



Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?

Autores: Ricardo Enrique Pino Torrens
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
ricardo.pino@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9576-1264>

Graciela de la Caridad Urías Arbolaes
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
graciela.urias@unaeedu.onmicrosoft.com
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-5927-3351>

Resumen

El pensar sobre las guías didácticas constituye un tema de discusión renovado en los momentos actuales, con el propósito de contribuir a este debate se reflexiona en estas páginas. Se entiende la guía didáctica como recurso didáctico que integra en sí mismo otros recursos y componentes del proceso enseñanza-aprendizaje como los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, los recursos de apoyo a las estrategias, las formas de organizar el proceso y las estrategias de evaluación, las cuales se personalizan por el trabajo de planificación del docente y las posibilidades, carencias y necesidades satisfechas por los estudiantes. Por su amplitud, las guías pueden organizar una tarea docente, una clase con varias tareas, una unidad, un curso, disciplinas integradoras, por tanto, puede considerarse una guía o un sistema de guías didácticas. La estructura funcional de las guías didácticas es variada, dado factores contextuales como, características y nivel de desarrollo de los estudiantes, preparación del docente en el área de conocimiento y la didáctica, entre otros. Las guías didácticas pueden elaborarse para diversidad de modalidades de aprendizaje, formas de organizar la enseñanza-aprendizaje e independencia de los estudiantes. El ensayo propone la reflexión sobre aspectos teóricos y prácticos relacionados con las guías didácticas.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; proceso enseñanza-aprendizaje; guía didáctica.

Cómo citar este ensayo:

Pino, R., & Urías, G. (2020). **Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?**. *Revista Científica*, 5(18), 371-392, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>

Fecha de Recepción:
29-06-2020

Fecha de Aceptación:
28-09-2020

Fecha de Publicación:
05-11-2020



Didactic guides in the teaching-learning process: New strategy?

Abstract

Thinking about didactic guides constitutes a renewed topic of discussion at the present time, with the purpose of contributing to this debate, it is reflected in these pages. The didactic guide is understood as a didactic resource that integrates in itself other resources and components of the teaching-learning process such as the objectives, the contents, methodological strategies, the resources to support the strategies, the ways of organizing the process and the strategies of evaluation, which are personalized by the teacher's planning work and the possibilities, gaps and needs satisfied by the students. Due to their breadth, the guides can organize a teaching task, a class with several tasks, a unit, a course, integrative disciplines, therefore, it can be considered a guide or a system of didactic guides. The functional structure of the didactic guides is varied, given contextual factors such as characteristics and level of development of the students, teacher preparation in the area of knowledge and didactics, among others. The didactic guides can be elaborated for diversity of learning modalities, ways of organizing teaching-learning and independence of the students. The essay proposes reflection on theoretical and practical aspects related to teaching guides.

Keywords: teaching; learning; teaching learning process; didactic guide.

How to cite this essay:

Pino, R., & Urías, G. (2020). **Didactic guides in the teaching-learning process: New strategy?**. *Revista Científica*, 5(18), 371-392, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>

Date Received:
29-06-2020

Date Acceptance:
28-09-2020

Date Publication:
05-11-2020



1. Introducción

La situación actual provocada por la pandemia del COVID-19 ha renovado el debate, nunca ausente por completo, sobre la construcción y utilización de guías como recurso didáctico organizativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción que tiene el docente sobre la didáctica y su objeto de estudio, incide de manera decisiva en la construcción general de la guía didáctica, en su estructura, funcionalidad y resultados esperados.

Un estudio histórico-epistemológico donde se manejan diversas posiciones de autores sobre la didáctica, su origen y evolución es el realizado por Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero (2018a): quienes agrupan en seis las concepciones que existen sobre el objeto de estudio de la didáctica, son estas: la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica; los que señalan que es el aprendizaje su objeto; los que plantean que son la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos, para Díaz (1999), citado por Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero (2018b):

La enseñanza es sistemática, corresponde a los docentes, es de naturaleza pedagógica [...]. El aprendizaje, plantea, es interno del alumno, de naturaleza sociocognitiva; sus resultados dependen de interacciones socioafectivas y de elementos motivantes y es patrimonio de la psicología del aprendizaje (pág. 78).

