

Embajada de la República de China, Taiwan

Programa de Becas

***Estilo predominante de enseñanza desde la
percepción de los estudiantes de la
Facultad de Educación de la National
Taiwán Normal University***

Investigación



Prof. María Rosa Rivas Ramos

***Asunción - Paraguay
2006***

Estilo predominante de enseñanza desde la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación de la National Taiwán Normal University

Prof. María Rosa Rivas Ramos

Una perspectiva general

Taiwán ha experimentado 50 años de desarrollo económico y en dicho proceso se produjo el llamado “milagro económico de Taiwán”. Este hecho ha sido posible gracias a un sistema educativo sólido que ha permitido formar personas con amplias capacidades en todos los ámbitos para ser útiles a sí mismos, a la sociedad nacional y a la sociedad internacional. En un período de medio siglo, el desarrollo social de Taiwán estuvo fuertemente ligado a los esfuerzos perseverantes de todo el pueblo y también a una fuerte política educativa.

Desde 1968, Taiwán ha implementado un plan educativo nacional de 9 años y, por mucho tiempo, los esfuerzos estuvieron orientados a mejorar los estándares educativos de la nación y a cultivar talentos sobresalientes.

Después de 10 años de reforma educativa, el sistema educativo incluye la educación obligatoria de 9 años, la expansión y el desarrollo de la educación para adultos, así como también la puesta en marcha de la red educativa nacional.

El desafío actual que tiene la política educativa taiwanesa es reflejarse en las tendencias mundiales, acordes con los retos de la globalización.

Postulados de la educación Taiwanesa

La educación taiwanesa se guía por trece postulados que se listan a continuación:

1. **Educación para la ciudadanía:** en un tiempo en que se hace cada vez más necesario aprender a convivir, la educación para la ciudadanía resulta indispensable a fin de formar personas comprometidas con la sociedad que aporten con su participación elementos importantes para seguir con el desarrollo del país.
2. **Educación secundaria:** implementa un programa de entrada de “multi-canales” en el nivel de la preparatoria superior e introduce un plan de educación obligatoria de 12 años.
3. **Capacitación a maestros:** los pilares fundamentales de la educación taiwanesa residen en los recursos humanos calificados con que cuenta el sistema educativo en todos sus niveles mediante la constante actualización que el brinda el propio sistema.
4. **Educación vocacional:** para fortalecer la colaboración entre el sector industrial y el sistema educativo al mismo tiempo que busca elevar los estándares de la evaluación de las escuelas técnicas.

5. **Educación superior:** el objetivo primordial radica en el mejoramiento de la universidad y las competencias internacionales universitarias. Algunas de las estrategias utilizadas para el logro de dicho objetivo es invitar a personas del exterior dictar cursos en las universidades, contratar a especialistas locales para llenar las posiciones de maestros, promover el intercambio de estudiantes y favorecer la realización de investigaciones.
6. **Educación social:** busca promover el aprendizaje para toda la vida, refuerza la funcionalidad de los sistemas sociales públicos, promueve actividades culturales, provee clases para adultos y otras modalidades que permitan el desarrollo de todas las personas sin distinción alguna.
7. **Educación física y educación para la salud:** se implementa un plan de educación física en las escuelas en el que se llevan a cabo competencias deportivas que permiten promover una sana competencia
8. **Educación cultural internacional:** a través del establecimiento de becas para Taiwán, la promoción de la cooperación y el intercambio con instituciones educativas en el extranjero, la implementación de programas de intercambio y reciprocidad con escuelas en el extranjero, participación en simposios escolares internacionales, dar publicidad a los programas de estudio y consejerías en el extranjero, viajes de estudio en el extranjero para estudiantes en la secundaria o escuela vocacional.
9. **Capacitación y consejería:** promoción de los derechos humanos, educación en equidad de género, implementación del voluntariado y la realización de diferentes tipos de ferias llevadas a cabo por las distintas organizaciones de las instituciones educativas.
10. **Internet y educación de alta tecnología:** busca establecer una educación en red que permita a los alumnos desempeñarse plenamente en las autopistas de la información a través de diferentes medios digitales.
11. **Educación científica:** busca la promoción de un tipo de educación que pueda crear una capacidades científicas adecuadas para acrecentar los conocimientos de las diversas áreas
12. **Educación para la protección del medio ambiente:** orientado hacia el cuidado del planeta y todo lo que de el se derive a fin de hacer la vida del ser humano más propicia para su desarrollo.
13. **Educación especial:** todos los ciudadanos tendrán la posibilidad de recibir una educación que les permita desarrollar al máximo las cualidades que posee, sin discriminación de ningún tipo.

Estos 13 puntos dirigen la política educativa del país y hacen posible que la educación proveída por el estado, desarrollo en forma armónica a sus ciudadanos.

Bases legales y metas del sistema educativo

La Constitución demanda un acceso equitativo a la educación para todos los ciudadanos, proveyendo asistencia financiera para los pobres. También lista los niveles mínimos de financiamiento de la educación que los gobiernos tanto nacionales como varios locales son responsables.

La “Ley básica de la Educación” fue aprobada en el año 1999, estableciendo a la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos, sin importar el género, edad, habilidad, origen geográfico, raza, creencias religiosas o políticas, o status socio-económico. En ella se decalra que el propósito de la educación es cultivar en la gente el buen carácter, el entendimiento de los principios democráticos, la ley y el orden, los logros culturales, y el juicio y creatividad.

La “Ley de la asignación y administración del presupuesto educativo”, la cual fue aprobada en el año 2002, estableció que la asignación del presupuesto mínimo para la educación a todos los niveles del gobierno debe ser del 21.5% del promedio de los ingresos del gobierno en los últimos 3 años. La ley creó subsidios para la gente que era considerada dentro de los grupos con desventaja o de áreas remotas; el dinero para estos debía ser igual por toda Taiwán. También ofreció incentivos y financiamiento para las escuelas privadas con buen desempeño.

La Constitución y estas dos leyes son las bases legales para educación comprensiva en Taiwán. Dentro de este marco, el MEC busca proporcionar mejoras en cuatro aspectos:

1. **Cultivando ciudadanos modernos** – la globalización en la edad de la información posiciona nuevas demandas en la educación. La biotecnología y la tecnología de la información ofrecen nuevas oportunidades y desafíos. El MEC prepara a los estudiantes para enfrentar estos desafíos al enfatizar la habilidad del idioma extranjero y una educación balanceada que avanza el pensamiento técnico, mientras que también afirma a la humanidad y refuerza los valores universales.
2. **Construyendo la identidad taiwanesa** – Taiwán es el hogar de muchos y diversos grupos étnicos y culturales. El MEC está dedicado a diseminar un entendimiento y una apreciación de estos grupos y sus diferentes valores.
3. **Visiones globales** – los negocios y el comercio conectan hoy en día a las naciones, de manera que una comprensión global y una competitividad incrementada son las prioridades más elevadas para la fuerza de trabajo taiwanesa del futuro. El MEC promueve la perspectiva internacional en la educación taiwanesa al ayudar a muchos más estudiantes taiwaneses a estudiar en el extranjero, y a atraer más estudiantes extranjeros a estudiar en Taiwán.
4. **Interés social** – para alcanzar la justicia social y asegurar que todos los ciudadanos reciban una educación equitativa, sin importar sus antecedentes, el MEC activamente ayuda a los estudiantes con desventajas. Los recursos nacionales son canalizados para aquellos que están en los grupos con desventaja, ya sea que sea social, económica, cultural, educativa y regionalmente.

El MEC avanza a una amplia variedad de reformas para lograr 4 metas:

- Cultivar ciudadanos modernos mejorando la alfabetización, desarrollando la habilidad del idioma chino, y alentando al pensamiento independiente y creativo.
- Construir una identidad taiwanesa instalando un interés por la patria y una concientización acerca del lugar de Taiwán en el orden global.
- Aceptar la globalización y preparar a los estudiantes para el mundo a través de las promociones del aprendizaje del idioma y atraer a los estudiantes extranjeros a estudiar en Taiwán para un intercambio cultural.
- Ayudar a que los estudiantes en desventaja usen los recursos nacionales para alcanzar la justicia social.

Políticas de la Educación

El Ministerio de Educación (MEC) implementa políticas de educación para desarrollar el pleno potencial de los ciudadanos individuales y para mejorar la calidad de la ciudadanía en general. Como se mencionó antes, con el lanzamiento de la Alianza para el Movimiento de la Reforma Educativa, los miembros de la alianza presionaron por una modernización en la educación y ayudaron a forjar un consenso para la reforma de la educación entre el público en general. El gobierno reaccionó inmediatamente con medidas concretas para cumplir con las demandas de la sociedad.

Educación superior

Los centros de investigación de clase mundial, así como de primera clase y las universidades y facultades sobresalientes, buscan alcanzar metas. El MEC alienta al establecimiento de centros de investigación entre escuelas, así como también a la invitación a expertos académicos e investigadores de todas partes del mundo. Más aún, supervisa la fusión de las universidades o alienta a la cooperación entre las instituciones para desarrollar una universidad de clase mundial.

Para mantener y mejorar la calidad de una educación superior, el MEC ha puesto en marcha el mecanismo de la evaluación universitaria. También alienta a una mayor flexibilidad entre las instituciones educativas superiores a aumentar su autonomía y competitividad.

Educación vocacional

Revisando la política y el sistema de la educación vocacional, el MEC incrementa los subsidios para las instituciones de educación vocacional. Los subsidios son concedidos también en una base competitiva.

El MEC promueve el “curso de la última milla”, el cual prepara a los estudiantes para ingresar en el mercado de trabajo. También alienta y apoya a los estudiantes de la educación vocacional para que obtengan sus certificados. El MEC promueve activamente la cooperación y el intercambio entre las escuelas, así como también con el sector industrial. También son promovidos los intercambios internacionales en la educación vocacional.

La educación secundaria superior

Existen dos tipos de instituciones para los estudiantes arriba del nivel de las escuelas primarias junior. Existen escuelas secundarias senior y escuelas vocacionales senior, y ambas tienen un período de 3 años de duración. Las escuelas vocacionales senior ofrecen cursos en áreas tales como agricultura, industria, negocios, estudios marítimos, productos marítimos, drama y arte.

El MEC también está planificando extender la educación obligatoria a 12 años para mejorar la calidad de la educación y para mejorar la tasa de alfabetización.

