un impulso externo que genere las habilidades internas.

Es latente el hecho de que en el área de educación deben emplearse estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del nivel de postgrado, que propicien la adquisición del conocimiento de una manera crítica, andragógica, motivadora y hasta inferencial, haciendo así que los participantes de este tipo de estudio potencialicen sus conocimientos y puedan aplicarlos de manera efectiva en su práctica profesional (Avalos, 2001).

También está el hecho de que no todo docente es metodólogo, algo que limita el ejercicio, pues al no poseer las herramientas necesaria y no poder aplicar oportunamente la estrategia metodológica indicada, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado negativamente, y dado a la especialización de la que se haya apropiado el profesor, este se inclinará a diferentes vertientes dentro de la enseñanza, a veces sin tomar en cuenta la implementación metodológica y el modelo educativo. Otra situación preocupante es que muchas de las universidades no se dan a la tarea de propiciar el medio para la gestión y autogestión del conocimiento de sus docentes, de modo que puedan adquirir y desarrollar destrezas de enseñanzas que se apliquen al contexto actual, empleando el acompañamiento pedagógico como baluarte para la transmisión de saberes.

### **Justificación del estudio**

Los postgrados profesionalizantes, a diferencia de los académicos, no necesariamente presentan el aspecto de la investigación, lo cual muchas veces hace

que la metodología implementada esté divorciada de los propósitos del programa, que es desarrollar conocimientos y competencias profesionales pragmáticas.

Es por esto que este estudio será útil en el ámbito educativo para mejorar la metodología a nivel de postgrado, implementando así las estrategias congruentes a un modelo educativo que logre el cometido sin desviarse del objetivo enmarcado, ya que es consabido que las estrategias empleadas tienen gran incidencia sobre discentes y egresados, puesto que es necesario que se manejen e implementen las adecuadas, según sugiere el Ministerio de Educación en la República Dominicana (2007).

### **Marco teórico**

Las estrategias metodológicas que nos sugiere el diseño curricular de Educación Superior deben ser adecuadas e innovadoras y pueden dar como resultado a los profesionales competentes, egresados del cuarto nivel, con un perfil profesional que tenga asumido el saber, saber hacer y saber ser (Pavié, 2011), ya que estamos conscientes de que en el área de educación deben emplearse estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje aptas para un cuarto nivel que impulse la adquisición del conocimiento y que lo haga de una manera amena, pero sin dejar de ser profunda, tomando en cuenta los contextos particulares de los discentes, y enfocadas el propósito que se quiere lograr en la práctica profesional del egresado.

“El sistema metodológico es una acción reflexiva” (Pérez, 2009, p. 3). Partiendo de esta frase hacemos alusión a lo planteado por Tejedor (2003), quien sostiene que la metodología es un conjunto de estrategias de enseñanza que provoca un tipo de interacción didáctica. Este tipo de interacción es un sistema metodológico, orientado por principios.

Según Zabalza (1995) estos principios son los siguientes:

- a) Principio de realidad: la programación debe referirse a las posibilidades reales de ejecución.
- b) Principio de racionalidad: implica la justificación del qué hacer, por qué, cómo y para qué.

- c) Principio de socialidad: llegar a puntos de acuerdos comunes, en cuanto a la planificación.
- d) Principio de publicidad: el alumnado debe conocer el contenido programático.
- e) Principio de intencionalidad: se eliminan las influencias extrañas y no programadas.
- f) Principio de selectividad: justifica los contenidos.
- g) Principio de decisonalidad: el alumnado tiene poder de decisión sobre lo que aprende.
- h) Principio de hipoteticidad: implica la diversidad de enfoques y matices en el currículo.

Según el autor, estos principios guían el proceso metodológico, por distintas que sean las metodologías empleadas. Claro está que, las características de las prácticas metodológicas van a desarrollarse de acuerdo con un modelo educativo, ya que éstos influyen sobre las mismas, de una forma radical.

Según Tunnermann (2008, p. 109) el modelo educativo “es la concreción de los paradigmas educativos”; es una representación de la realidad institucional. El autor sostiene que un modelo educativo: Tiene que ver con la educación integral, valores y principios educativos, sostiene la investigación y formación flexible y abierta al entorno.

El modelo educativo es lo que guiará la práctica metodológica, pues de acuerdo con el modelo que se haya adoptado, se implementará una práctica metodológica “x”. Asimismo, integra las funciones sustantivas, promueve la excelencia interdisciplinaria y servicio a la sociedad, y su propósito es establecer y fortalecer programas transversales.