Una cuarta opinión es la de aquellos que consideran que el objeto de estudio de la didáctica, es el proceso único de enseñanza-aprendizaje, Sevillano (2011), citado por Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero (2018c): “asevera que esta ciencia guía de forma intencional el proceso optimizador de enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante” (pág. 78). Por su parte, hay otros autores que consideran como objeto de estudio de la didáctica al proceso educativo y algunos que consideran el estudio del currículo como su objeto.



La posición que asumen los autores de este trabajo es la que explica que el objeto de estudio de la didáctica, para Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero (2018d): “consiste en estudiar la dinámica, compleja y cambiante del proceso de enseñanza-aprendizaje [...]” (pág. 81).

En esta dinámica de pensamiento y acción, la categoría mediación se manifiesta en toda su plenitud, señalando a León (2014a): “hoy en día la función del docente ha cambiado poderosamente, de ser el transmisor de conocimiento a convertirse en un mediador y formador” (pág. 138), la mediación es entendida por Gutiérrez y Prieto (2004), citado por León (2014b): como “...el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (pág. 141). La mediación es un proceso mediante el cual, el educador guía o facilita el proceso de aprendizaje del estudiante, es condición y factor fundamental para la enseñanza-aprendizaje, este proceso puede ser presencial, semipresencial, a distancia, en línea o virtual o interrelacionados, no son modalidades antagónicas.

La construcción de la guía didáctica para desarrollar una u otra modalidad, destacando el carácter mediador de los docentes, que para Pimienta, Barbón, Camaño, González y González (2018): se logra acercando “[...] el material didáctico a los procesos cognitivos del alumno para una mejor orientación del estudio, de manera que pueda usarlos de forma autónoma” (pág. 82); depende del pensamiento abierto y didáctico. En este sentido, el trabajo propone la reflexión sobre aspectos teóricos y prácticos relacionados con las guías didácticas, su presencia, vigencia, estructura y funcionalidad en cualquier modalidad de aprendizaje.

2. Desarrollo

¿Qué es una guía didáctica?: es aquel o aquello que se dirige o permite



dirigir o enseñar a otros un camino, por tanto, puede ser una persona que enseña y dirige a otra para cumplir una meta, un documento donde se planifica, organiza, facilita u orienta hacia ese fin, o ambos. En este trabajo se asume que la guía didáctica es un recurso didáctico que utiliza el docente con un fin general o específico, puede ser material o virtual y le permite planificar, orientar, organizar, dirigir o facilitar la enseñanza-aprendizaje como proceso único.

La guía es un recurso didáctico dado que permite orientar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando la interacción dialéctica de los componentes personales (profesores-facilitadores y estudiantes-participantes) y los personalizados (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, formas de organización de la docencia y la evaluación). Son componentes personalizados por los propios participantes, el docente debe ajustar su construcción a la materia, resultados del diagnóstico, características del desarrollo y nivel alcanzado por los estudiantes, a las condiciones y posibilidades del contexto para el cual se elabora la guía, así como a su propia su experiencia y los estudiantes aportan a la mejora al autoevaluar sus propios resultados a través del aprender a aprender y aprender haciendo, de su autonomía y protagonismo.

2.1. ¿Cuál puede ser el modelo de guía didáctica?

De acuerdo con García y de la Cruz (2014): “generalmente estas guías se asocian a la educación a distancia o la modalidad semipresencial, lo cual constituye un error, ya que una educación presencial, que abogue por la autonomía del aprendizaje, requiere también necesariamente que los profesores elaboren guías [...]” (pág. 165); por tanto, es un recurso didáctico presente en las diversas modalidades de aprendizaje, la presencial, semipresencial, en línea, a distancia, o combinados.

Es posible establecer tres etapas generales en su proceso de



construcción y utilización: Autopreparación del profesor; Elaboración de las Guías didácticas; Valoración, mejora y reelaboración de las guías. La autopreparación del profesor es punto de partida para elaborar la guía didáctica, no es un ejercicio sencillo ni espontáneo, especialmente cuando se trata de un recurso que debe facilitar el aprender a aprender, aprender haciendo y el enseñar a aprender a los estudiantes que participan.