Educación primaria y secundaria técnica

Dependiendo de las necesidades de los gobiernos locales, las escuelas y los maestros, el gobierno de Taiwán los faculta a decidir sobre el currículo y los materiales de enseñanza para sus estudiantes. Este empoderamiento manifiesta el valor más importante del currículo integrado de 9 años con materiales de enseñanza de multi-edición.

Fusión del jardín de niños y la guardería

El MEC favorece la fusión del jardín de niños y la guardería para abrir suficientes oportunidades de aprendizaje para niños menores de 5 años y para darles un mejor ambiente de aprendizaje.

Educación especial

Con relación a la educación especial, el MEC se enfoca en las necesidades de educación preescolar de los niños con problemas de aprendizaje. Se espera que los maestros y los grupos cívicos lleven sus funciones a un desempeño completo al desarrollar la educación especial.

Capacitación de los maestros

Para fortalecer la calificación de los maestros en las escuelas primaria y secundaria junior, el MEC ha estado desarrollando activamente y ajustando cursos disponibles para maestros.

Más aún, apoya a las facultades de capacitación para maestros y a las universidades normales para introducir reformas. El MEC también brinda a los maestros oportunidades en las escuelas primaria y secundaria técnica para una capacitación práctica y un aprendizaje de toda una vida.

Aprendizaje para toda una vida

Para construir una red y un sistema de aprendizaje de toda una vida, el MEC se comprometió en poner en marcha el sistema de certificación del aprendizaje no formal y alentó a los empleadores a proporcionar la capacitación en el trabajo.

El MEC no solamente se enfoca en el matrimonio y la familia como parte de la educación del adulto, pero también alienta al mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación social y a las facultades comunitarias, las cuales proveen educación de toda una vida.

Intercambios internacionales

Para alentar a los intercambios internacionales, el MEC ha buscado un incremento en el flujo de dos vías de estudiantes. Sus políticas ayudan a atraer a estudiantes extranjeros para estudiar en Taiwán.

La reforma en el sistema de la asignación de fondos del gobierno facilita a los estudiantes taiwaneses a estudiar en otros países.

Fortaleciendo la identidad nacional

Para lograr una mayor concientización de la identidad nacional de Taiwán, el MEC ha estado implementando políticas como enfoque en mejorar el aprendizaje por las artes, así como también la educación física.

El MEC también apoya en mejorar la educación en las escuelas a las que asiste la minoría. Lleva a cabo la política de proporcionar oportunidades de educación equitativa, incluyendo la escolaridad obligatoria de 9 años, para los hijos de parejas quienes con en parte extranjeros.

Mejorando el ambiente del estudio

El MEC alienta a la construcción de un ambiente de aprendizaje saludable y armonioso, explotando e integrando recursos del gobierno local, las universidades y las facultades.

El MEC consigue que las escuelas aborden los intereses relacionados a la seguridad y limpieza del campus, así como también a la protección del medio ambiente, incluyendo el verdor del campus, con base en una administración sostenible.

El aprendizaje digital se mejorará fortaleciendo la competencia de los maestros y estudiantes en el uso de las computadoras y la Internet. Una mejor distribución de los recursos, dependiendo de las necesidades ayudará a acortar la distancia de la brecha del ambiente de aprendizaje entre las áreas urbanas y las rurales remotas.

Las mayores políticas de educación para el año 2006

Abrazando la globalización

Este concepto requiere un intercambio internacional considerablemente amplio. El MEC ha supervisado un incremento en el flujo de aprendizaje en dos vías: promoción de aprendizaje de idiomas extranjeros para los estudiantes nacionales, y aprendizaje acerca de la tecnología avanzada de Taiwán, para extranjeros. En este aspecto, Taiwán se ha vuelto un exportador de ideas.

Los estudiantes extranjeros aprenden mandarín

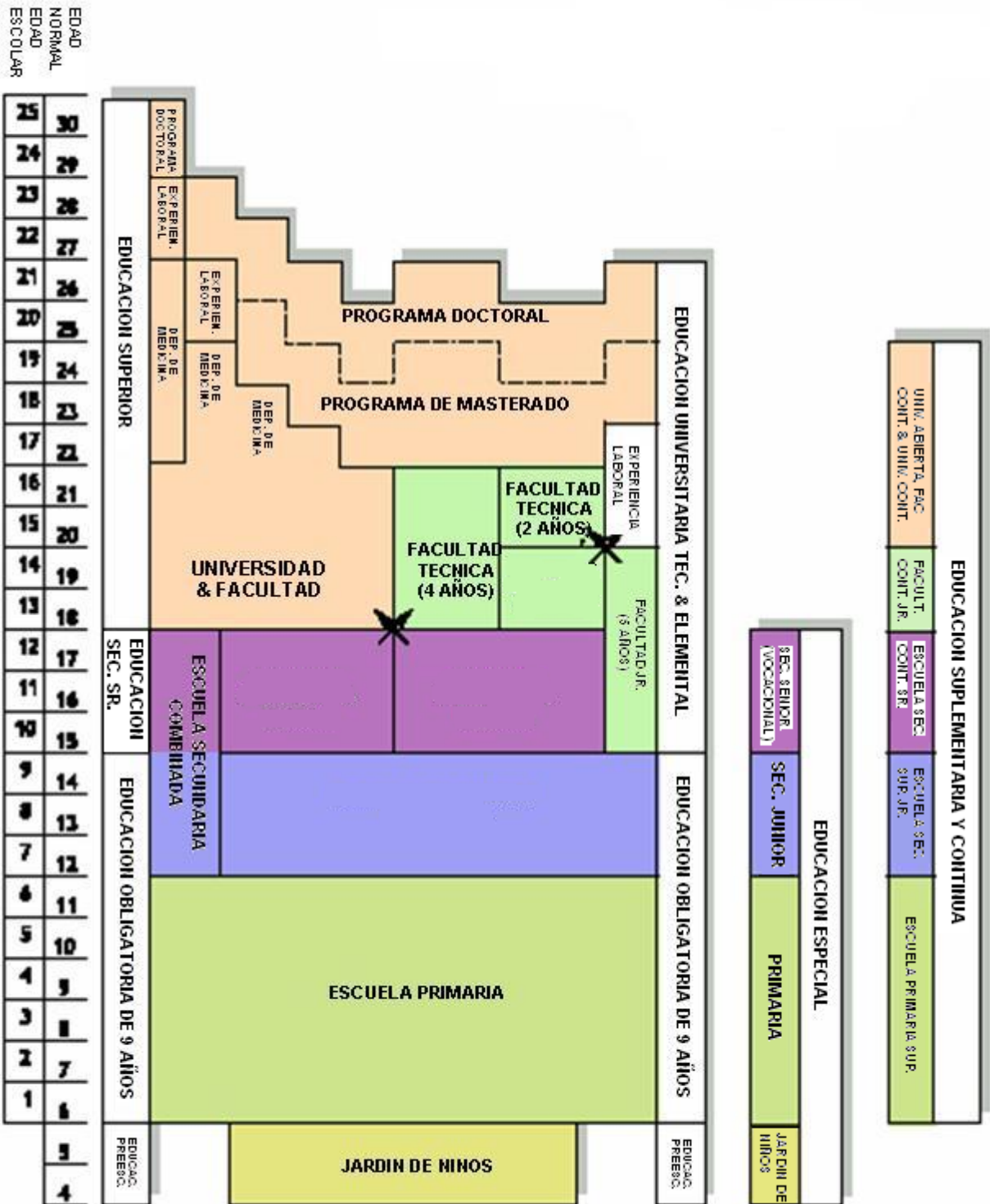
Se espera que el programa de becas de enriquecimiento del Mandarín beneficie a 270 estudiantes de más de 37 países durante este año. Los estudiantes extranjeros podrían recibir NT\$ 25,000 por mes que también cubren el curso de Mandarín de un año que es pre-requisito antes de la universidad.

El Ministerio de Educación dispuso la beca de Taiwán para estudiantes extranjeros interesados en estudiar en Taiwán. El MEC va subsidiarla las facturas de instrucción y alojamiento de los maestros de Mandarín promoviendo el aprendizaje en las escuelas extranjeras primarias, secundarias y post-secundarias.

Nueva cara en el campus

Para construir un ambiente progresivo, estable, limpio y saludable, el Ministerio de Educación hizo un plan para incluir la creación ecológica y la construcción verde. Al entender la ubicación, la cultura, la historia y la ecología única del campus, se puede construir un campus multi-dimensional con funciones educativas prácticas. El plan de 4 años del Ministerio de Educación tiene como uno de sus objetivos primarios la creación de un campus saludable. La meta es desarrollar un campus amistoso en donde los maestros sean de confianza y sepan como utilizar sus corazones y los estudiantes sean felices.

El sistema actual de la Escuela



Educación superior

Universidad Junior

Las universidades junior buscan cultivar una fuerza de trabajo con habilidades gerenciales o senior de medio nivel, enseñando ciencias y tecnologías aplicadas.

Los programas en las universidades junior están divididos en sistemas de 5 años y 2 años, ofreciendo cursos diurnos y nocturnos. Los graduados de las escuelas secundarias junior son admitidos en base a las notas de las pruebas de su competencia básica, sus solicitudes y las recomendaciones escolares. Ciertos estudiantes pueden ser admitidos sin tomarles ningún examen.

Los sub-campos ofrecidos por las universidades junior en Taiwán incluyen industria, comercio, medicina, marina, idiomas, economía del hogar, así como también turismo y hospitalidad. De acuerdo con las estadísticas, mostradas en el año académico 2005, existen 17 universidades junior. Algunas facultades y universidades de tecnología también ofrecen programas de las universidades junior.

Los graduados de una universidad junior pueden elegir ingresar en el mercado laboral y volverse técnicos de nivel medio o continuar con sus estudios, ya sean 2 años o 4 de facultad/universidad de tecnología. Aquellos que ingresen en el mercado laboral después de la graduación, pueden continuar con sus estudios realizando cursos de estudio en servicio. Aquellos que decidan continuar con sus estudios también pueden tomar el examen de transferencia de facultad/universidad para ingresar en las facultades/universidades regulares.

Aprovechando la educación tecnológica y vocacional

La educación tecnológica y vocacional de Taiwán busca incrementar las habilidades de los estudiantes en el mundo laboral luego de su graduación. Este sistema educativo incluye a las escuelas secundarias vocacionales senior, escuelas especializadas, institutos técnicos y universidades tecnológicas.