Según Mayorga y Madrid (2010) se han utilizado varios modelos educativos:

- a) Modelo educativo tradicional o transmisivo: centrado en el profesorado y los contenidos, quedando todo lo demás en un segundo plano. Se repite lo plasmado en los manuales.
- b) Modelo educativo didáctico tecnológico: se combina la transmisión del conocimiento acumulado con el uso de las tecnologías activas. Se trabaja de manera conjunta la práctica y la teoría.
- c) Modelo educativo didáctico espontaneísta-activista: Se educa al alumnado en el contexto

circundante, dándole la oportunidad de seleccionar su aprendizaje, a través de la observación, la indagación y el descubrimiento de su necesidad cognitiva.

Lo que se hace en este modelo se incluye en el Modelo Socrático, que no es más que la interrelación del docente y el discente en búsqueda del descubrimiento del conocimiento.

- d) Modelo comunicativo-interactivo: requiere el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa; no solo la práctica, sino también la estructura y el significado, ya que según Casden (1986), la comunicación afecta:
- El análisis de las estructuras de participación.
  - El estudio comprensivo de la lección.
  - El proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.
  - Preguntas del profesorado y respuestas de los estudiantes.
- e) Modelos didácticos alternativos o integradores: también llamado modelo de investigación en la escuela, debido a que no es espontáneo; lo desarrolla el alumno con ayuda del profesor y favorece la construcción del conocimiento, a partir del planteamiento del problema.

Dentro de este modelo, se incluyen otros modelos en la práctica metodológica:

- 1- Modelo activo situado: se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas, donde los estudiantes son los verdaderos protagonistas del aprendizaje, el cual gira en torno a sus intereses y problemas, con aceptación de la autonomía individualizada (Stern & Huber, 1997).
- 2- Aprendizaje para el dominio: El cual toma en cuenta como lo verdaderamente valioso, la biografía del alumno, sin dejar de lado la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas (Carroll, 1963).
- 3- Modelo contextual: además de ser comunicativo, se toma en cuenta el contexto para el análisis de tareas y de los procesos dialécticos constructivos.
- 4- Modelo colaborativo: Es una actividad de enseñanza interactiva, en equipo, donde la fun-

ción es compartida y tanto el educador como los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción.

Esto nos hace entender que un modelo educativo es un marco de referencia de las prácticas metodológicas, por ende, estas mostrarán características de los modelos que las influyen, aunque también es posible que las prácticas metodológicas desplieguen características de varios modelos, ya que el docente puede basar su práctica en la mezcla de modelos que considere necesario para la enseñanza. Para entender la relación entre los componentes de los modelos educativos, observar tabla 1, en el apartado anexo.

Toda práctica metodológica o metodología didáctica se desarrolla acorde con el modelo educativo seguido. Algunos autores como García (2002) sostienen que la práctica metodológica debe estar regulada institucionalmente, esto es debido a que, según el autor, se proponen tres niveles para el análisis de la práctica metodológica:

- a) El nivel macro: que tiene que ver con las metas y creencias sobre la enseñanza y también con las rutinas típicas de la actividad utilizada por el profesor.
- b) El nivel meso: el cual contempla las estrategias pedagógicas y discursivas, empleadas para introducir los contenidos.
- c) El nivel micro: que abarca la valoración de los aprendizajes logrados.

Es por esta razón que el autor sostiene que el conjunto de acciones llevado a cabo en la práctica metodológica debe ubicarse en el marco de un proyecto institucional, aunque la realidad en la que se vive es, que cada docente desempeña su papel, implementando las prácticas metodológicas que considera apropiadas, ya sea por la experticia o por la falta de ella.

Según los autores Kane, Sandretto y Heath (2004), la experiencia y la intención del profesor influye en sus actuaciones, algo que los autores explican en tres dimensiones y lo llaman: "Teorías del profesor". Estas teorías son explicitadas mediante diversos mecanismos, que corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica metodológica (Arbesú & Figueroa, 2001).

Pero estos mismos autores plantean que, además de las teorías asumidas por el profesor, existen las teorías en uso, que no es más que la puesta en operación de sus marcos referenciales para la implementación de su práctica metodológica, donde sus teorías van más allá de su validación.

También existe la dimensión C, que tiene que ver con el reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje. Esto quiere decir que, la práctica metodológica no culmina con la enseñanza, sino que se debe finalizar con la evaluación, tal y como expresan Glassick, Taylor y Maeroff (2003), cuando señalan que además de evaluar el proceso, se debe evaluar los resultados para reconocer los logros. Lo que indica que la práctica metodológica del docente va variando, debido al cambio que produce el aprendizaje, tanto en el profesor como en el alumno.

