



El laboratorio de microenseñanza espacio para el entrenamiento y reentrenamiento docente. Guía de Buenas Prácticas

Autores: Iván Efraín Pazmiño Cruzatti
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
ivan.pazmino@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-7612-5083>

Giancarlo Giorgio De Agostini Solines
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
giancarlo.deagostini@ucacue.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2886-0294>

Resumen

La microenseñanza, técnica educativa surgida en la Universidad de Stanford en 1963, ha evolucionado adaptándose a nuevas teorías pedagógicas (Allen y Ryan, 1969). Los laboratorios de microenseñanza, equipados con tecnología avanzada, emergen como espacios propicios para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes, permitiendo la observación detallada, retroalimentación inmediata y reflexión crítica (Kourieos, 2016). El proceso destaca capacidades específicas a desarrollar como la organización del contexto, formulación de preguntas, síntesis, ilustración con ejemplos, retroalimentación, refuerzos, experiencias integradas de aprendizaje y comunicación (Kpanja, 2001); (Eddie, 2001); (Sacristán, 1989). La visión contemporánea considera la microenseñanza un diálogo profesional y proceso de superación de modelos internalizados, resaltando la importancia de la reflexión crítica (Klinzing y Folden, 1991); (Amobi e Irwin, 2009). La microenseñanza se posiciona como un enfoque valioso para el desarrollo pedagógico, promoviendo la mejora continua en la calidad educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: microenseñanza; entrenamiento docente, reentrenamiento docente; práctica pedagógica.

Código de clasificación internacional: 5802.07 - Formación profesional.

Cómo citar este ensayo:

Pazmiño, I., & De Agostini, G. (2024). **El laboratorio de microenseñanza espacio para el entrenamiento y reentrenamiento docente. Guía de Buenas Prácticas.** *Revista Científica*, 9(32), 427-448, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.20.427-448>

Fecha de Recepción:
23-11-2023

Fecha de Aceptación:
12-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024



The microteaching laboratory space for training and teacher retraining. Good Practices Guide

Abstract

Microteaching, an educational technique that emerged at Stanford University in 1963, has evolved by adapting to new pedagogical theories (Allen and Ryan, 1969). Microteaching laboratories, equipped with advanced technology, emerge as conducive spaces for the training and retraining of teachers, allowing detailed observation, immediate feedback, and critical reflection (Kourieos, 2016). The process highlights specific capabilities to be developed, such as context organization, question formulation, synthesis, illustration with examples, feedback, reinforcement, integrated learning experiences, and communication (Kpanja, 2001); (Eddie, 2001); (Sacristán, 1989). The contemporary vision considers microteaching a professional dialogue and a process of overcoming internalized models, emphasizing the importance of critical reflection (Klinzing and Folden, 1991); (Amobi and Irwin, 2009). Microteaching positions itself as a valuable approach for pedagogical development, promoting continuous improvement in educational quality and the teaching-learning process.

Keywords: microteaching; teacher training; teacher retraining; pedagogical practice.

International classification code: 5802.07 Vocational education and training.

How to cite this essay:

Pazmiño, I., & De Agostini, G. (2024). **The microteaching laboratory space for training and teacher retraining. Good Practices Guide.** *Revista Científica*, 9(32), 427-448, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.20.427-448>

Date Received:
13-11-2023

Date Acceptance:
12-04-2024

Date Publication:
06-05-2024



1. Introducción

La microenseñanza se enfoca en capacitar a profesionales que ven la docencia como una práctica social comprometida con el futuro, y no como una actividad temporal ante la falta de empleo. Este enfoque promueve competencias docentes basadas en una visión crítica-reflexiva que analiza problemas de aula, fundamentos teórico-metodológicos y creencias sobre la enseñanza, impulsando una transformación en sus propias prácticas.

En este contexto, los laboratorios de microenseñanza se convierten en espacios para que tanto docentes como futuros maestros se entrenen y reentrenen en habilidades metodológicas específicas de la docencia, utilizando técnicas, estrategias y recursos de enseñanza.

El concepto de microenseñanza apela a la simulación de experiencias didácticas de los profesores (lo cual implica la simplificación del tiempo, del número de alumnos y de la selección de contenidos curriculares), con el fin de determinar sus aptitudes pedagógicas a través de instrumentos de evaluación en condiciones controladas. En este sentido, Perlberg, Tinkham y Nelson (1968): consideraron la microenseñanza como un procedimiento de entrenamiento dirigido a la simplificación de la complejidad del acto pedagógico.

La microenseñanza, iniciada en Stanford en 1963, revolucionó la formación docente al introducir un enfoque práctico desde el comienzo. Esta técnica buscaba superar la idea errónea de que dominar el contenido era suficiente para enseñar, ofreciendo a los futuros maestros una experiencia realista y controlada para desarrollar habilidades pedagógicas fundamentales (Allen y Ryan, 1969).