El MEC ha establecido 6 centros para la Colaboración Industrial-académica Regional para fomentar más colaboraciones escolares-industriales. Además del establecimiento de los centros industriales-académicos, el MEC ha establecido 40 centros de investigación técnica con varias universidades. El “Centro de investigación para el desarrollo rápido de productos de precisión” en la Universidad tecnológica Chienkuo ha ayudado a generar oportunidades de negocios para los procesos de producción de alta precisión y la industria semiconductora.

Participación en el arte internacional y en las competencias de diseño

Las industrias de Taiwán están en el umbral de una mayor transformación y uno de los factores de la actualización y la adición de valores a las industrias son las ideas innovadoras. En colaboración con la necesidad de crecimiento de Taiwán por necesidades industriales artísticas y creativas, el Ministerio de Educación preparó un borrador del Plan de desarrollo para talentos en arte y diseño en los institutos de educación Tertiary. Los campos de especialización incluidos en el plan son artes visuales, artes de desempeño, artes de sonido, diseño industrial, diseño de

comunicación visual, diseño de espacio y diseño de moda. Utilizando los recursos actuales como una base e integrando el ambiente de aprendizaje en varias instituciones educativas, se han fortalecidos las colaboraciones entre las industrias y las organizaciones internacionales.

Facultad y Universidad de Tecnología

La meta de las facultades y universidades de tecnología es la de capacitar una fuerza de trabajo de nivel superior en los campos de la tecnología, ingeniería y administración.

Las facultades y universidades de tecnología ofrecen programas para estudiantes no licenciados, programas para masters y programas doctorales.

En el año académico 2005, existían 75 facultades y universidades de tecnología en Taiwán, 16 públicas y 59 privadas. Los sub-campos están clasificados en 8 categorías, ingeniería, diseño, agricultura, administración, tecnología marina, economía del hogar, medicina y enfermería y comercio.

Los graduados individuales de las facultades y universidades de tecnología pueden elegir tomar clases en una universidad nacional o extranjera, desarrollar actitudes para investigación independiente o ingresar al mercado laboral basado en su alto nivel de experiencia técnica.

Políticas presentes

De manera a enfrentar los tremendos cambios en las industrias y sobrellevar las tendencias internacionales, se han tomado las siguientes medidas para hacer que la educación vocacional y tecnológica se vuelva más flexible y diversificada.

1. Asegurar la calidad del aprendizaje a través del sistema de evaluación.

Actualmente, muchas facultades junior han sido acreditadas ya sea con status de facultad o universidad. Se han creado más oportunidades para ingresar a las facultades o a las universidades.

Con el incremento del número de facultades y universidades, se vuelve un asunto importante mantener la calidad de las escuelas. Además, alentando a las escuelas a llevar a cabo una auto-evaluación, el MEC delega también a las instituciones profesionales a que hagan una evaluación en los asuntos administrativos y una evaluación disciplinaria esperando que a través del proceso, se pueda construir en consenso un estándar para la evaluación.

De esta manera, se puede incrementar la calidad de las escuelas.

2. Desarrollar habilidades básicas; construir una sociedad basada en el conocimiento.

En el futuro, la educación VYT se debe enfocar no solamente en las habilidades profesionales, sino también en el conocimiento científico y en la habilidad del idioma para empoderar a los estudiantes a alcanzar sus metas.

3. Alentar a las escuelas vocacionales a establecer cursos de acuerdo con las necesidades de las industrias locales.

Además de recalcar las habilidades técnicas y el desarrollo de profesionales, la educación en Taiwán también enfatiza la apreciación de la cultura y el aprendizaje diversificado. El propósito es hacer que los estudiantes sean más concientes de su ambiente.

4. Integrar los recursos educativos; establecer socios, especialmente enfatizar en el vínculo entre las escuelas y las industrias.

La educación es un sistema multi-estratificado que crea un ambiente de aprendizaje de elevada calidad y comparte información a través de la enseñanza y las actividades relacionadas con el estudio en cualquier nivel del sistema educativo. En adición, con la introducción del aprendizaje a distancia vía Internet, la educación VYT proporcionará a los aprendices más programas de aprendizajes interactivos y diversificados. También alentará a la cooperación entre academias, comunidades, agencias gubernamentales e industrias, de manera a incrementar las oportunidades de capacitación pre-trabajo.

5. Promover la cooperación internacional; aumentar el intercambio internacional

La educación VYT espera promover las actividades académicas internacionales a través de las visitas internacionales, estudiantes de intercambio, profesores de intercambio, educación de idiomas, compartiendo información y expandiendo la inscripción para estudiantes extranjeros. En adición, para promover el desarrollo global y el status académico de cada escuela, las instituciones de educación VYT en Taiwán buscarán cultivar un personal con visión internacional.

6. Alentar a la educación recurrente; hábitos de aprendizaje arraigados de toda la vida

La educación VYT en Taiwán alienta a la actitud de “vivir y aprender” para dejar que cada uno adquiera un nuevo conocimiento y actualice sus habilidades.

Internacionalización

La internacionalización es importante en la educación superior. Las políticas que giran alrededor de la idea de la internacionalización son:

1. Incrementar la competitividad internacional

En agosto de 2002, el MEC promovió el “Plan para incrementar la competitividad internacional”. El plan incluye las actividades de intercambio internacional, mejorando la competencia de los estudiantes en el idioma inglés y alentando a las facultades y universidades a inscribir a estudiantes internacionales.

2. Expandir el plan de inscripción de estudiantes internacionales

Desde agosto de 2003, atraer a estudiantes internacionales para estudiar en Taiwán se ha vuelto una meta importante. Las maneras de atraer a los estudiantes internacionales incluyen el dar becas para los estudiantes internacionales y alentar a las escuelas a conducir clases en inglés y fortalecer la integración con las industrias.

3. Alentar a los estudiantes a estudiar en el exterior

Se alienta a los estudiantes a estudiar en el exterior. En el año 2004, el MEC estableció “Préstamo para estudiar en el exterior” para aquellos que van al exterior a estudiar para obtener sus masterados o doctorados.

4. Crear un ambiente amistoso para los estudiantes extranjeros.

Se alienta a las facultades y las escuelas a construir un campus bilingüe y capacitar a los consejeros asignados a los estudiantes extranjeros.

El MEC también trabaja con otras instituciones del gobierno para simplificar el procedimiento de solicitud de la visa y para permitir que los estudiantes extranjeros trabajen en Taiwán después de la graduación.

Actualmente, 63.78% de los estudiantes extranjeros son de otros países de Asia y la mayoría de ellos estudia en los campos relacionados con la tecnología, que asciende al 36.22%.

La calificación de los maestros

La capacitación de los maestros en Taiwán cae tradicionalmente en dos categorías. El primer tipo es la facultad normal, que prepara a los maestros para las escuelas primarias y para el jardín de infantes. El segundo tipo es la universidad normal, que prepara a los maestros para el nivel medio de las escuelas. Ambos tipos de institutos aceptan a los graduados de escuelas secundarias senior para un curso de capacitación de 4 años. En adición a esto, algunas de las otras universidades también ofrecen programas de capacitación para maestros a fin de prepararlos para enseñar en las escuelas primarias y de nivel medio. Los cursos para los graduados (especialmente a nivel de doctorado) son la principal base de capacitación para los maestros de facultades y universidades.

| Jardín de niños a la Escuela secundaria Superior | |
|--|--|
| Los maestros de asignaturas comunes deben haberse: <ul style="list-style-type: none"> • Graduado de una facultad de maestros o de una universidad normal • Graduado de un departamento de educación en universidades regulares • Graduado de universidades regulares y haber completado los créditos requeridos en los programas educativos durante el tiempo de la universidad | Los maestros de los cursos vocacionales deben haberse: <ul style="list-style-type: none"> • Graduado de la facultad para maestros o en una universidad normal, y otra universidad o facultad con programas diseñados para capacitación a los maestros de escuelas vocacionales. |
| Universidad y Facultad | |
| <i>En adición para emitir publicaciones académicas, los requerimientos básicos son:</i> | |
| Los conferencistas deben haber: <ul style="list-style-type: none"> • Ganado un título de masters de una escuela de con un buen record de desempeño académico; o • Sido asistentes en la enseñanza por al menos 4 años con un buen record de desempeño y con publicaciones especializadas; o • Sido asistentes que realicen investigaciones en un instituto educativo o en una agencia profesional por al menos 6 años con contribuciones sobresalientes y con publicaciones especializadas. | Los profesores asociados deben haber: <ul style="list-style-type: none"> • Sido asistentes de profesores por al menos 3 años con un buen record de desempeño y con publicaciones especializadas; u • Obtenido un doctorado o un diploma equivalente, habiendo estado previamente involucrado en una investigación de su área académica específica, habiendo estado en una posición en su campo profesional específico por más de 4 años y teniendo publicaciones especializadas en su área académica. |
| Los asistentes de profesores deben tener: <ul style="list-style-type: none"> • Un doctorado de una escuela con un buen record de desempeño y con publicaciones especializadas; • Un título de masters y haber hecho una investigación en un instituto educativo o una agencia profesional por al menos 4 años | Los profesores de tiempo completo deben haber: <ul style="list-style-type: none"> • Sido profesores asociados por al menos 3 años con un buen record de desempeño y con publicaciones especializadas; o • Tener un título de doctorado y haber realizado una investigación en un instituto educativo o en una agencia profesional por al menos 8 años con trabajos e intervenciones originales, y con contribuciones académicas importantes o publicaciones especializadas. |
| Reglas para contratar a profesionales técnicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesores de tiempo completo: haberse comprometido en una profesión especializada relacionada con las asignaturas designadas por más de 15 años con un record demostrado de logros profesionales. 2. Profesores asociados: haberse comprometido en una profesión especializada relacionada con las asignaturas designadas por más de 12 años con un record demostrado de logros profesionales 3. Asistente de Profesor: Haberse comprometido en una profesión relacionada con las asignaturas | <ol style="list-style-type: none"> designadas por más de 9 años con un record demonstrado de logros profesionales 4. Conferencistas: haberse comprometido en una profesión especializada relacionada con las asignaturas designadas por más de 6 años con un record demostrado de logros profesionales. 5. Otros: por favor, referirse a las Reglas de Gobierno de las Universidades para designar a profesionales técnicos para ser empleados como maestros (Enmienda 12 de Enero 2004) |

Formulación del problema

¿Cuál es el estilo de enseñanza predominante en la Facultad de Educación de la National Taiwan Normal University, desde la percepción de los estudiantes?