Aunque debemos también señalar, de acuerdo con Biggs (2003), en la enseñanza universitaria podemos encontrar distintos métodos, tales como “la enseñanza dirigida, la enseñanza por pares y el aprendizaje autodirigido. Todos estos orientados a que el alumnao pueda ir desde la reproducción hasta la potenciación de la indagación, el posicionamiento personal y grupal y la enseñanza reflexiva” (p. 210).

Lo anteriormente dicho confirma, que como señala Tejedor y García (2006), no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos.

A medida que se indaga sobre este tema, encontramos autores como Bordás y Oliver (2004), quienes indican que de acuerdo a la metodología empleada, se provoca un resultado en el estudiante, es decir, la manera en que se implementa la enseñanza del profesor, repercute sobre el alumno produciendo un tipo de aprendizaje.

Si la enseñanza del docente es una lección magistral, el aprendizaje del alumno será memorístico. Si el método es de indagación, el alumno tendrá un aprendizaje colaborativo-guiado. Si el estudio es independiente, el estudiante tendrá un aprendizaje autónomo, y si el método es de discusión, el aprendizaje será colaborativo.

Es por esta razón que los profesores deben apropiarse la metodología al ambiente real de sus estudian-

tes, algo que implica, por parte del docente, tener ciertas virtudes, tales como la honestidad, la empatía, la equidad; ya que las actitudes del docente están intrínsecamente relacionadas con la metodología a implementar y el impacto que esta provoque en el estudiante (Skubic & Nujisic, 2015).

#### • **Los docentes del nivel de postgrado**

Los docentes de este nivel deben estar aptos para implementar las estrategias congruentes con el modelo educativo, haciendo así que el proceso enseñanza-aprendizaje se desenvuelva de la mejor manera posible, pues estará adaptado al contexto de los participantes y las carencias cognitivas y de desarrollo intelectual que estos presenten.

La docencia debería ser considerada el más importante de los requerimientos de los profesores universitarios, pero no es un secreto que los constantes cambios sociales, políticos y económicos, han llevado al ámbito educativo a convertirse en un completo fusionado entre la educación y la gestión, como se señala en el Informe Brical (2000), hasta el punto de que los profesores se ven obligados a reclamar la profesionalización de la gestión, en la mayoría de los casos, cuando son docentes universitarios.

En este ambiente tan cambiante, la docencia ha sufrido, también, importantes transformaciones. Anteriormente veíamos al docente como un transmisor del conocimiento, función que ha sustituido al priorizar fundamentalmente el papel docente como propiciador del medio para el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Para Zabalza “Los profesores enseñan tanto por lo que saben, como por lo que son” (2002, p. 107), esto hace alusión a la dimensión personal del docente universitario, ya que lo que uno mismo es, siente o vive, son variables que afectan a la calidad de la enseñanza.

Visto desde esta perspectiva, se debe ponderar como aspecto importante, la vida personal y profesional de los profesores universitarios.

#### • **Los programas profesionalizantes**

Los programas que no están centrados plenamente en la investigación, tal y como indica Sánchez (2010), sino que se concentra el esfuerzo en los pi-

lares del saber, puesto que se persigue el incremento del conocimiento, y que este pueda ser utilizado en la práctica una vez los discentes hayan culminado el curso.

Es por todo esto que, en los últimos años se le ha prestado gran atención a la metodología implementada, pues de esta depende que el proceso de adquisición, fijación y reproducción del conocimiento sea eficaz, ya que de acuerdo con la manera en que este se transmite, causará un efecto positivo o negativo en el discente (Bozu, 2009).

Es de esperarse, que de acuerdo a la metodología empleada durante el tiempo del curso, se produzca a largo plazo un resultado evidenciado en la práctica profesional del egresado.

#### • **Las competencias del discente**

El empleo de herramientas y técnicas del conocimiento, debe ir enfocado a desarrollar competencias durante el proceso de la enseñanza, lo que da curso al conocimiento procedimental, que hace referencia a cómo se hacen las cosas, (Weinstein & Mayer, 1986).

Entonces podemos ver que existen diversas estrategias que el docente puede emplear de acuerdo con lo que se quiere lograr en el nivel de postgrado:

- Estrategias de repetición: prácticas de registro de información.
- Estrategias de elaboración: técnicas, métodos y formas de representación de datos, conexión entre lo previamente aprendido y los nuevos conocimientos.
- Estrategias de organización: agrupamiento, ordenación y categorización para estructurar la información.
- Estrategias de regulación: (un grado elevado), meta atención, meta comprensión, meta memoria.
- Estrategias afectivo-motivacionales: nivel de control ejercido al máximo, preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales; muestran al alumno en el momento de aprender y la capacidad de control que es capaz de ejercer sobre esas variables disposicionales.