Durante la década de 1960 y hasta mediados de 1970, la microenseñanza estuvo impregnada de las contribuciones de Benjamin Bloom (1913-1999); David Reading Krathwohl (1921-2016); Robert Mills Gagné (1916-2002); y Arthur Ewart Hugh Popham (1889-1970); basada en teorías



conductistas, se expandió rápidamente a nivel internacional. Su adopción en diversos países amplificó su impacto, transformando significativamente los métodos de formación docente en todo el mundo.

Así, los años subsecuentes trajeron consigo nuevas teorías psicológicas del aprendizaje tales como el Constructivismo de Jean William Fritz Piaget (1896-1980); el Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel (1918-2008); y, la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934); entre otras, que ampliaron y enriquecieron el concepto de microenseñanza. Este enfoque evolucionó para incorporar estas perspectivas teóricas, adaptándose a una visión más integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, la microenseñanza se transformó en una herramienta más flexible y contextualizada, capaz de responder a las diversas necesidades de los futuros docentes en formación (Allen y Eve, 1968).

La microenseñanza, aun en simulaciones, genera auténticas experiencias educativas. Destaca por crear interacciones reales entre docentes y alumnos, a la vez que optimiza el tiempo de formación, permitiendo más observaciones y prácticas en menos tiempo, lo cual enriquece significativamente el aprendizaje de los futuros maestros.

A partir de la década de 1990, la perspectiva sobre la microenseñanza sugiere que la teoría aparentemente inalcanzable puede transformarse en una práctica reflexiva y, eventualmente, en una nueva teoría. Esto se logra mediante una estrategia constructiva que incluye aspectos pre-activos, activos y post-activos (Klinzing y Folden, 1991). Estos elementos permiten al docente llevar a cabo su actividad ante otros colegas, quienes pueden fungir como observadores no participantes o como observadores participantes de la clase.

La nueva perspectiva que emergió en los años 90 implicó una mejora continua del modelo de microenseñanza utilizado hasta ese momento; además, se incorporaron análisis críticos tanto antes como después de la acción misma. Se incrementó también la flexibilidad en la implementación



mediante el uso de estrategias didácticas basadas en diversas teorías psicológicas, lo que permitió evaluar los roles del docente, del alumno y de los recursos en el proceso educativo.

En el ámbito educativo, el autoanálisis y la retroalimentación entre docentes son prácticas esenciales. Esta cultura de reflexión y apertura a la crítica constructiva no solo fortalece las competencias profesionales, sino que también impacta significativamente en el desarrollo y perspectivas futuras de los estudiantes (Amobi e Irwin, 2009).

El objetivo principal de este ensayo es examinar la microenseñanza como una técnica educativa valiosa para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes y docentes en formación, destacando su evolución histórica, sus características clave y su aplicación en laboratorios especializados

2. Desarrollo

La Microenseñanza es una técnica educativa centrada en habilidades pedagógicas, ayudando a los docentes a organizar sus clases mediante enfoques específicos en objetivos y estrategias. Según Eddie (2001a): su propósito principal es desarrollar capacidades de enseñanza metódica en los docentes, usando un modelo racional que se basa en situaciones artificiales donde la observación y la evaluación son clave en el proceso de formación y entrenamiento.

La microenseñanza permite al docente experimentar situaciones pedagógicas limitadas para descubrir su estilo y rendimiento. En esta práctica se aplican conceptos de Psicología del Aprendizaje, Psicología Social y Enseñanza Programada. Se reduce el proceso de enseñanza dividiendo las clases en etapas, cada una con habilidades pedagógicas específicas.

2.1. Caracterización

La microenseñanza se distingue por su enfoque práctico y realista,



desarrollándose en tiempo real ante un público reducido. Este método entrena habilidades pedagógicas específicas mediante observación detallada de comportamientos clave. La evaluación formativa es esencial, ofreciendo retroalimentación inmediata para guiar al educador. Además, emula la complejidad de una clase típica, enfrentando los desafíos de la interacción en el aula (Belt y Baird, 1967). En resumen, la microenseñanza es una estrategia eficaz para mejorar las competencias docentes en un entorno controlado pero representativo.

2.2. Objetivos de la microenseñanza

Los objetivos de la microenseñanza son múltiples y variados, sin embargo, entre los más relevantes se tiene: a). Acompañar a los docentes en el desarrollo de sus capacidades; b). Identificar patrones de desempeño a lo largo de la experiencia; c). Conducir a la percepción de desempeños de enseñanza y la aceptación de capacidades y dificultades personales posibles de mejoramiento; d). Guiar al docente a la auto-diagnos, para identificar errores y deficiencias; e). Propiciar realimentación; f). Reforzar comportamientos bien efectuados; y, c). Apoyar al profesor en la planeación de sus actividades.

2.3. Funciones del proceso de microenseñanza

Para Joshi (1996): las principales funciones del proceso de microenseñanza son: la realización de investigaciones en el área educativa; el mejoramiento de la forma de enseñar; la facilitación del aprendizaje; y, la adquisición de capacidades de enseñanza.