Objetivo general

Identificar el estilo de enseñanza predominante en la Facultad de Educación de la National Taiwan Normal University, desde la percepción de los estudiantes

Justificación

La elección del tema de esta investigación se justifica en base a los siguientes argumentos:

El estilo de enseñanza prevalente: va relacionado con la pregunta: ¿importa cuál sea el estilo de enseñanza empleado? La respuesta es sí porque de acuerdo al estilo de enseñanza empleado se pueden producir buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos

La percepción de los estudiantes: Existen investigaciones que consideran que el conocimiento del pensamiento y percepción de los alumnos es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos. La investigación de los procesos de pensamiento de los alumnos promete mejorar la comprensión de la enseñanza y sus resultados proporcionando información sobre la docencia tal como la experimentan los alumnos. La experiencia vivida por los alumnos puede ser diferente de la que el docente se propuso suscitar; es también posible que los alumnos no comprendan o no perciban la enseñanza tal como se la propuso el docente.

Además, en 1996, el Director General de la UNESCO encargó un informe especial titulado “***La Educación Superior en el siglo XXI: La perspectiva Estudiantil***”, con miras a determinar cuál es la perspectiva de los estudiantes sobre la Educación Superior en un mundo en mutación. Como los estudiantes serán los dirigentes del mañana, la UNESCO ha puesto de relieve su deseo de estar a la escucha de esta comunidad que es parte interesada importante en el futuro desarrollo del conjunto de la sociedad. Resulta, entonces, esencial articular sus opiniones y difundirlas ampliamente entre todos los actores universitarios a fin de llevar a cabo reformas que tengan una opinión favorable del trabajo que se realiza por y para ellos.

Además, en un proceso de rendición de cuentas (accountability) es importante tener en cuenta la percepción de los alumnos porque, la universidad debe conocer cómo es percibida por parte de sus usuarios para, a partir de ella, emprender las reformas pertinentes a las necesidades y potencialidades del estamento estudiantil.

Marco teórico

La presente investigación plantea el problema de cómo concebir los estilos de enseñanza en el aula de modo que faciliten y provoquen en los estudiantes un aprendizaje de mayor calidad. Para ello es fundamental tomar los conceptos establecidos por el Ministerio de Educación de Taiwán, cuya exposición se pudo leer en las páginas anteriores. De dichos antecedentes se puede inferir de que Taiwán plantea un proceso educativo universitario que evolucione:

- ✓ Del aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje orientado por recursos
- ✓ De los sistemas cerrados a sistemas abiertos sin parámetros formales
- ✓ De los planes de estudios dirigidos por los que imparten la enseñanza a currículos centrados en los usuarios del sistema docente
- ✓ De la enseñanza de contenido amplio a una enseñanza especializada a fin de optimizar su pertinencia
- ✓ Del aula de clase a contextos de trabajo profesional y de aprendizaje basado en el rendimiento
- ✓ De contextos aislados a contextos de redes
- ✓ De las perspectivas nacionales a una perspectiva mundial,
- ✓ De la gestión en función de la resistencia a los cambios a la administración prospectiva de la educación

Dentro de este marco, se presenta cuáles son las líneas y tendencias modernas que nos proponen los pedagogos a nivel internacional. **Tomamos como primer y principal referente la obra “Estrategias Educativas” del profesor Francesc Vicent Nogales Sancho**, quien hace una relación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los profesores hasta encontrar una relación entre los mismos para proponer toda una serie de estrategias de manejo del aula y de resolución de conflictos y finalizar proponiendo una amplia variedad de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio adaptadas a su situación particular

El profesor Nogales Sancho afirma cuanto sigue:

“La profesión docente siempre ha necesitado la dotación de un amplio abanico de estrategias y técnicas orientadas al perfeccionamiento de la actividad educativa. Este perfeccionamiento viene determinado por el éxito con el cual los alumnos adquieren unos conocimientos, procedimientos y actitudes.

En este sentido se puede afirmar que el punto de partida de cualquier estrategia a aplicar en el aula es el alumno en sí mismo, y a esta “parrilla de salida” le tenemos que añadir un conjunto de variables que inciden, de forma determinante, sobre el producto educativo, nos estamos refiriendo a variables como el docente, la motivación, las relaciones dentro del aula, la resolución de conflictos, etc.

Estilos de aprendizaje

¿Qué es el estilo de aprendizaje de una persona?

Para saber lo que es el estilo de aprendizaje de una persona es preciso conocer primero el concepto de aprendizaje.

Podemos diferenciar entre tres planteamientos referentes al concepto de aprendizaje:

- Conductismo: el aprendizaje es un cambio *permanente* en la conducta de un sujeto.
- Cognitismo: Para el cognitismo el aprendizaje es un cambio en la capacidad de una persona para responder a una situación particular, estamos hablando por tanto de un cambio cognitivo. Afirman que también hay un cambio a nivel conductual, pero éste es un reflejo de un cambio mucho más trascendental a nivel interno, el cual es de carácter cognitivo.
- Se da también una postura intermedia o integradora en la que se entiende por aprendizaje aquel proceso en el que se incorporan contenidos informativos, se adquieren destrezas o habilidades prácticas, se adoptan nuevas estrategias de contenido y el sujeto se apropia de actitudes, valores y normas que rigen su comportamiento. El estilo de aprendizaje es, por tanto, un planteamiento cognitivista referido a la heurística mental, es el conjunto de hábitos, formas o estilos de cada persona para actuar o pensar en cada situación. Cómo tendemos a tomar decisiones en distintas situaciones y entornos, bajo condiciones de incertidumbre, en situaciones límite, en estados de serenidad, etc. Podríamos afirmar, de una forma más sencilla, que se trata de cómo la mente procesa la información, del modo como se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información, o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprendizajes eficaces, significativos, óptimos, etc.

Cada alumno adoptará su propio estilo de aprendizaje, con lo que podemos afirmar que existen diversos estilos de aprendizaje. De esta forma encontramos una serie de características a considerar en nuestra labor docente: Los estilos de aprendizaje no son inamovibles, son relativamente estables, es decir, que pueden cambiar. Los alumnos conforme avanzan en su proceso de aprendizaje descubren mejores formas o modos de aprender, por lo tanto, van a variar su estilo, además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar.

Pueden ser diferentes en situaciones diferentes. Por ejemplo una de estas situaciones puede depender de los tipos de aprendizaje. También sucede que varían de acuerdo a la edad del alumno y sus niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje.

Son susceptibles de mejora y, además, deben siempre mejorarse. Los alumnos deben saber que ningún estilo dura toda la vida, sino que más bien conforme avancen en su propio proceso irán descubriendo cómo mejorar ese estilo o los estilos que maneje.

Dominándolos se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El alumno, con la orientación del maestro, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

Los alumnos aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominante. Es decir, que todos los maestros debemos conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general para que, a partir de ellos, podamos desarrollar sesiones de aprendizaje eficaces y que conduzcan al logro de aprendizajes en cada uno de ellos.

A partir de esta última característica nos preguntamos: ¿qué ventajas nos ofrece conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos?

Podemos resaltar las siguientes ventajas:

a) Nosotros podremos orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprenden. Es decir, que la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectivo.

b) La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que disponemos para individualizar la instrucción.

c) Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.. Esto le permitiría al alumno, entre otras cosas, saber:

- cómo controlar su propio aprendizaje,
- cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno,
- cómo describir su estilo o estilos de aprendizaje,
- conocer en qué condiciones aprende mejor,
- cómo aprender de la experiencia de cada día,
- cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Un aspecto importante es, que los estilos de aprendizaje son uno de los pilares fundamentales para el Aprender a aprender.

Por último, nos preguntamos ¿ en qué aspectos inciden los estilos de aprendizaje en relación a su aplicabilidad didáctica en el aula?. Para dar respuesta a esta cuestión recogemos varias de las ideas que exponen Alonso C. y Gallego, D. (1996).

En primer lugar, nosotros los maestros debemos tener en cuenta que los distintos estilos de aprendizaje requieren distintos modos de enseñar. Debemos ser conscientes de que nuestros alumnos aprenden de modo diferente y que hay mayor diferencia aún entre los alumnos a la hora de aprender si además pertenecen a distintas culturas, es decir, provienen de diferentes grupos culturales. En este tema no podemos olvidar el tema de interculturalidad y de cómo afecta en la manera cómo aprenden los sujetos.

Por esa razón, sugerimos adoptar una metodología plural a la hora de enseñar con el fin de beneficiar al mayor número posible de alumnos.

Pero para lograr esta tarea, no debemos excluirnos, más bien, primero requerimos conocer nuestro propio estilo de aprender ya que afectará nuestro estilo de enseñanza.

Asimismo, cada maestro debe aprender a detectar qué estilos de aprendizaje predominan en sus alumnos. Conociendo la predominancia de esos estilos podrá utilizar las estrategias, los medios y los recursos a su alcance para favorecer y fomentar la mejora de los estilos de aprendizaje en que sus alumnos tengan preferencias más bajas y desarrollar en ellos la adaptabilidad y flexibilidad en el aprendizaje, de cara a un mundo laboral próximo al que tendrán que amoldarse continuamente en su futuro laboral. Y debemos trabajar para que todos los alumnos, conscientes de sus preferencias en estilos de aprendizaje logren esforzarse en mejorar y optimizar aquellos otros estilos de aprendizaje en que esa preferencia sea baja”.

A los efectos de la presente investigación, se sigue la obra del profesor Nogales Sancho en lo referente a Estilos y Procesos de Enseñanza.

ESTILOS Y PROCESOS DE ENSEÑANZA

Investigación de los estilos de enseñanza.