El problema con lo dicho anteriormente es que los docentes no utilizan el conjunto de estrategias al

momento de su práctica; al aplicarse un cuestionario a 6 docentes, tomados de una población de 25; solo uno de ellos empleaba un conjunto de estrategias, de acuerdo a la necesidad del grupo, los demás se apeaban a una de las estrategias porque pensaban que era la que mejor respondía a las necesidades (Núñez, Cuello, Abad, 2011), evitando así que el discente se apropie del conocimiento con las múltiples estrategias, y por ende, sea un profesional de pobre práctica en su ejercicio, ya que no se han agotado los métodos adecuados para incrementar el conocimiento de acuerdo al nivel en el que se están formando.

Aunque las diferentes estrategias son para promover aprendizajes, difícilmente se den puras, por lo general las mejores planificaciones son aquellas que utilizan todas las estrategias o las combinan entre sí, pero siempre empleando las pertinentes y adecuadas para los propósitos educativos formulados (Villegas, 2006).

Es necesario que en cada encuentro el docente pueda ser capaz de emplear estrategias para la recuperación de la percepción individual, que logre que el alumnado pueda exponer sus conocimientos elaborados y acumulados, que pueda planificar proyectos con una problematización a la altura del cuarto nivel de estudio, empleando la indagación dialógica y permitiendo la inserción de los participantes en el contexto, no para verse varados por las limitantes, sino para encontrar o descubrir información que les ayude a vencerlas (Batti, 2012).

No se puede dejar de lado el empleo de las estrategias de apoyo, las cognitivas y las metacognitivas, pues estas pueden ayudar al docente a medir el conocimiento de su alumnado, debido a que el papel del docente en el empleo de estrategias metodológicas pertinentes, es ser innovador, capaz, eficiente y eficaz; empleando las propuestas de problemas, posibilitando aprendizajes útiles, el trabajo en equipo y estimulando a su alumnado a trabajar con autonomía, entre otros, para producir con un nivel mayor de profundidad.

En muchas de las universidades el docente no toma en cuenta la combinación de estas estrategias para lograr todo lo antes dicho (Brunner, 2000), es por esto que en los últimos tiempos, en las universidades de

Latinoamérica ha surgido la preocupación por innovar en el proceso de enseñanza, haciendo más énfasis en el nivel de postgrado, ya que se persigue que la práctica profesional muestre el conocimiento adquirido a través de la metodología empleada.

Es preocupante pensar que un gran porcentaje de los docentes del nivel de postgrado solo emplean un tipo de estrategia; o las estrategias de apoyo, o las cognitivas, y un porcentaje mínimo emplea las estrategias metacognitivas, (Romero & Ventura, 2010), lo que hace deducir que difícilmente se apoyen en su docencia, la combinación estratégica apropiada para ese nivel.

Algo alarmante a la hora de realizar una investigación que aborde este tema, es que muchos de los docentes, no pueden entender que lo que se persigue es la mejora en la implementación de metodologías, y por ende, la incrementación de sus habilidades docentes. Debido a esto, se niegan a responder o a colaborar en el llenado de instrumentos elaborados para estos fines, lo que nos da un margen de error valorable, pues no nos permite analizar con exactitud la problemática que nos compete.

Esto nos lleva a resaltar que, al momento de redactar este artículo, existe la posibilidad de estar abordando datos incompletos en lo referente al uso y manejo de la metodología docente del cuarto nivel de estudio.

## **Método**

Realizamos el estudio desde la perspectiva de una práctica docente profesionalizante; docencias impartidas en programas que no son de investigación, sino que van orientados a la profesionalización de los participantes en el nivel de postgrado en el área de educación. Para la recolección de información empleamos una observación participante; haciendo acto de presencia a conciencia del docente y el alumnado, y en otras ocasiones la observación fue encubierta; formando parte del alumnado sin el conocimiento del profesor y los alumnos, lo que nos permitió ser partícipes de la metodología implementada en cada clase.

Como recurso para alcanzar lo que es el resultado, empleamos un cuestionario para docentes del nivel

de postgrado, y otro, para discentes del mismo nivel. También realizamos entrevistas a egresados del cuarto nivel de estudios.

La población con que contábamos era de 400 estudiantes, 25 docentes y 50 egresados del nivel de postgrado. Procedimos a seleccionar una muestra al azar de los diversos cursos, tomando el 25% de toda la población; de los discentes, 100 estudiantes, 6 docentes y 12 egresados del nivel de postgrado.

Para la recolección de datos utilizamos como técnica la observación, la encuesta y la entrevista, empleando como instrumentos una guía de entrevista semiestructurada, una lista de cotejo para la observación y un cuestionario para la encuesta.