La microenseñanza no solo es una herramienta de capacitación docente, sino que, a través de la observación detallada del aula, proporciona datos valiosos para la investigación educativa. Esto permite analizar tendencias, identificar métodos de enseñanza efectivos y sugerir mejoras



basadas en evidencia empírica (Belt y Webb, 1967).

En cuanto a la mejora de los métodos de enseñanza, la microenseñanza se centra en perfeccionar las habilidades pedagógicas de los educadores. Al ofrecer un entorno controlado donde practicar y recibir retroalimentación inmediata, es posible identificar y corregir debilidades, así como reforzar los aspectos positivos de la enseñanza (Cooper, 1967). El propósito es avanzar continuamente hacia prácticas más efectivas y adecuadas a las necesidades del alumnado.

La microenseñanza no solo beneficia a los docentes, sino que también mejora el aprendizaje de los estudiantes. Al perfeccionar las habilidades del profesor, se crea un entorno más efectivo, estimulante y participativo, facilitando la comprensión y retención del conocimiento por parte de los alumnos.

La adquisición de habilidades docentes es una función esencial de la microenseñanza y está relacionada con el desarrollo de capacidades pedagógicas (Fortune, Cooper y Allen, 1967). Con base en esta función, se brinda a los educadores la oportunidad de adquirir y mejorar habilidades específicas. Este enfoque práctico y basado en competencias garantiza que los docentes no solo comprendan teóricamente, sino que también apliquen eficazmente un conjunto de técnicas y estrategias fundamentales para su labor.

2.4. Elementos de la microenseñanza

Se presentan a continuación, ocho elementos considerados esenciales para la planificación, ejecución y evaluación del proceso de microenseñanza (Preparación, Capacidad, Tamaño de la clase, Unidad de tiempo, La microlección, Retroalimentación, Re-enseñanza y Técnicas e instrumentos).

1. Preparación. El docente en formación, entrenamiento o, reentrenamiento, prepara una pequeña lección (microlección) dentro del marco de referencia de un contenido curricular y de una capacidad específica a desarrollar.



2. Capacidad. Las capacidades específicas objeto de entrenamiento y reentrenamiento serán aquellas sugeridas por la técnica de la microenseñanza incluidas más adelante en este documento, pero también, aquellas que se detectaren como necesarias, mediante la observación de la gestión docente en el aula y en los propios laboratorios de microenseñanza.
3. Tamaño de la clase. Interviene un grupo pequeño de alumnos a los que, al término de la sesión de microenseñanza, se interroga con la finalidad de revelar el nivel de logro de la capacidad específica objeto de microenseñanza, por parte del docente. Eventualmente, otros docentes pueden fungir como alumnos para retroalimentar directamente a su par académico.
4. Unidad de tiempo. El tiempo para la ejecución de la microlección puede variar entre 10 a 15 minutos, dependiendo de la capacidad en desarrollo.
5. La microlección. El docente imparte su microlección a un grupo reducido de alumnos con todos los apoyos necesarios y tratándolos como a un grupo real.
6. Retroalimentación. El docente recibe retroalimentación al término de su microlección y toma notas de lo relevante.
7. Re-enseñanza. El docente vuelve a impartir su microlección considerando los ajustes necesarios en función de la retroalimentación recibida.
8. Técnicas e instrumentos. El uso de técnicas e instrumentos de medida (cuantitativos y cualitativos) es indispensable para la evaluación de la microenseñanza, como, por ejemplo, observación sistemática de la microlección sobre la base del registro de esta mediante video, registro descriptivo, cuestionarios y escalas de valoración.

2.5. Configuración del Laboratorio de Microenseñanza

El laboratorio de microenseñanza es ideal para observar y dar retroalimentación sobre la gestión docente, además de entrenar y reentrenar a los profesores. Es un aula basada en el principio de las cámaras Gesell, equipada con tecnología como cámaras de video, sistema de audio, micrófono, pantalla de televisión, proyector, computadora, grabador audio-video y consola electrónica de operación (Kourieos, 2016).

En el área iluminada del laboratorio, se instala el proyector de imágenes, la pantalla para proyección, el computador personal, dos cámaras de video, un micrófono ambiental y mueblería para seis estudiantes. El área oscura del laboratorio está equipada con la consola de control, la videograbadora, monitor, parlantes, computador personal y mueblería para doce personas. El acceso a cada una de las áreas es independiente. Las áreas están divididas por un módulo de estructura anti-sonido que incluye el espejo y vidrios reflectivos necesarios para generar el efecto Gesell (Kpanja, 2001).



2.6. El proceso paso a paso

En la microlección, el docente y seis estudiantes se ubican en la parte iluminada del laboratorio. Este entorno simulado brinda al profesor un contexto realista para el análisis y toma de decisiones. El docente imparte una clase breve planificada que cubre un contenido curricular y desarrolla una habilidad específica. En la parte oscura, ocho estudiantes y/o docentes observan y registran sus impresiones de la micro clase, usando herramientas como cuestionarios, fichas de observación y escalas de actitud.