“El tema de los estilos de enseñanza como enfoque de investigación arranca de la tipificación de la enseñanza en *progresista* y *tradicional*. En los años 20 se producen duros ataques surgidos de sectores cercanos a Dwey - que ya había afirmado que el sistema de enseñanza apoyado sólo en la exposición del profesor y en el libro de texto adolecía de serias carencias - que propugnan un enfoque activo, basado en el descubrimiento y en la acción, adscribiendo al profesor el papel de un guía u orientador educativo. Como se ve, la polémica es ya antigua y a lo largo de los años ha tenido momentos de predominio de uno u otro enfoque. La enseñanza tradicional o convencional se plantea como finalidad enseñar a los alumnos conocimientos, a partir de los textos y asignaturas y de las explicaciones del profesor, que es el que sabe. La enseñanza progresista entiende que la escuela no debe enseñar sólo conocimientos, sino valores y actitudes, ha de enseñar a los niños a vivir como niños, pone especial énfasis en el descubrimiento, en la experiencia, recomienda el trabajo en grupo y la utilización de los centros de interés y critica la división de las materias de estudio en los compartimentos estancos a que se reducen las asignaturas. En todo caso, este planteamiento no deja de ser reduccionista, y los estudios de Bennett se encargarán de explicitarlo”.

Sigue diciendo Nogales “Bennett tiene diversos precedentes. Así, los estudios de Anderson y Brewer (1945) que categorizaron las conductas del profesor en dos polos: el del profesor *dominante* y el del profesor *integrador*. El primero crea un clima de clase en que los alumnos se muestran distraídos, sumisos y enfrentados a su actitud dominante. El segundo crea un clima en que domina la espontaneidad y un mayor compromiso y participación social de los alumnos. Son más conocidos los trabajos de Lewin y Lippitt (1938), que establecen tres tipologías de liderazgo: *autocrático*, *laissez-faire* y *democrático* y analizan su influencia en dos clubs infantiles. El líder autoritario o autocrático es directivo y controlador; el líder *laissez - faire* deja que el grupo funcione a su aire sin implicarse ni animar u orientar y el líder democrático alienta la participación del grupo, propone alternativas para su elección y promueve la libertad de elección. Los estudiantes que trabajan con un líder *laissez - faire* experimentan mayor cantidad de estrés, producen poco trabajo y desarrollan sentimientos de desengaño y frustración. Los alumnos de líder autocrático producen cuantitativamente más pero los del líder democrático tienen una producción cualitativamente superior. La diferencia entre el grupo dirigido por uno u otro de los últimos no se halla, pues, en la productividad sino en la calidad - mayor originalidad y espíritu crítico - y en las relaciones interpersonales del líder con los alumnos y de éstos entre sí. En el grupo

autocrático las relaciones se caracterizan por la hostilidad, competitividad y alta dependencia y en el democrático por la apertura, cooperación, comunicación amistosa e independencia. Es mayor también la motivación. Sin embargo, los intentos de replicación del estudio de Lewin y Lippit, que pretendían estudiar las diferencias en las conductas de los alumnos sometidos a los tres estilos de liderazgo en diversos colegios, no obtuvieron los frutos esperados. La falta de una definición operativa del estilo de enseñanza junto con la frecuente confusión entre el estilo democrático y el *laissez - faire* explican los pobres resultados hallados. Esta pobreza de resultados condujo a un cambio de perspectiva y a abordar el estudio de los métodos y el análisis de la interacción, a los que nos hemos referido antes”.

“Bennett, después de analizar los diversos estudios previos sobre estilos de enseñanza, llega a la conclusión de que las tipologías elaboradas eran parciales, ambiguas, dicotómicas - ignoraban la existencia de múltiples estilos intermedios - y basadas en muestras poco representativas. Para evitar los problemas detectados realiza un estudio con profesores británicos de 3º y 4º de Primaria dirigiendo un cuestionario elaborado al efecto a 871 directores y logrando respuestas del 80% de los maestros. Su estudio demuestra que el debate del estilo progresista y el estilo tradicional, planteado de manera excluyente, no guarda relación con la realidad educativa. Así encuentra hasta doce estilos de enseñar, cuyas características son las que siguen (Bennett, N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. Londres: Open Books (traducido al castellano por Morata en 1979):

Tipo 1: integración de materias, elección del trabajo por parte de los alumnos, elección del asiento, no se reprime el movimiento ni la conversación, se está en contra de la comprobación del rendimiento, deberes y calificaciones no se valoran ni se usan y se opta por la motivación intrínseca.

Tipo 2: el control del profesor es bajo, se da integración de materias, menor posibilidad de elección del trabajo por parte de los alumnos, elección del asiento, poca representación del movimiento y la conversación y pocos exámenes.

Tipo 3: integración de materias, método expositivo y trabajo en grupo, bastante representación del movimiento y la conversación, mayor número de exámenes pero frecuencia de calificaciones inferior a la media.

Tipo 4: separación de materias, libre elección del trabajo tanto individual como grupal por parte del alumno, bastantes exámenes.

Tipo 5: mezcla de integración y separación de materias, trabajo en grupo que se elige libremente sobre temas indicados por el profesor, alto control sobre el movimiento pero no sobre la conversación, exámenes semanales.

Tipo 6: separación de materias, trabajo en grupo con tareas impuestas, trabajo individual en menor proporción, control suave del profesor y poca motivación extrínseca.

Tipo 7: separación de materias, metodología expositiva con trabajo individual, control estricto, no se permite el movimiento ni la conversación, castigo por las faltas, poca frecuencias de evaluación.

Tipo 8: separación de materias, metodología expositiva y trabajo individual, restricción del movimiento y la conversación, utilización del castigo y exámenes frecuentes.

Tipo 9: separación de materias, trabajo individual con tareas impuestas por el profesor, represión del movimiento y la conversación, colocación en clase según las aptitudes de los alumnos, pruebas frecuentes pero calificaciones poco frecuentes.

Tipo 10: separación de materias, metodología expositiva, trabajo en grupo con tareas impuestas por el profesor, calificaciones frecuentes, se premia el buen trabajo.

Tipo 11: separación de materias, metodología expositiva, trabajo individual sobre el tema impuesto, elección del sitio por parte del alumno, restricción del movimiento y la conversación, castigo físico.

Tipo 12: separación de materias, metodología expositiva, trabajo individual con tarea impuesta, no hay libertad de elección de sitio, restricción del movimiento y la conversación, numerosos exámenes y motivación extrínseca”.

“De cara a dar más rigor a los resultados de la investigación, la validez de la tipología fue corroborada utilizando informes del personal de investigación sobre datos del cuestionario después de haber estado dos días en la clase del profesor, informes del inspector de cada centro sobre datos del cuestionario después de visitar a cada profesor y descripciones de los alumnos sobre cómo era un día de clase.

Con los datos encontrados Bennett constata una gran flexibilidad en el estilo de enseñanza de los profesores, lo que tira por tierra el planteamiento dicotómico tradicional- progresista.

Un objetivo fundamental de su investigación era analizar cómo influían sobre los aprendizajes de los alumnos los estilos de enseñanza de los profesores, para lo cual redujo los doce estilos a 3: los tipos 1 y 2 los etiquetó de estilos liberales, los tipos 3 al 5 de estilos mixtos y los tipos 11 y 12 de estilos formales. Estudió la influencia de los estilos en el aprendizaje de las matemáticas, de lengua y de lectura comprensiva y encontró que existían diferencias significativas entre los tres tipos: en lengua - ortografía, puntuación, construcción de frases, etc. - eran superiores los alumnos sometidos a un estilo formal, en lectura era mayor el rendimiento de los alumnos cuyos profesores desarrollaban estilos formales y mixtos, y en las matemáticas lo era el de los profesores de estilos formales, a excepción de alumnos con un bajo nivel de logro. No se dieron diferencias significativas en creatividad ni autoestima, pero sí en motivación y nivel de ansiedad, que aumentaron solamente en los alumnos sometidos al estilo liberal.

El trabajo de Bennett es realmente importante ya que sirve para comprobar que la metodología tradicional es más frecuente que la liberal, aunque la mayoría de los profesores utilizan elementos de ambas, que existe una gran relación entre objetivos y opiniones de los profesores y forma de enseñar y que ésta relación está modulada por factores externos. Así, la presencia de una prueba selectiva induce a la utilización de planteamientos tradicionales.

Bennett concluye que los métodos tradicionales son más eficaces que los liberales en la enseñanza de materias instrumentales. Posteriormente justifica las diferencias por el mayor énfasis que éstos profesores ponen en el trabajo académico mientras que los profesores liberales atienden más a las relaciones interpersonales y sus alumnos también”.

La personalidad del profesor como elemento esencial de la eficacia docente: la imagen tradicional de la enseñanza.

Para muchas personas, y especialmente los padres, la garantía de que los niños reciban una enseñanza de calidad estriba en que los profesores tengan unas características personales más o menos próxima a la imagen estereotipada del profesor ideal. Según este punto de vista, los profesores deben poseer unas determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo del contenido de la materia; conocimiento que deberá transferir verbalmente a sus alumnos y que éstos aprenderán si poseen capacidad y voluntad para ello (Porlán, 1988).

Este modelo excesivamente simplificador de los procesos de enseñanza- aprendizaje dominó durante bastantes años la investigación educativa. Según Lowyck (1983, 1986) esta concepción presupone que *la conducta de las personas es el resultado exclusivo de su personalidad*. Por lo tanto, los investigadores pensaron que si llegaba a identificar en la práctica los tipos de personalidades que conseguían un buen rendimiento académico de los alumnos (excepción hecha de los poco dotados intelectualmente), se estaría en condiciones de seleccionar y formar adecuadamente a futuros profesores.

Pérez Gómez (1983) destaca tres tipos de estudios correlacionales realizados desde esta perspectiva a partir de los años treinta: los que relacionan las aptitudes del profesor con el rendimiento académico de los alumnos, los que lo hacen con el juicio de éstos y aquellos otros que los relacionan con el juicio de expertos (inspectores, administradores, otros profesores, etc.).

Lowyck cita una revisión de unos 1800 estudios como los descritos, realizada en 1963 por Getzels y Jackson, llegando a la conclusión de que no ofrecían resultados relevantes que confirmaran la suposición teórica inicial. Efectivamente, ligar de una manera exclusiva, por ejemplo, el resultado académico de los estudiantes a los rasgos personales del profesor, olvidando las variables contextuales y la influencia de los propios alumnos en la dinámica de la clase, es una opción conceptual radicalmente reduccionista y simplificadora de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Muchos investigadores, a la luz de la inoperancia de este modelo para dar cuenta de la vida de las aulas y para prescribir una enseñanza de calidad, volvieron sus ojos a la práctica docente y centraron la problemática en los siguientes términos:

"... qué conductas de enseñanza (variables del proceso educativo), son eficaces para producir mejoras en los aprendizajes de los alumnos (variables del producto educativo)"
(1986, pág. 4).