La población docente a la que se le aplicó el instrumento fue masculina en su totalidad, oscilaba en una edad de 50 años en adelante, mostrando esta más de 21 años de experiencia laboral y ostentando un título de doctorado; estos se desempeñaban en el nivel de postgrado en el área de educación, impartiendo asignaturas vertebrales de los programas en los que participaban. A esta muestra le aplicamos el cuestionario y lista de cotejo para extraer las informaciones observables a simple vista, durante la ejecución de una clase. Observar tabla 2 en el apartado anexo.

Aplicamos un cuestionario a la coordinación de postgrado de la universidad seleccionada, con el propósito de obtener los datos sobre las capacitaciones ofrecidas a los docentes del nivel de postgrado para enriquecer su práctica, donde la información provista es que solo en el proceso de inducción se les orienta sobre el uso y manejo de estrategias metodológicas, ya que los docentes son responsables de asistir a talleres y seminarios de formación con estos fines.

Se aplicó otro cuestionario a los discentes para saber sobre su punto de vista acerca del progreso de su aprendizaje y la captación de conocimientos con las estrategias implementadas por el docente. Aparte de lo observado, salió a relucir que muchos de los participantes no podían seguir al profesor con el método implementado.

Para llegar a nuestras conclusiones hemos empleado un método deductivo, a pesar de que poseemos una tesis; no vemos las conclusiones extraídas de la misma, pues originalmente teníamos la concepción

ideológica de que todos los docentes de postgrado empleaban una metodología adecuada al nivel, así que para no viciar la investigación dejamos que las conclusiones fueran extraídas de todo el contenido, sin manipulación de variables.

## Resultados

### Observación de campo:

Según los resultados arrojados, se pudo observar que solo un 20% de los docentes manejaba la implementación metodológica pertinente para el proceso educativo, ya que, a pesar de contestar en el cuestionario, de forma opuesta, mostraban poco o ningún uso de las estrategias que señalaban conocer y utilizar.

La encuesta a los docentes dio como resultado:

- ✓ 100% de los docentes dicen conocer las estrategias metodológicas.
- ✓ 100% de los docentes dicen implementar todas las estrategias.
- ✓ 50% de los docentes dicen que las estrategias más utilizadas son la prueba diagnóstica (como estrategia de retroalimentación), la lluvia de ideas y las preguntas aleatorias.
- ✓ 30% de los docentes dicen que la presentación y la disertación individual y/o grupal, con la utilización de recursos didácticos, son las estrategias más utilizadas.
- ✓ 20% de los docentes dicen tomar en cuenta las distintas capacidades del estudiantado, por lo cual emplean un conjunto de estrategias para poder alcanzar su nivel cognitivo.
- ✓ 100% está de acuerdo con que las universidades deben no solo proveer recursos didácticos, sino también formar continuamente a los docentes en el uso y manejo de las estrategias metodológicas.

Ver tabla 3, en el apartado anexo.

En el caso de los discentes, la población a la cual se le aplicó el instrumento correspondía al sexo femenino, en un rango de 31-40 años, con una experiencia de 6-10 años impartiendo docencia en las diferentes áreas del saber; destacándose Educación Básica, Idiomas y Matemáticas. La mayoría ostentaba una licen-

ciatura, seguido por una minoría con otras maestrías y/o especialidad.

La aplicación del cuestionario dio como resultado lo siguiente:

- ✓ 100% afirmaba que la mayoría de los docentes empleaba la misma estrategia metodológica.
- ✓ 50% afirmaba que una minoría variaba la metodología a implementar y que tomaban en cuenta las inteligencias múltiples.
- ✓ 100% estuvo de acuerdo en que la estrategia más utilizada por los docentes es la exposición grupal.

Ver tabla 4 en el apartado anexo.

El 100% de los egresados entrevistados estuvo de acuerdo con que, en su práctica profesional, se ven con las carencias del conocimiento apropiado al momento de aplicar una u otra estrategia metodológica, pues a menos que (como han hecho algunos de ellos), decidan incrementar su conocimiento, a través de la investigación y la participación en seminarios, no cuentan con el trasfondo suficiente (adquirido durante su formación), para reproducir el conocimiento.

El 50% de los egresados afirma repetir las prácticas aprendidas de sus docentes, debido a que no conocen alguna otra técnica que sea apropiada para el grupo al que se enfrenta, esto en el caso de los que se dedicaron a la docencia.

El 20% de los egresados indica que, se enfrentan al dilema diario de utilizar o no las prácticas aprendidas de sus docentes, ya que necesitan complementar sus conocimientos para entender el uso eficiente de la metodología a utilizar.