La microlección es filmada, grabada y reproducida, permitiendo la retroalimentación instantánea y rigurosa por parte del docente - tutor que, en las instituciones educativas, puede ser el coordinador pedagógico, el director del área académica o, quien haga sus veces. La retroalimentación opera inmediatamente terminada la microlección en el mismo Laboratorio de Microenseñanza, con la presencia exclusiva del docente - tutor y el docente.

La retroalimentación inicia con la observación, por parte del docente y el docente-tutor, de la grabación de la micro clase. En este proceso, el docente mira su accionar, detectando sus fortalezas y debilidades, mismas que son canalizadas pedagógicamente por el docente-tutor. En el Laboratorio de Microenseñanza se mantendrá el archivo digital de las micro lecciones.

Después de recibir retroalimentación, el docente presenta la micro clase a un nuevo grupo. El tutor recopila observaciones y redacta un informe general sobre la lección, que se analiza con el docente. Una vez dominada una habilidad, el docente prepara una nueva microlección para desarrollar la siguiente. Todos los docentes de la institución participan en los Laboratorios de Microenseñanza para entrenarse en habilidades básicas.

2.7. Capacidades para formar, entrenar o, reentrenar

La identificación de las habilidades técnicas necesarias para los educadores debe basarse en un programa estratégico adaptable a las

condiciones institucionales y del equipo de trabajo. Este programa debe ser flexible, con objetivos precisos y alineado con el tiempo y recursos disponibles. Se han identificado nueve competencias esenciales para la capacitación y reentrenamiento docente, y deben desarrollarse una a una mediante sesiones de microenseñanza, asegurando su dominio antes de avanzar. Las instituciones educativas pueden certificar cada habilidad individualmente o confirmar el dominio completo al finalizar el programa.

2.7.1. Capacidad para organizar el contexto

El maestro efectivo diseña experiencias que motivan al alumno, conectando su bagaje personal con nuevos aprendizajes. Esta habilidad implica tanto estimular el interés como organizar un ambiente que favorezca la receptividad y el compromiso activo del estudiante con su proceso educativo. La estimulación puede ser practicada por el docente, considerando la siguiente estrategia general:

- Presentar los temas con caridad y de manera sugestiva;
- Dirigir la atención hacia la utilidad del conocimiento;
- Informar a los estudiantes los objetivos por lograr; y,
- Estimular partiendo de la experiencia, hacia nuevas experiencias que los estudiantes puedan aplicar.

Para la organización del contenido, el docente puede considerar:

- Partir de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto;
- Favorecer el aprendizaje de principios o ideas generales; y,
- Revisar prerrequisitos.

2.7.2. Capacidad para formular y responder preguntas

Con el proceso de preguntar, el docente busca suscitar o desencadenar procesos de memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, de tal manera que el estudiante desarrolle su capacidad de pensar crítica y reflexivamente.

La formulación de preguntas requiere una preparación previa del



educador y condiciones ambientales adecuadas. Las preguntas pueden ser de baja categoría cuando presentan un reducido poder de estimulación y, de alta categoría, cuando requieren del alumno organización de ideas, relación entre conceptos, conexión entre hechos e ideas, establecimiento de previsiones y explicaciones (Kochhar, 1977).

Se requiere habilidad para preguntar; pero además debe tenerse en cuenta las características básicas de una pregunta, tales como: la Transferencia, concebida como el proceso de transformar informaciones presentadas de una forma en otra equivalente; La Paráfrasis, útil cuando la materia es de difícil comprensión; y, la Interpretación, entendida como el proceso de relacionar informaciones de carácter comparativo, de implicación, deductivas; Inductivas; y, cuantitativas.

Las preguntas pueden ser de varios tipos: Generadoras, que fomentan el descubrimiento a través del diálogo; Reforzadoras, que buscan integrar lo aprendido; Desencadenantes, que provocan la toma de decisiones; Aclaradoras, que proporcionan más información; Divergentes, que estimulan el pensamiento creativo; y Convergentes, que requieren una única respuesta (Eddie, 2001b).

En cualquier caso, en las preguntas se debe utilizar términos adecuados, claridad y organización de la idea, con el fin de no confundir al estudiante. Finalmente, la capacidad para formular preguntas también debe desarrollarla el estudiante. Por lo tanto, es necesario dar oportunidad a situaciones donde el alumno pregunte.

Por otro lado, las preguntas que realiza el docente pueden dar lugar a otras preguntas por parte de los estudiantes. Para gestionar adecuadamente dichas preguntas, el docente debe:

- Ser capaz de explicar conceptos de manera clara y comprensible.
- Utilizar ejemplos y analogías para facilitar la comprensión.
- Mostrar empatía hacia las preguntas y preocupaciones de los estudiantes.
- Crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos haciendo preguntas.