La conducta del profesor como variable central del intercambio didáctico: la visión técnica de la enseñanza.

Frente a la concepción estática del enfoque anterior, según la cual los rasgos estables del profesor (su forma de ser) son las variables determinantes de los procesos didácticos, este otro punto de vista reconoce el carácter situacional de la actuación del profesor en el aula y, por tanto, la necesidad de una observación sistemática y directa que facilite su comprensión (Flanders, 1970).

Siguiendo a Elliott (1980) podemos considerar que la observación de la conducta pretende descubrir regularidades de actuación práctica del profesor y sus posibles relaciones causales con el rendimiento académico de los estudiantes (*modelo proceso- producto*). Y ello, con la finalidad de ir formulando técnicas de enseñanza susceptibles de ser aprendidas por el profesor en su formación inicial y permanente (Fenstermacher, 1978).

No obstante, a pesar del avance que supone centrar la eficacia docente en la conducta del profesor en clase, el interés de Flanders por desarrollar una *teoría de las leyes generales de la instrucción* a partir de las regularidades supuestamente existentes entre la conducta del profesor y los éxitos de los alumnos no deja de responder a una visión reduccionista de los procesos complejos del aula.

Muchos autores han analizado y critica los principios que subyacen a este modelo, resaltaremos aquí dos postulados críticos que señala Elliott (1980).

En primer lugar, Elliott analiza la hipótesis de la causalidad docente según la cual *la enseñanza causa el aprendizaje*. Para los defensores de este modelo todo aquello que es bien enseñado ha de ser automáticamente aprendido por los alumnos de inteligencia y actitudes normales. Esto tiene tres implicaciones profesionales: *si la enseñanza causa directamente el aprendizaje, los profesores son entonces los únicos responsables del aprendizaje de sus alumnos.; la enseñanza vista así es una actividad tecnológica y el conocimiento didáctico generado en los estudios correlacionales proceso- producto es susceptible de reelaboración en forma de técnicas, métodos y objetivos; los investigadores producen conocimiento y los profesores lo aplican en el aula*. La segunda hipótesis de Elliott es la hipótesis de la *generalidad formal*. Es decir, *la vida del aula, de todas las aulas, está gobernada, según esta hipótesis, por leyes que están por descubrir*.

El pensamiento del profesor como variable mediadora del sistema del aula: una perspectiva cognitiva de los procesos de enseñanza.

Una visión de la enseñanza como la descrita hasta ahora, que concibe la vida en el aula como un conjunto de relaciones unidireccionales del profesor hacia los alumnos; donde aquél es la única causa destacable del aprendizaje de éstos y donde los procesos son susceptibles de un estudio analítico y parcializado para poder descubrir leyes generales sobre la intervención docente más eficaz, es un modelo que no responde a innumerables anomalías y problemas prácticos.

Los estudios centrados en el pensamiento del profesor (Day y otros, 1990) a pesar de su corta vida aportan ya un conjunto de elementos teóricos y empíricos fundamentales.

El pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Esta relación, sin embargo, no es lineal, ya que entre el pensamiento y la conducta existe un cierto grado de indeterminación que escapa, por ahora, al análisis científico (Pérez Gómez, 1984). Dicho pensamiento se organiza en torno a *esquemas de conocimiento* (Anderson, 1984 y Shavelson, 1986) que abarcan tanto el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.

Los esquemas suelen tener con frecuencia un carácter tácito (Polanyi, 1967), de tal manera que el profesor actúa guiado por ellos, pero sin analizarlos y construirlos conscientemente. Esto explica, en parte, que a veces puedan presentar contradicciones de tipo externo (entre los esquemas y la conducta) o interno (de los esquemas entre sí). Por ejemplo, parece bastante frecuente que los profesores noveles y los estudiantes de profesores en prácticas, debido al impacto que reciben en sus primeras experiencias educativas, tengan conflictos entre sus creencias pedagógicas conscientes y las que proceden de su práctica en el aula (Porlán, 1988).

Los esquemas de conocimiento suelen representarse, en el lenguaje y en la mente del profesor, a través de imágenes, metáforas, principios prácticos, reglas y hábitos (Bromme, 1983).

Ciertos esquemas de los profesores poseen un alto grado de inmutabilidad, de tal manera que se configuran como el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo. De alguna manera configuran una auténtica *epistemología personal* (Pope y Scott, 1983; Ballenill, 1992). Suelen tener su origen en el proceso de interiorización de prototipos, prejuicios y normas sociales que todo profesor ha sufrido en su larga etapa de alumno, respecto a cuestiones tales como: la manera de enseñar, el papel de los profesores, el cómo se aprende, la naturaleza del conocimiento, etc.

Por otro lado, la planificación de la enseñanza es una actividad mental que realizan de una u otra manera todos los profesores. *La planificación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción.*

Durante la clase, el profesor suele actuar guiado por los planes previamente establecidos. Esto le permite simplificar la compleja realidad del aula y aislar de manera selectiva los posibles espacios problemáticos (Calderhead, 1986). *Sus esquemas de conocimiento y las rutinas generales en la planificación funcionan a modo de filtro cognitivo sobre la realidad.* En este contexto, el profesor, de manera espontánea, *reflexiona durante la acción*, regulando su intervención para adecuar la marcha de la clase al guión establecido o, por el contrario, adaptar éste, con mayor o menor flexibilidad, a los acontecimientos disonantes del aula (Schön, 1983; Pérez Gómez, 1987).

En determinados momentos, el profesor detecta problemas o situaciones conflictivas, irresolubles desde el plan mental trazado. En este contexto, y dependiendo de la naturaleza del problema, de la experiencia acumulada por el profesor y de otros factores, tenderá a utilizar una rutina que tuvieron éxito en situaciones similares, o bien a reaccionar de manera imprevisible: con criterios difíciles de analizar y conectados a sus esquemas más inconscientes y profundos.

En algunos casos, probablemente los más productivos, el profesor no pretende resolver mecánicamente los problemas, más bien tiende a dirigirlos, adecuando y

adaptando inteligentemente los guiones y planes mentales a los acontecimientos ricos y naturales de la práctica. *Aprender a funcionar con la dialéctica que se establece entre la planificación del profesor y la complejidad del aula es un rasgo imprescindible para desarrollar un tipo de profesionalidad coherente con el modelo ecológico del sistema aula*".

En base a estas consideraciones expuestas por el profesor Francesc Vicent Nogales Sancho en su obra "**Estrategias Educativas**", se efectúa el análisis de los datos.

Diseño metodológico

| | |
|---|--|
| Nivel | Descriptivo |
| Tipo | Cuali - cuantitativo |
| Delimitación temporal y espacial | Estudiantes de la Facultad de Educación de la National Taiwán University del año 2006 |
| Población | Estudiantes de la Facultad de Educación de la National Taiwán University del año 2006, del tercer y curso cursos que hablan inglés |
| Instrumentos | Cuestionarios y entrevistas |

Procedimientos para la recolección de datos

Se realizó una prueba de validación de cuestionarios con alumnos de otras carreras. Una vez validados los instrumentos, se aplicó una encuesta a 20 estudiantes del segundo y tercer cursos de la Facultad de Educación que asisten regularmente a clases y que hablan inglés. Esta condición fue necesaria debido a que es el idioma en el que la investigadora pudo comunicarse con los estudiantes en forma oral y escrita. El cuestionario planteó un número determinado de situaciones relacionadas con los estilos de enseñanza que pueden aparecer en el aula.

Análisis de datos

Análisis estadístico: Con el fin de conocer la predominancia de ciertas características del profesor relacionadas con su estilo de enseñanza se calcularon las frecuencias de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems del cuestionario. Este procedimiento se realizará a través del programa informático SPSS.

Resultados

1) Los objetivos de la asignatura están orientados a que:

Memorices los contenidos dados

P1A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 1 | 5.6 | 5.9 | 5.9 |
| | 2 | 5 | 27.8 | 29.4 | 35.3 |
| | 3 | 11 | 61.1 | 64.7 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

El

Razones y obtengas conclusiones sobre los contenidos dados

P1B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 13 | 72.2 | 76.5 | 76.5 |
| | 2 | 3 | 16.7 | 17.6 | 94.1 |
| | 3 | 1 | 5.6 | 5.9 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Elabores nuevos conocimientos a partir de los contenidos dados

P1C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 4 | 22.2 | 22.2 | 22.2 |
| | 2 | 9 | 50.0 | 50.0 | 72.2 |
| | 3 | 5 | 27.8 | 27.8 | 100.0 |
| | Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

2) Los contenidos de esta asignatura constituyen

Los aspectos más importantes de la asignatura, transmitidos de forma estructurada sistemática y organizada por el profesor.

P2A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 7 | 38.9 | 38.9 | 38.9 |
| | 2 | 3 | 16.7 | 16.7 | 55.6 |
| | 3 | 8 | 44.4 | 44.4 | 100.0 |
| | Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Los medios para que desarrolles capacidades y valores, fundamentalmente intelectuales.

P2B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 6 | 33.3 | 35.3 | 35.3 |
| | 2 | 8 | 44.4 | 47.1 | 82.4 |
| | 3 | 3 | 16.7 | 17.6 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Los medios para que potencies tu capacidad de comunicación con los demás, tu imaginación y tu raciocinio.

P2C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 5 | 27.8 | 29.4 | 29.4 |
| | 2 | 6 | 33.3 | 35.3 | 64.7 |
| | 3 | 6 | 33.3 | 35.3 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

3) Las características principales del currículo de esta asignatura son:

Cerrado y obligatorio para todos, dispuesto unilateralmente por el profesor.

P3A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 3 | 16.7 | 17.6 | 17.6 |
| | 2 | 4 | 22.2 | 23.5 | 41.2 |
| | 3 | 10 | 55.6 | 58.8 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Abierto y flexible para todos, presentado por el profesor y discutido con los alumnos.

P3B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 10 | 55.6 | 58.8 | 58.8 |
| | 2 | 6 | 33.3 | 35.3 | 94.1 |
| | 3 | 1 | 5.6 | 5.9 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Construido en forma conjunta: alumnos entre sí, profesor con alumnos, profesores entre sí.

P3C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 4 | 22.2 | 23.5 | 23.5 |
| | 2 | 7 | 38.9 | 41.2 | 64.7 |
| | 3 | 6 | 33.3 | 35.3 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

4) Las técnicas de enseñanza utilizadas por el/la profesor/a de esta asignatura son fundamentalmente:

Expositivas, dirigidas de profesor a alumno.