## Discusión

Es notable que el hallazgo de esta investigación arroja a la luz la confirmación de lo antes expuesto por diversos autores, y que por mucho tiempo han discutido, sobre la implementación de metodología didáctica adecuada y la relación entre las estrategias utilizadas y el modelo educativo. Además, se ha evidenciado que las estrategias metodológicas implementadas por los docentes del nivel de postgrado no siempre se apropian al contexto y a las necesidades

de los discentes, ya que muchas veces solo utilizan las estrategias que consideran apropiadas o las que están acostumbrados a utilizar, sin tomar en cuenta en cuál modelo educativo está contenida, y si es la estrategia congruente para el logro de los objetivos pautados, para el alumnado con el que se enfrenta y para el contexto en el que está ubicado.

Es evidente que se hace necesario la autogestión del conocimiento, que surja del docente la iniciativa de la formación continua y la apropiación de las nuevas metodologías activas, pero también se puede observar que, la universidad debe propiciar el medio para que la gestión del conocimiento pueda tener lugar y motivar a los docentes a la introspección reflexiva de su condición en el ejercicio profesional, de modo que experimenten la necesidad de autoformación y surja en ellos la proactividad de la gestión de este conocimiento, así como otros puntos vertebrales, tal y como se establece la comparación entre nuestra asunción y lo expresado por autores expertos en la tabla 5 del apartado anexo.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Este artículo hace un énfasis especial en la manera en que tienen o deben darse las situaciones de aprendizaje, ya que el foco de atención son los docentes; su manera de percibir el proceso, la forma en que asumen o no un modelo educativo, la motivación transmitida y mantenida en ellos, la autogestión del conocimiento y el empleo congruente de las estrategias metodológicas.

Se puede observar al partir de unas interrogantes que nos ayudan a reflexionar sobre la situación actual

del proceso enseñanza-aprendizaje, en un estudio de cuarto nivel del área de educación, que las estrategias metodológicas sugeridas por el Ministerio de Educación Superior, no son implementadas en su totalidad por docentes del nivel de postgrado, y muchas veces no obedecen a un modelo educativo.

A la vez, se plantean los hallazgos de un estudio exploratorio realizado en el nivel de postgrado de una universidad, las conclusiones a las que nos arroja y las posibles recomendaciones para mejorar el proceso educativo, son las siguientes:

- 1- Se hace necesario implementar estrategias innovadoras que tomen en cuenta el contexto situacional de los discentes.
- 2- El docente debe estar consciente del modelo o los modelos educativo (s) asumido (s) para combinar las estrategias congruentes con estos modelos en su ejercicio profesional.
- 3- El docente debe enfocar su esfuerzo en lograr que la implementación metodológica impacte la práctica profesional de los discentes y de los egresados.
- 4- Las universidades deben planificar la formación de sus docentes con respecto al uso y manejo de las estrategias metodológicas innovadoras y las metodologías activas, y propiciar el medio para la gestión y autogestión del conocimiento.
- 5- Se debe dar un acompañamiento continuo a la formación docente para asegurar la implementación de estrategias pertinentes en el contexto de un estudio de cuarto nivel, pues por lo observado, los docentes en formación muchas veces repetirán las prácticas de sus docentes mentores, sin importar su eficacia.

## Anexos

Tabla 1. Modelos educativos

Dimensiones	Modelo Educativo Tradicional	Modelo Educativo Tecnológico	Modelo Educativo Espontaneísta	Modelo Educativo Alternativo
Para qué enseñar	Proporcionar informaciones fundamentales. Contenidos.	Formación moderada y eficaz. Objetivos. Programación detallada.	Educación en la realidad inmediata. Importancia del factor ideológico.	Enriquecimiento del conocimiento. Importancia en la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	Síntesis del saber disciplinar. Predominio del saber conceptual.	Saberes disciplinares actualizados. Incorporación de conocimientos no disciplinares. Relevancia a las destrezas.	Contenidos presentes en la realidad inmediata. Importancia a las destrezas y actitudes.	Conocimiento escolar relacionado a la problemática social y ambiental. Conocimientos meta-disciplinares. Progresión de la construcción del conocimiento.
Ideas e Intereses de los Alumnos	No se tienen en cuenta.	No se toman en cuenta los intereses del alumnado. Se toman en cuenta las ideas como si fueran errores para sustituir por conocimiento verdadero.	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. No se tienen en cuenta las ideas.	Se tienen en cuenta las ideas y los intereses del alumno.
Cómo enseñar	Banco de información. Actividades centradas en la exposición del profesor. Exámenes. El profesor explica y mantiene el orden.	Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Combinación de la práctica y la exposición. Descubrimiento dirigido. El profesor expone y dirige.	Metodología basada en el descubrimiento espontáneo del alumno. Actividades realizadas por el alumno (en equipo). El profesor coordina como líder social y afectivo.	Metodología basada en la idea de investigación. Trabajo en torno a problemas y su tratamiento. Papel activo del alumno. El profesor coordina el proceso como investigador en el aula.