Ensayo Original / Original Essay

- Ser capaz de adaptar tu explicación según el nivel de comprensión de cada estudiante.
- Ajustar el enfoque si es necesario para abordar diferentes estilos de aprendizaje.
- Mantener la calma y la paciencia al responder preguntas, incluso si son repetitivas.
- Permitir tiempo suficiente para que los estudiantes procesen la información.
- Escuchar cuidadosamente la pregunta antes de responder.
- Pedir aclaraciones si es necesario antes de proporcionar una respuesta.
- Fomentar preguntas adicionales y el pensamiento crítico.
- Guiar a los estudiantes para que encuentren respuestas por sí mismos cuando sea posible.
- Tener un conocimiento sólido del tema para proporcionar respuestas precisas y detalladas.
- Estar al tanto de las novedades y desarrollos en el área del conocimiento.
- Ser capaz de desglosar conceptos complejos en partes más manejables.
- Evitar jerga innecesaria y utilizar un lenguaje accesible.
- Estar preparado para abordar preguntas inesperadas o situaciones donde la respuesta no sea evidente.
- Demostrar flexibilidad en tu pensamiento y enfoque.
- Si no se conoce la respuesta, admitirlo de manera honesta.
- Comprometerse a investigar y proporcionar la información en una fecha posterior.

Desarrollar estas habilidades permitirá responder las preguntas de los estudiantes de manera efectiva, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

2.7.3. Capacidad para variar la situación estímulo

Esta capacidad se refiere a los cambios en el ambiente grupal. La atención es más intensa y se mantiene por más tiempo si ocurren cambios de estímulos y se aplican diversidad de recursos. A continuación, se presentan diferentes alternativas para variar el estímulo:

- a). Comunicación multidimensional: Combinar palabras, gestos y modulaciones vocales para evitar la monotonía.
- b). Estimulación sensorial variada: Involucrar vista, oído, tacto y aplicación práctica para un aprendizaje integral.
- c). Interacciones dinámicas: Fomentar diversos tipos de diálogo entre docente, grupo e individuos.
- d). Pausas estratégicas: Utilizar silencios para captar atención y preparar para nuevos temas.

2.7.4. Capacidad para conducir a la síntesis

La capacidad para conducir a la síntesis y lograrla, requiere una efectiva



y dinámica participación del estudiante, en la búsqueda de las variadas interrelaciones en el área del conocimiento (Jackson, 2002).

Para potenciar la capacidad para conducir a la síntesis en el marco de la microenseñanza, se pueden implementar las siguientes sugerencias:

- a). Énfasis en Conceptos Clave. Identificar y presentar los conceptos clave de manera clara y concisa. Centrarse en aspectos fundamentales facilitará la síntesis de información relevante en un corto tiempo.
- b). Actividades Interactivas. Incluir actividades interactivas que estimulen la participación activa de los estudiantes. Preguntas rápidas, discusiones breves o ejercicios prácticos pueden impulsar la síntesis de ideas a través de la participación directa.
- c). Resúmenes Estratégicos. Introducir breves resúmenes durante la sesión para recapitular puntos importantes. Estos momentos de recapitulación ayudarán a los estudiantes a sintetizar y organizar mentalmente la información presentada.
- d). Uso de Recursos Visuales. Incorporar recursos visuales impactantes y claros. Diagramas, gráficos o esquemas visuales pueden facilitar la comprensión y la síntesis de conceptos complejos en un corto periodo.
- e). Preguntas Reflexivas. Planteamiento de preguntas reflexivas que incentiven la conexión de ideas y el pensamiento crítico. Estas preguntas pueden orientar a los estudiantes hacia una síntesis activa de la información.
- f). Ejemplos Significativos. Utilizar ejemplos significativos y relacionados con experiencias cotidianas para ilustrar conceptos. Relacionar la información con situaciones reales puede facilitar la síntesis al proporcionar un contexto comprensible.
- g). Retroalimentación Rápida. Proporcionar retroalimentación inmediata. Permitir que los estudiantes reciban comentarios rápidos sobre su comprensión y síntesis puede ser fundamental para la mejora continua.

Al adoptar estas acciones, se busca crear un entorno de aprendizaje dinámico y eficiente en el que se fomente la síntesis de manera efectiva dentro del marco temporal establecido para una sesión de microenseñanza.

2.7.5. Capacidad para ilustrar con ejemplos

Ejemplificar adecuadamente es fundamental en el aprendizaje, ya que se puede llegar a ideas y pensamientos claros, significativos y bien estructurados. En este sentido, se sugiere:

- a). Iniciar con ejemplos sencillos, aumentando su complejidad hasta alcanzar el objetivo;
- b). Usar ejemplos compatibles al concepto o principio por explorar y seleccionar los de mayor relevancia;
- c). Hacer clara y evidente la exposición del ejemplo; y,
- d). Solicitar a los estudiantes que ejemplifiquen o saquen ideas de los ejemplos presentados.