P4A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 9 | 50.0 | 56.3 | 56.3 |
| | 2 | 3 | 16.7 | 18.8 | 75.0 |
| | 3 | 4 | 22.2 | 25.0 | 100.0 |
| | Total | 16 | 88.9 | 100.0 | |
| | No resp | 2 | 11.1 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Grupales, del profesor a grupos de alumnos.

P4B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 7 | 38.9 | 43.8 | 43.8 |
| | 2 | 8 | 44.4 | 50.0 | 93.8 |
| | 3 | 1 | 5.6 | 6.3 | 100.0 |
| | Total | 16 | 88.9 | 100.0 | |
| | No resp | 2 | 11.1 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

En redes, grupos de alumnos y profesores que usan diferentes tecnologías para aprender.

P4C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 2 | 5 | 27.8 | 31.3 | 31.3 |
| | 3 | 11 | 61.1 | 68.8 | 100.0 |
| | Total | 16 | 88.9 | 100.0 | |
| | No resp | 2 | 11.1 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

5) Las técnicas de aprendizaje aplicadas por el/la profesor/a de esta asignatura están fundamentalmente orientadas:

Hacia la memorización de la mayor cantidad de contenidos.

P5A

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 3 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| 2 | 5 | 27.8 | 27.8 | 44.4 |
| 3 | 10 | 55.6 | 55.6 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

El procesamiento de la información, la forma en que el alumno concibe un contenido.

P5B

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 9 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| 2 | 8 | 44.4 | 44.4 | 94.4 |
| 3 | 1 | 5.6 | 5.6 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Al trabajo interactivo entre alumnos, profesores con grupos de alumnos, profesores entre sí, alumnos con alumnos y profesores de otras instituciones, diferentes actores conformando una red de aprendizaje.

P5C

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 6 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| 2 | 5 | 27.8 | 27.8 | 61.1 |
| 3 | 7 | 38.9 | 38.9 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

6)El rol del/la profesor/a de esta asignatura está dado principalmente como:

El protagonista principal de la clase, experto en un campo de conocimiento

P6A

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Rank 1 | 7 | 38.9 | 38.9 | 38.9 |
| 2 | 3 | 16.7 | 16.7 | 55.6 |
| 3 | 8 | 44.4 | 44.4 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Mediador del aprendizaje, facilita el aprendizaje de los alumnos.

P6B

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Rank 1 | 5 | 27.8 | 27.8 | 27.8 |
| 2 | 10 | 55.6 | 55.6 | 83.3 |
| 3 | 3 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Cooperante del aprendizaje del alumno, ayudante del alumno para la resolución de los problemas que conlleva su educación.

P6C

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Rank 1 | 6 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| 2 | 5 | 27.8 | 27.8 | 61.1 |
| 3 | 7 | 38.9 | 38.9 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

7)El rol del/la estudiante en el desarrollo de esta asignatura está dado fundamentalmente como:

Receptor pasivo de información.

P7A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 4 | 22.2 | 22.2 | 22.2 |
| | 2 | 5 | 27.8 | 27.8 | 50.0 |
| | 3 | 9 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| | Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Pensador activo que explica, interpreta, cuestiona la información que se le presenta.

P7B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 10 | 55.6 | 55.6 | 55.6 |
| | 2 | 7 | 38.9 | 38.9 | 94.4 |
| | 3 | 1 | 5.6 | 5.6 | 100.0 |
| | Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Autónomo, constructor activo de nuevos conocimientos junto con el profesor y sus pares y diferentes actores de la carrera, la facultad y otras instituciones.

P7C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 4 | 22.2 | 22.2 | 22.2 |
| | 2 | 6 | 33.3 | 33.3 | 55.6 |
| | 3 | 8 | 44.4 | 44.4 | 100.0 |
| | Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

8) Los recursos que el/la profesor/a utiliza para la enseñanza de esta asignatura son principalmente:

El pizarrón, los libros de texto y la explicación.

P8A

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 12 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| 2 | 2 | 11.1 | 11.1 | 77.8 |
| 3 | 4 | 22.2 | 22.2 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Una amplia base de datos y la computadora

P8B

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 3 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| 2 | 13 | 72.2 | 72.2 | 88.9 |
| 3 | 2 | 11.1 | 11.1 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Internet, redes temáticas, autopistas de la información, hiperespacio, mundos virtuales.

P8C

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 3 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| 2 | 3 | 16.7 | 16.7 | 33.3 |
| 3 | 12 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

9) Las evaluaciones aplicadas en esta asignatura valoran fundamentalmente

La capacidad reproductora del alumno, la memorización de los contenidos.

P9A

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 1 | 5.6 | 5.9 | 5.9 |
| | 2 | 4 | 22.2 | 23.5 | 29.4 |
| | 3 | 12 | 66.7 | 70.6 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

Las capacidades cognitivas del alumno, el procesamiento analítico de los contenidos.

P9B

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 11 | 61.1 | 64.7 | 64.7 |
| | 2 | 6 | 33.3 | 35.3 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

La capacidad de creación de nuevos conocimientos del alumno, a través de diferentes medios de comunicación.

P9C

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank | 1 | 5 | 27.8 | 29.4 | 29.4 |
| | 2 | 7 | 38.9 | 41.2 | 70.6 |
| | 3 | 5 | 27.8 | 29.4 | 100.0 |
| | Total | 17 | 94.4 | 100.0 | |
| | No resp | 1 | 5.6 | | |
| Total | | 18 | 100.0 | | |

10) Las investigaciones realizadas en el desarrollo de esta asignatura se orientan fundamentalmente hacia:

La reproducción teórica de textos, sin interpretación personal por parte del alumno.

P10A

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 2 | 11.1 | 11.1 | 11.1 |
| 2 | 4 | 22.2 | 22.2 | 33.3 |
| 3 | 12 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

La comprensión de lo expresado por el autor, adecuando la interpretación al contexto.

P10B

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 11 | 61.1 | 61.1 | 61.1 |
| 2 | 7 | 38.9 | 38.9 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

La creación de nuevos conocimientos en forma cooperativa y en redes de aprendizaje.

P10C

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rank 1 | 5 | 27.8 | 27.8 | 27.8 |
| 2 | 7 | 38.9 | 38.9 | 66.7 |
| 3 | 6 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| Total | 18 | 100.0 | 100.0 | |

Conclusiones

1. Los resultados demuestran que el 70 % de los estudiantes de la National Taiwán Normal University perciben el estilo de enseñanza prevalente centrado en el Modelo de Procesamiento de la Información.
2. Según el Modelo de Procesamiento de la Información, las características resaltantes del estilo de enseñanza prevalente podrían ser:

Los objetivos son entendidos como capacidades y valores (no conductuales y no operativos), como orientadores de pensamientos y de la acción pedagógica. Estos objetivos indican de hecho procesos cognitivos y afectivos de los aprendices. Los objetivos de deben conseguir por medio de contenidos y métodos¹.

El objetivo primordial del modelo de procesamiento de la información es que los estudiantes aprendan a razonar en forma coherente, lógica y pertinente a partir de una situación dada. Los objetivos de aprendizaje están dispuestos de tal manera que los estudiantes se dediquen a la elaboración de hipótesis, a la interpretación de los datos y a la evaluación de la información, tareas que serán consideradas como métodos emergentes para interpretar la realidad².

Los objetivos tienden a estimular los procesos de atención selectiva, codificación, organización significativa y transferencia de la información a través del activo papel del alumno en la determinación de lo que se procesa, cómo se procesa y de lo que se recuerda, se activa y utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención sobre las nuevas situaciones³.

Los contenidos son siempre medios para desarrollar capacidades y valores. El conocimiento de la didáctica de la asignatura a enseñar es imprescindible para el abordaje efectivo de la clase. Los contenidos se deben articular con la realidad circundante. Los contenidos han de presentarse en forma de problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar desde una perspectiva constructiva y significativa.

Los contenidos son menos importantes que el hecho de participar en el procesamiento de la información dada a través de los contenidos; incluso pueden tratarse contenidos conocidos por los estudiantes, pero, cuyo abordaje implique un modo diferente de recopilar, organizar y manipular los datos.

La concepción de “contenidos” en el modelo de procesamiento de la información varía sustancialmente del modelo tradicional en el sentido de que éste último, los contenidos son “verdades fijas e inmutables” mientras que en el otro, “el conocimiento vigente no es sino la ciencia basada en los hechos y conceptos mejor verificados que tenemos en la actualidad. El conocimiento más confiable y racional que el hombre es capaz de descifrar hasta ese momento”⁴.

El currículo es abierto y flexible⁵. El sistema educativo asienta un currículo básico y la comunidad de aprendizaje desde una dimensión crítica, creadora y contextualizada elabora el diseño curricular de la institución y del aula de acuerdo al contexto en el se aplican. El trasfondo de los modelos curriculares es siempre el mismo: los contenidos

¹ Román, M. (1999): *Aprendizaje y Currículo: didáctica socio-cognitiva aplicada*. Eos. Madrid. Pág. 45

² Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 208

³ Gimeno Sacristán, J. (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. Pág.

⁴ Schwab, citado en Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 201

⁵ Román, M. (1999). Op. cit. Pág. 44

y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores⁶. El método de procesamiento de la información ilustra cómo se pueden emplear métodos científicos para analizar la conducta social⁷.

El currículo se piensa como problemas referidos a la elección y acción en situaciones complejas, únicas e inciertas, lo que reclama, en vez de meras aplicaciones decisiones ponderadas y deliberación⁸.

Las técnicas de enseñanza que predominan son aquellas que ayudan a desarrollar las operaciones cognitivas de los estudiantes. Las técnicas de enseñanza que se utilizan para el logro del aprendizaje en el modelo de procesamiento de la información, están sustentadas en el aprendizaje social tales como: la investigación grupal, el juego de roles, el diálogo socrático, el panel, el debate, y otros que siguen la línea de construcción colectiva de los aprendizajes.

Las técnicas de aprendizaje están centradas en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información. Dicho de otra manera, el modelo está centrado en el “aprender a aprender”, o al decir de Jacques Delors, en “La educación encierra un tesoro” (1996)⁹, “aprender a conocer” que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados más al dominio de los instrumentos mismos del saber. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su placer es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicios. Desde esta perspectiva, es fundamental que el estudiante, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un “amigo de la ciencia”¹⁰.