Evaluación	Memorismo. Atiende al producto. Realizada mediante exámenes.	Centrada en medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero mide procesos. Realizada mediante test y ejercicios específicos.	Centradas en la destrezas y actitudes. Atiende al proceso, pero no de forma sistemática. Realizada mediante observación directa y análisis del trabajo del alumnado (sobre todo grupos).	Centrado en el seguimiento y evolución del conocimiento del alumnado. Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento.
------------	--	--	--	--

Fuente: García (2000).

**Tabla 2. Edad Docentes de postgrado de la muestra seleccionada**

Opción	Frecuencia	Porcentaje
41-50 años	2	40%
50 años o más	2	40%
No responden	1	20%

**Tabla 3. Estrategias metodológicas más implementadas por los docentes de postgrado de la universidad seleccionada**

Opción	Frecuencia	Porcentaje
<b>Estrategias de apoyo</b>		
Pruebas diagnósticas	5	100%
Lluvias de ideas	5	100%
Estrategias metacognitivas	4	80%
Discusiones aleatorias	5	100%
<b>Estrategias cognitivas</b>		
Conferencia magistral	1	20%
Presentación	1	20%
Almacenamientos de datos	1	20%
Todas	4	80%
<b>Estrategias metacognitivas</b>		
Uso de recursos didácticos	2	40%
Ponencias individuales	1	20%
Ponencias grupales	2	40%
Producción oral y escrita	1	20%
Todas	5	100%

**Tabla 4. Metodología implementada por docentes de postgrado, según los discentes**

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Utilizan las mismas metodologías durante todo el proceso	9	25%
No utilizan las mismas metodologías durante todo el proceso	20	56%
A veces utilizan las mismas metodologías	7	19%
Total	36	100%

**Tabla 5. Discusión autores y contenido**

Argumento sostenido	Autor	Resultado arrojado	Co-relación
Los docentes deben persistir en su autoformación, lo cual llevará a una implementación de estrategias apropiadas al curso que enseñan.	Tolleró (2011), Fernández, Martín y Domínguez (2004).	Las estrategias implementadas en los programas de cuarto nivel no son las adecuadas al grupo y al propósito con el que se enseña.	Si los docentes de postgrado (en la mayoría de los casos doctores), piensan que ya terminaron de aprender, algo va quedando obsoleto y olvidan el ajuste que se debe efectuar en la metodología didáctica, acorde con el grupo y el contexto.
Las prácticas metodológicas de los docentes inciden de forma negativa o positiva sobre los discentes y egresados.	Zeecher y Gore (1990), Álvarez, Fernández y Ozorio (2012), Fainhol (2000), Marcello y Vaillant (2009).	La metodología implementada afectó a los discentes en pensamiento y actitudes, marcándolos en su vida profesional  (Ver resultados encuesta a egresados).	Los discentes y egresados contactados coincidieron en decir que muchas veces no entendían al profesor o que ejecutaban en su profesión lo aprendido de sus docentes, sin saber si era efectivo o no. Además indicaron necesitar ayuda complementaria y autoformación para adquirir los conocimientos que debieron quedar plasmados durante el desarrollo del programa que cursaron.
Existe descuido en la formación del profesorado universitario.	Fox y Wilson (2015), París (2013), Avalos (2001).	En el Caribe no es dada mucha valoración a los programas de formación docente, mentoría o inducción, a nivel superior.	Los docentes no pasan por un proceso de formación permanente establecido como programa para hacer la transición al nivel superior, lo que conlleva a utilizar estrategias no adecuadas para el grupo que enseñan y para el desarrollo de las competencias de los discentes.

La metodología docente debe implementar las innovaciones.	Marcelo y Vaillant (2009), Fulton, Burns y Goldemberg (2005).	Se sigue enseñando como hace 100 años, en vez de actualizar la metodología con las innovaciones hoy existentes.	Si no se forma continuamente al docente, es posible que las innovaciones pasen desapercibidas y no sean utilizadas en su metodología, dando lugar a futuros docentes que replicarán las mismas estrategias sean o no eficaces.
Los docentes necesitan implementar innovaciones en sus prácticas con el fin de promover el aprendizaje crítico y autorreflexivo que formará profesionales en esa dimensión.	Marcelo y Vaillant (2009), Fulton, Burns y Goldemberg (2005).	Los docentes utilizan el modelo tradicional, en donde ellos son la fuente de información y se promueve el aprendizaje pasivo.	Es necesario implementar los modelos de aprendizajes que estén a fin con el enfoque por competencias.