2.7.6. Capacidad para propiciar la retroalimentación

La retroalimentación es el mecanismo para regular los desequilibrios de un sistema (Maximino, 1979). En educación, este proceso proporciona información evaluativa a los estudiantes sobre su desempeño y progreso respecto a los objetivos de aprendizaje. Este recurso busca dar comentarios constructivos para que los estudiantes comprendan sus fortalezas, identifiquen áreas de mejora y ajusten su enfoque de estudio (Jiménez-Calixto, Pérez-Ramos, Ortega-Pérez y Rodríguez-Martínez, 2015). La retroalimentación puede venir de docentes, compañeros o mediante autoevaluación. Su objetivo es facilitar el desarrollo continuo del aprendizaje, promoviendo un ciclo constante de mejora académica y personal. Esto generalmente involucra:

- a). Retroalimentación instantánea. Solicitar a los estudiantes que proporcionen comentarios rápidos al final de la micro clase, ya sea de manera oral o a través de tarjetas pequeñas. Preguntas simples como “¿Qué aprendiste?” o “¿Hubo algo que no entendiste?” pueden ser útiles.
- b). Preguntas de comprensión. Realizar preguntas de comprensión clave al final de la micro clase para evaluar la asimilación de conceptos. Los estudiantes pueden responder de manera oral o utilizando herramientas interactivas si están disponibles.
- c). Encuestas rápidas. Utilizar encuestas o cuestionarios breves para obtener retroalimentación instantánea sobre la efectividad de la micro clase y la comprensión de los estudiantes.
- d). Discusiones breves en grupos pequeños. Dividir a los estudiantes en micro grupos para discutir brevemente lo que han aprendido. Esto fomenta la participación activa y permite a los docentes identificar áreas que pueden necesitar más claridad.
- e). Ejercicios de recapitulación. Proporcionar a los estudiantes una breve tarea o ejercicio que resuma los conceptos clave de la micro clase. Esto no solo refuerza el aprendizaje, sino que también brinda a los docentes información sobre la comprensión de los estudiantes.

En cualquier caso, las actividades de retroalimentación deben ser diseñadas para adaptarse al formato breve de las micro clases, permitiendo una evaluación rápida y útil de la comprensión del estudiante en un tiempo limitado.

2.7.7. Capacidad para emplear refuerzos

Es posible aumentar la participación de los estudiantes infundiendo



aliento. Con ello se aumenta la probabilidad de que el estudiante adquiera y mantenga comportamientos deseables mediante refuerzos. Pero, algunos docentes tienen dificultad en desarrollar su potencial como agentes reforzadores y adoptan algunas de las siguientes posiciones:

- Reforzar sólo a los estudiantes que están bien;
- Utilizar pocas expresiones reforzadoras dentro de la gama existente;
- Hacer poco énfasis en la tonalidad de la expresión; y,
- Reforzar sólo aquellas respuestas que tiene en mente el docente.

El refuerzo es más efectivo si se aplica de forma intermitente y justo después de la acción (Sacristán, 1989a). Es importante evitar descalificaciones e ironías, mostrando en cambio entusiasmo por los logros de los estudiantes. Se recomienda usar recompensas verbales cuando respondan bien y reforzar especialmente a quienes más necesitan éxito, no solo a los mejores.

En general, los refuerzos pueden ser positivos mediante procedimientos verbales tales como: Muy bien, en realidad, estupenda respuesta. También pueden gestionarse mediante gestos de confirmación o reprobación con la cabeza o la mano, sonreír, mirar, entre otros. Mediante hechos como, por ejemplo: escribir la respuesta en el pizarrón y, finalmente, los refuerzos pueden ser negativos mediante comportamientos verbales descalificantes y peyorativos.

En todo caso, se debe evitar reprimendas humillantes que lejos de cambiar el comportamiento indeseable, muchas veces los mantienen como una fuerza de rechazo o agresión.

2.7.8. Capacidad para favorecer experiencias integradas de aprendizaje

Los educadores han criticado la creciente división del conocimiento en los currículos. La fragmentación en disciplinas aisladas puede dificultar experiencias de aprendizaje significativas. Entonces, ¿cómo organizar la



enseñanza para facilitar experiencias integradoras? Existen tres enfoques curriculares: uno basado en objetivos específicos, como escribir un texto; otro centrado en contenido, señalando aplicaciones prácticas; y el último, enfocado en módulos que solucionan problemas, desarrollando habilidades y actitudes tanto individualmente como en grupo (Sacristán, 1989b). Con lo anterior es posible inferir tres situaciones para implementar en el aula:

1. Asimilación directa: El estudiante comprende y aplica un esquema conceptual ya elaborado.
2. Descubrimiento guiado: Con apoyo docente, el alumno alcanza un patrón de conocimiento preseleccionado.
3. Creación autónoma: El educando desarrolla independientemente su propio esquema de relaciones conceptuales.

La preocupación por aspectos de conocimientos, formativos e integrales, y la intención de trabajar para formalizar e incluir estas características en los currículos, pasa por las siguientes condiciones:

- a). La integración debe ser experimentada por los estudiantes;
- b). El comportamiento integral requiere de la capacidad para establecer relaciones;
- c). Orientar al estudiante a diseñar una planeación de vida y de estudios;
- d). Orientar la atención de los estudiantes de tal forma que los conceptos sean bien comprendidos, antes de intentar la integración;
- e). Animar a los estudiantes a criticar la estructura presentada con alternativas coherentes y razonables; y,
- f). Posibilitar al estudiante la percepción de cómo el profesor realiza nuevas concepciones y relaciones.