El rol del profesor está dado como mediador del aprendizaje de los alumnos, subordinando la enseñanza al aprendizaje, para desarrollar en los estudiantes procesos cognitivos y actitudinales en el marco de “aprender a aprender”. La función mediadora del docente consiste en filtrar, catalogar y seleccionar la información, ayudando al alumno a transformar dicha información y a elaborarla de acuerdo a un contexto social determinado.

Este proceso de mediación socio – cultural posibilita el aprendizaje cognitivo de conceptos, principios, hechos, valores y actitudes sociales, que tratan de asimilarse y convertirse en individuales. El sujeto se apropia individualmente de la cultura social, pero desde un aprendizaje compartido. El profesor desde esta perspectiva, adquiere una nueva dimensión. Se convierte en mediador de la cultura social para facilitar su asimilación por parte del sujeto. Es en esta mediación donde el aprendiz desarrolla capacidades, destrezas, valores y actitudes, mejorando su inteligencia entendida como conjunto de capacidades y su afectividad, entendida como la tonalidad afectiva de la personalidad, al interiorizar valores y actitudes¹¹.

⁶ Román, M. (1999). Op. cit. Pág 45

⁷ Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 208

⁸ Escudero, J.M. (editor) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Síntesis. Madrid. Pág. 38

⁹ Delors, J. (1999): *La educación encierra un tesoro*. Unesco. Madrid. Pág. 96 - 97

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Román, M. (1999). Op. cit. Pág 78

El profesor parte de la base que la clase está compuesta por un grupo heterogéneo de personas, razón por la cual, estimula el análisis del valor intrínseco de diversas estrategias de aprendizaje – enseñanza en vez de buscar una sola estrategia aplicable a todos los individuos en todas las situaciones¹². La tarea del docente no es otra que fomentar la indagación subrayando su proceso de indagación e induciendo a los estudiantes a reflexionar sobre él.

El cambio mental, desde un modelo conductista de la enseñanza a un modelo cognitivo de aprendizaje – enseñanza supone una fuerte “reconversión profesional”. La didáctica de cada asignatura ha de estar centrada en procesos, pero además es imprescindible un fuerte dominio de cada asignatura para trabajar la “arquitectura del conocimiento”¹³.

El rol del estudiante está dado como pensador activo que explica, interpreta, cuestiona, comprende la información que se le presenta y al mismo tiempo es capaz de aplicarla a situaciones nuevas. El modelo de procesamiento de la información resalta la importancia de las estructuras internas como mediadoras entre los estímulos del ambiente y las respuestas del sujeto. Reconocen la existencia de procesos cognitivos complejos, tales como ordenar, jerarquizar, estructurar, criticar y juzgar la información¹⁴. El tipo de persona y de ciudadano que se desea desarrollar con este modelo es crítico, constructivo y creador¹⁵.

El alumno trata de construir su aprendizaje a través de la experiencia. Pero esta actividad está guiada y orientada por el profesor no sólo desde una perspectiva procedimental sino también desde un adecuado marco conceptual. El modelo de procesamiento de la información está diseñado para enseñar a los estudiantes a embarcarse en el razonamiento causal y a lograr mayor fluidez precisión en el planteo de preguntas, en la construcción de conceptos e hipótesis y en la verificación de éstas últimas¹⁶.

El modelo induce a los alumnos a recopilar y examinar en detalle la información con el fin de organizarla en conceptos y aprender a manipularlos. Cuando se la utiliza regularmente, la estrategia aumenta la capacidad del estudiante para formar conceptos de un modo eficaz y también las perspectivas a partir de las cuales puede considerar la información¹⁷.

Los recursos para la enseñanza y el aprendizaje pueden aplicarse a cualquier tipo de material o situación que tenga gran cantidad de datos primarios que necesitan ser organizados. Por ejemplo: las estadísticas, que solo tienen significación cuando son interpretados a la luz de un contexto específico.

El material de soporte consiste en materiales y datos cuidadosamente seleccionados y organizados.

Las computadoras actualmente permiten a los alumnos a acceder a grandes bases de datos asequibles, lo cual facilitará el procesamiento de información de conceptos

¹² Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 193

¹³ Román, M. (1999). Op. cit. Pág 47

¹⁴ Avolio de Cols, S. (1996): *Los proyectos para el trabajo en el aula: de la teoría a la acción docente*. Marymar. Buenos Aires. Pág. 73

¹⁵ Román, M. (1999). Op. cit. Pág 48

¹⁶ Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 43

¹⁷ Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 170 - 171

mucho más complejos y hará posible desarrollar más intrincados y posiblemente, más poderosos conceptos¹⁸.

La investigación se orienta hacia la comprensión del contexto de aprendizaje del alumno buscando desarrollar los procesos cognitivos y afectivos a través de la elaboración de hipótesis, de la interpretación y manipulación de datos de su realidad circundante, del compromiso con la indagación científica, la capacidad de sopesar alternativas y de la capacidad de cooperación con el grupo social al cual pertenece.

La evaluación es cualitativa y cuantitativa consistente con el modelo de aprendizaje centrado en procesos. La característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas¹⁹.

A partir de los aportes de las teorías cognitivas, en la que se basa el modelo de procesamiento de la información, los nuevos enfoques de la evaluación educativa se dirigen no sólo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino, sobre todo, a valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de capacidades o componentes cognitivos (procesos, conocimientos previos, estrategias, destrezas, actitudes, valores) que hacen posible la adquisición de una capacidad en particular, o la capacidad general de aprender a aprender²⁰.

Desde esta perspectiva, la evaluación centrada en procesos debe comprobar la profundidad de la comprensión de los estudiantes.

Estos resultados permiten suponer que la National Taiwán Normal University se encuentra en la senda correcta para la obtención de los objetivos planteados por la Educación Superior Taiwanesa.

BIBLIOGRAFÍA

¹⁸ Joyce, B. (2002) Op. cit. Pág. 211

¹⁹ Medina Rivilla, A. (2002): *Didáctica General*. Prentice Hall. Madrid. Pág. 310

²⁰ Ibidem. Pág. 310

FUENTES PRINCIPALES:

1. MINISTERIO DE EDUCACION DEL JAPON:

<http://english.moe.gov.tw>

2. Nogales Sancho, F. (2003): *Estrategias Educativas*. España. Quaders Digitals.

FUENTES DE CONSULTA:

Anger-Egg, Ezequiel. Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Ezequiel Anger-Egg. Rosario. Homo Sapiens. 2001. 137 pág.

Bennett, Neville. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Neville Bennett. Madrid. Morata. 1979. 247 pág.

Brockbank, Anne & McGil, Ian. Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior. Anne Brockbank & Ian McGil. Madrid. Morata. 2002. 311 pág.

Buendía, Leonor. Métodos de la investigación en Psicopedagogía. Leonor Buendía y otros. Madrid. Mc Graw - Hill / Interamericana. 1998.

Castro Posada, Juan. Metodología de la investigación. Fundamentos. Salamanca, Amarú. 2001

CONEC. Estrategias de Transformación de la Educación Superior. Agosto de 2002.

CONEC. Diagnóstico de la Educación Superior. Noviembre de 2005

Flores Ochoa, Rafael y Tobón, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Rafael Flores Ochoa y Alonso Tobón. Colombia. McGraw Hill. 2001. 212 pág.

Gimeno Sacristán, José & Pérez Gómez, Angel. José Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez Comprender y transformar la enseñanza. 5a. Edición. Madrid. Morata. 1996. 447 pág.

Gimeno Sacristán, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. José Gimeno Sacristán. 7a. Edición. Madrid. Morata. 1998. 423 pág.

Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. Roberto Hernández Sampieri y otros. 3a. Edición. México. Mc Graw - Hill/Interamericana de México.

Marcelo, Carlos y otros. La función docente. Carlos Marcelo. España. Síntesis. 2001. 207 pág.

Martín Molero, Francisca. La didáctica ante el tercer milenio. Francisca Martín Molero. España. Síntesis. 1999. 287 pág.

Nieto Gil, Jesús. La autoevaluación del profesor: cómo evaluar y mejorar su práctica docente. Jesús Nieto Gil. 3a. Edición. Barcelona. 2001.130 pág.

Montero, Lourdes. La construcción del conocimiento profesional docente. Lourdes Montero. Rosario. Homo Sapiens. 2001. 236 pág.

Porta, Jaume y otros. La universidad en el cambio de siglo. Jaume Porta y otros. Madrid. Alianza. 1998. 325 pág.

Román Pérez, Martiniano & Díez Eloisa. Aprendizaje y Currículum: Didáctica socio-cognitiva aplicada. Martiniano Román Pérez Y Eloísa Díez Pérez. Madrid. EOS. 1999. 373 pág.

Rué, Joan. La acción docente en el centro y en el aula. Joan Rué Domingo. Madrid. Síntesis. 2001. 238 pág.

Sandín, M. Paz. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. María Paz Sandín Esteban. Madrid. McGraw Hill. 258 pág.

Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio. Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario. Homo Sapiens. 2003. 249 pág.

Sanjurjo, Liliana. La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. Rosario. Homo Sapiens. 2002. 154 pág.

Santos Guerra, Miguel. Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Miguel Angel Santos Guerra. Rosario. Homo Sapiens. 2001. 196 pág.

Tarpy, Roger. Aprendizaje: Teoría e investigación contemporáneas. Roger Tarpy. Madrid. McGraw Hill. 2000. 687 pág.

UNESCO. Visión y acción,. 1998

Tedesco, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Juan Carlos Tedesco. Madrid. 1995. 190 pág.

Zabala, Antoni. La práctica educativa: cómo enseñar. Antoni Zabala Vidiella. 8a. Edición. Madrid. Graó. 2002. 233 pág.

Zabalza, Miguel. Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Miguel Angel Zabalza. Madrid. Narcea. 2003. 253 pág.

Zabalza, Miguel. La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Miguel Angel Zabalza. Madrid. Narcea. 2002. 238 pág.

Wittrock, Merlín y otros. La investigación de la enseñanza I: enfoque, teorías y métodos. Merlín Wittrock y otros. Barcelona. Piados. 1989. 184 pág.

Wittrock, Merlín y otros. La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación. Merlín Wittrock y otros. Barcelona. Piados. 1989. 431 pág.

Wittrock, Merlín y otros. La investigación de la enseñanza III: profesores y alumnos. Merlín Wittrock y otros. Barcelona. Piados. 1990. 721 pág.