## Referencias

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 14(1), 67-80.
- Abad, C., Cuello, Y. & Núñez, M. (2011). *Estudio Exploratorio de las Estrategias Metodológicas Implementadas por docentes del Nivel de Postgrado y su Incidencia en el perfil del Discente y Egresado*. Tesis para optar para optar por el grado de Magister. Santo Domingo: UNEV PRESS.
- Aebli, H. (1988). *Didáctica de la Narración y la Disertación y Enseñanza*. Madrid: NARCEA.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Ingeniería Informática*. Madrid: ANECA.
- Arbesú, I. & Figueroa, A. (2001). *La Evaluación Docente como un Proceso de diálogo, comprensión y Mejora de la Práctica*. México: CESU - UAM.
- Avalos, B. (2001). *Learning for Research of Beginning Teachers*. In B. Avalos, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 449-502). Chile: University of Chile.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in TEaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
- Batti, M. (2012). Dimensions of Good University Teaching: Faculty and Department Chairs' Perspectives. *Design and Technology Education* 17(1), 80-76.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2° ed.). New York: SRHE and Open University Press.
- Bordás, M. & Oliver, V. (2004). Evaluar para mejorar y crear: Evaluación y calidad. ISBN 84-9700-326-8, págs. 155-168, 160-168.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesoral. *REID*, 3, 55-62.
- Bricall, J. (9 de Junio de 2000). *Conferencia de rectores de las Universidades Españolas*. Madrid: Universidad 2000. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Brunner, J. (2000). *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL.
- Carroll, J. (1963). A Model For School Learning. *Teacher College Record* 64(8), 723-725.
- Casden, E. (1986). *Classroom Discourse with rock (Handbook)*. England: London E.
- Flechsig, K. & Schieferbein, E. (2003). *Veinte Modelos Didácticos para América Latina*. Washintog: INTERAMER Digital.
- García, B. (2002). *Análisis de la Práctica Educativa en el bachillerato. Una Propuesta Metodológica*. México: Facultad de Psicología, Tesis doctoral no publicada.
- García, B. (2000) Los Modelos Didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 207(1) 376-382.

- Glassick, C., Taylor, M. & Maeroff, G. (2003). La Valoración del Trabajo Académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10(1), 14-17.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasizing Reflective Practice Higher Education. *Educational Review* 47(1), 283-287.
- Mathewson, D. (2014). Evolving Practice: A Relational Framework for Developing Understandings of University Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education* 39(10), 28-46.
- Mayorga, F. & Madrid, D. (2010). Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas* 5(1), 76-79.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). *Choreographies of teaching building instruction to teaching*. Suiza: Handbook.
- Pérez, M. (2009). *Metodología docente adecuada a la nueva estructura de la enseñanza superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez, M. (2009). Metodología Docente Adecuada a la Nueva Estructura de la Enseñanza Superior, módulo 2. *Revista del Profesorado* 2(3), 78-86.
- Romero, C. & Ventura, S. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)* 40(6), 601-618.
- Sánchez, J. (2010). *Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado*. Santo Domingo: doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2008.v33i3.pp327-41>
- SENIDIT. (2007). "Sistema Nacional de Innovación y Desarrollo Tecnológico", creado mediante el Decreto 190-07). Santo Domingo: Ministerio de Educación en la República Dominicana.
- Skubic, K. & Nujisic, N. (2015). *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide (Pre-Service and in - Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles)*. Sofia, Bulgaria: BCES.
- Stern, D. & Huber, G. (1997). *Active Learning for Students and Teachers: Report from eight countries*. Frankfurt: Frankfurt E.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía* 224(1), 10-30.
- Tejedor, F. & García, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Espanola de Pedagogía* 33(1), 21-44.
- Tuning, P. (3 de marzo de 2002). Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGGProject/general conclusions. aps>. Obtenido de [http://www.relint.deusto.es](http://www.relint.deusto.es/TUNINGGProject/general conclusions. aps)
- Tunnermann, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Nicaragua: Hispamer.
- Villalba, C. & Baza, O. (2012). Concepciones y Modelos Acerca de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Biografía* 5(8), 95-116.
- Villegas, M. (2006). La Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista Pedagogía (UCV, Venezuela)* 27(79), 307-350.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje*. En Wittrock (Ed). *Manual de la investigación sobre la enseñanza*. New York: MCMillan.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.