Con lo anterior como preámbulo, a continuación, se sugieren algunas actividades para propiciar la comprensión integradora de los contenidos en el marco de una microlección:

- a). Preguntas clave y respuestas rápidas. Formular preguntas esenciales sobre cada microlección y permitir que los estudiantes respondan de manera breve y concisa. Esto refuerza los conceptos clave de manera rápida.
- b). Desafío de conexión. Proporcionar a los estudiantes una lista de conceptos clave de diferentes micro lecciones y pedirles que encuentren conexiones o relaciones entre ellos en un tiempo limitado.
- c). Ejercicio de aplicación rápida. Diseñar un ejercicio breve que requiera la aplicación inmediata de los conceptos aprendidos. Esto puede ser un problema, una simulación rápida, o un escenario práctico.
- d). Resumen relámpago. Desafiar a los estudiantes a resumir las principales ideas de la microlección en un tiempo muy breve, como un minuto. Esto fomenta la síntesis y la



Ensayo Original / Original Essay

claridad conceptual.

- e). *Flashcards* interactivas. Crear *flashcards* digitales o tarjetas impresas con conceptos clave de la microlección. Realizar una rápida revisión mediante preguntas basadas en estas tarjetas.
- f). Visualización creativa. Pedir a los estudiantes que utilicen herramientas visuales, como dibujos o esquemas, para representar la conexión entre los temas abordados en la microlección.

3.7.9. Capacidad para facilitar la comunicación

La comunicación eficaz en la enseñanza se basa en observaciones de comportamiento docente y principios de teoría de la información. La enseñanza es un proceso multidireccional que fomenta el aprendizaje mediante estímulos, dirección y orientación del pensamiento del alumno, y condiciones para aplicar lo aprendido. Para facilitarla, en la microenseñanza deben considerarse estos aspectos:

- Informar a los estudiantes los objetivos de la temática y comunicar los mecanismos a través de los cuales se establecerá la comunicación en el aula;
- Usar un vocabulario preciso para orientar las actividades ajustándolas al nivel de capacidad de los estudiantes;
- Emplear materiales relevantes y organizados de manera consistente;
- Seleccionar un número adecuado de datos, principios y teorías considerando que existen diferentes límites de capacidad para recibirlos por parte del estudiante;
- Partir de elementos conocidos para llegar a los desconocidos por el estudiante;
- Escuchar atentamente al estudiante con el fin de controlar los efectos de la comunicación; y,
- Crear condiciones para que haya continuidad con el tratamiento de las ideas y en la exploración del tema.

4. Conclusiones

La microenseñanza, como técnica educativa, demuestra ser una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesionales de la educación. A lo largo de este ensayo, se ha explorado la evolución histórica y teórica de la microenseñanza, desde sus inicios en la Universidad de Stanford en 1963 hasta su adaptación a las nuevas teorías psicológicas del aprendizaje en décadas posteriores.

Se destaca la importancia de los laboratorios de microenseñanza como espacios propicios para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes y



docentes en formación. Estos laboratorios, equipados con tecnología de vanguardia, permiten la observación detallada, la realimentación inmediata y la reflexión crítica sobre las prácticas docentes.

Las capacidades específicas abordadas en el proceso de microenseñanza, como la organización del contexto, la formulación de preguntas, la conducción a la síntesis, la ilustración con ejemplos, la propiciación de realimentación, el uso adecuado de refuerzos, la facilitación de experiencias integradas de aprendizaje y la capacidad para favorecer la comunicación, se revelan como pilares fundamentales en el desarrollo profesional de los educadores.

La flexibilidad y adaptabilidad de la microenseñanza, evidenciada en su evolución a lo largo de las décadas, demuestra su capacidad para incorporar nuevas teorías pedagógicas y ajustarse a las necesidades cambiantes del ámbito educativo. La visión contemporánea que considera la microenseñanza como un diálogo profesional y un proceso constante de superación de modelos internalizados resalta la importancia de la reflexión crítica como elemento clave en el crecimiento docente.

La microenseñanza emerge como una estrategia útil para el desarrollo de habilidades pedagógicas, ofreciendo a los docentes un entorno controlado donde pueden practicar, reflexionar y perfeccionar sus métodos de enseñanza. La aplicación sistemática en laboratorios de microenseñanza no solo favorece a los profesores en formación, capacitación o recapitación, sino que también promueve la mejora constante de la calidad educativa y el logro de mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje.

5. Referencias

Allen, D., & Eve, A. (1968). *Microteaching. Theory into Practice*, 7(5), 181-185, e-ISSN: 0040-5841. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1080/00405846809542153>



- Allen, D., & Ryan, K. (1969). **Microteaching**. United States: Addison-Wesley.
- Amobi, F., e Irwin, L. (2009). **Implementing on-campus micro teaching to elicit pre-service teachers reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice**. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34, e-ISSN: 1527-9316. United States: Indiana University's Faculty Academy on Excellence in Teaching (FACET).
- Belt, D., & Baird, H. (1967). **"Microteaching in the Training of Teachers: Progress and Problems"**. Television and Related Media in Teacher Education. United States: Brigham Young University.
- Belt, D., & Webb, C. (1967). **Microteaching at Brigham Young University**. United States: Utah Educational Review.
- Cooper, J. (1967). **Developing Specific Teaching Skills through Micro-Teaching**. *The High School Journal*, 51(2), 80-85, ISSN: 0018-1498. United States: University of North Carolina Press.
- Eddie, G. (2001a,b). **Elements of microteaching**. Owerri, Nigeria: Totan Publishers, Ltd.
- Fortune, J., Cooper, J., & Allen, D. (1967). **The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic, 1965**. *Journal of Teacher Education*, 18(4), 389-393, e-ISSN: 0022-4871. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/002248716701800402>
- Jackson, K., & Trochim, W. (2002). **Concept Mapping as an Alternative Approach for the Analysis of Open-Ended Survey Responses**. *Organizational Research Methods*, 5(4), 307-336, e-ISSN: 1094-4281. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/109442802237114>
- Jiménez-Calixto, L., Pérez-Ramos, M., Ortega-Pérez, E., & Rodríguez-Martínez, M. (2015). **La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente**. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 1(2), 81-89, e-ISSN: 2444-4987. España: ECORFAN.



- Joshi, S. (1996). ***Effectiveness of micro-teaching as technique in teacher preparation programme.*** In M. B. BUCH, *Second Survey Research in Education.* Baroda, India: Centre for Advanced Studies in Education.
- Klinzing, H., & Folden, R. (1991). *The development of the microteaching movement in Europe.* ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 352 341. United States: Eric Institute of Education Sciences.
- Kochhar, S. (1977). ***Methods and techniques of teaching.*** India: Sterling Publishers, Pvt. Ltd.
- Kourieos, S. (2016). ***Video-Mediated Microteaching - A Stimulus for Reflection and Teacher Growth.*** *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80, e-ISSN: 1835-517X. Australia: Edith Cowan University's.
- Kpanja, E. (2001). ***A Study of the Effects of Video Tape Recording in Microteaching Training.*** *British Journal of Educational Technology*, 32, 483-486, e-ISSN: 0007-1013. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00215>
- Maximino, M. (1979). ***Microenseñanza.*** España: Edelvives.
- Perlberg, A., Tinkham, R., & Nelson, R. (1968). ***The Use of Videotape Recorders and Microteaching Techniques to Improve Instruction in Vocational-Technical Programs in Illinois.*** Mimeographed study. Urbana, Illinois, United States: Universidad de Illinois.
- Sacristán, G. (1989). ***La enseñanza: su teoría y su práctica.*** ISBN: 84-7600-428-1. España: Akal.

Iván Efraín Pazmiño Cruzattie-mail: ivan.pazmino@unae.edu.ec

Nacido en Santa Elena, Ecuador, el 7 de agosto del año 1965. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Magíster en Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Diplomado Internacional Superior en Liderazgo Educativo por la Universidad NUR, sede Bolivia; Máster Universitario en Edición por la Universidad de Salamanca (USAL), España; Especialista Superior en Educación y TIC por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), sede Ecuador; actualmente, docente investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Rector, Vicerrector y Profesor en instituciones de nivel superior y medio; Profesor de pregrado y postgrado en varias universidades ecuatorianas; Asesor Pedagógico de Investigación Educativa y Currículo; Consultor de proyectos educativos en organismos internacionales; Autor de Metodología de la Investigación Científica; Tiempos de Investigar; Liderazgo, más que una estrategia gerencial y, Mis Valores.

Giancarlo Giorgio De Agostini Solines
e-mail: giancarlo.deagostini@ucacue.edu.ec



Nacido en Lima, Perú, el 28 de mayo del año 1947. PhD. en Educación, por la Atlantic International University (AIU), Miami, Florida, USA.; Especialista Profesional Certificado en Educación a Distancia (e-Learning), por la University of Wisconsin (UW-Madison), Madison, Wisconsin, USA.; estudios avanzados en la International Summer Advance Graduate School, College of Librarianship and Information Sciences, Aberystwyth, Wales, U.K.; Máster of Science in Information and Computer Science; y BSc. in Electrical Engineering, ambos en Georgia Institute of Technology, USA; Consultor UNESCO-ROSTLAC, Conferencias y talleres en varias instituciones, universidades públicas y privadas en Latinoamérica; Profesor en las universidades de Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (USR), Universidad Metropolitana de Caracas (UNIMET), Universidad Simón Bolívar (USB); Ecuador: Escuela Politécnica Nacional (EPN), Universidad de Las Américas (UDLA), Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); más de 40 publicaciones y una docena de Proyectos universitarios educativos.