Las guías no son programas o sílabos, aunque responden a ellos, tampoco son planes de clases, porque están dirigidas a sus estudiantes y deben respetar sus características, carencias y potencialidades. El profesor tiene carencias y potencialidades, para superar las primeras debe sostenerse sobre las segundas, lo cual logra su diversa y profunda autopreparación, tanto en la materia, como en el conocimiento de sus alumnos y de sí mismo.

La autopreparación para elaborar las guías didácticas debe contemplar el dominio exhaustivo de los objetivos, resultados de aprendizaje y/o competencias, los contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, materiales y virtuales, formas de organizar la enseñanza-aprendizaje, estrategias para evaluar, con visión preferencial hacia la evaluación formativa por la activa participación de los estudiantes, debe dominar la bibliografía, las redes, blogs, web, softwares, entre otros.

El docente, en su proceso de autopreparación, debe alcanzar la máxima precisión posible en la orientación, especialmente complejo cuando las materias que se trabajan en el curso tienen precedencia en el período anterior y/o tienen carácter interdisciplinar, por tanto, los aprendizajes precedentes deben ser utilizados en la construcción de nuevos aprendizajes, o su consolidación, modificación o para ser refutados. En la práctica el docente deberá elaborar un sistema de guías didácticas, cada guía ha de estar conectada con la anterior y la que continúa, importante factor para lograr coherencia, logicidad y armonía en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La autopreparación del profesor, trasciende lo que este profesional debe



hacer para que ocurran aprendizajes de conocimientos en sus estudiantes, implica aprendizajes de destrezas y/o la facilitación para que eleve el nivel de logros en las que ya ha desarrollado, prepararse para potenciar el aprendizaje de actitudes que le permitirán al estudiante interesarse, dedicarse, concentrarse en el estudio e innovación, así como para formar en valores que le permitan ser solidarios, colaborar y cooperar.

Por otra parte, para planificar, ajustar y/o reajustar la dosificación del curso, clase o tarea se requiere un docente preparado, capaz de lograr una guía flexible y adaptada a contexto, por ejemplo, debe conocer qué otras materias se trabaja en el mismo ciclo, acordar la dosificación de evaluaciones con otros docentes para evitar la acumulación de exámenes en el mismo lapso integrando evaluaciones, lograr mejor planificación del estudio, optimizando tiempo y recursos y alcanzar calidad en los resultados.

La autopreparación trasciende los objetivos y/o competencias o los contenidos del programa, precisa del dominio de la diversidad de estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas, además la determinación de los recursos didácticos que servirán de apoyo a las estrategias. El docente debe tener mente abierta a los cambios, recepcionar, analizar y cuestionarse nuevas experiencias, muchas veces nuevas para él, aunque tengan un largo camino recorrido y numerosas evidencias de su utilización exitosa.

De igual manera, el docente debe estar preparado para ajustar la guía didáctica a la forma de organización de la actividad docente sea esta una conferencia, video conferencia, taller, clase invertida, *lesson study*, laboratorio virtual o físico, seminario, ponencia, entre otras. Además, conocer para qué modalidad de aprendizaje: presencialidad, semipresencialidad, en línea, a distancia, virtual o combinadas, se planifica la guía.

En síntesis apretada otros aspectos a considerar en la etapa de autopreparación del docente son: el tiempo que dispone para la orientación, ejecución y evaluación de la guía, de manera que el estudiante pueda



Ensayo Original / Original Essay

Ricardo Enrique Pino Torrens; Graciela de la Caridad Urías Arbolaez. Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?.

planificar su propio tiempo; lograr la motivación y atención voluntaria de los estudiantes; elaborar tareas docentes que transiten desde lo más sencillo a lo más complejo y aumentar paulatinamente el nivel de asimilación de las tareas docentes; considerar la importancia del diagnóstico inicial y sistemático de los estudiantes, observar tanto carencias como las potencialidades que manifiesten; las guías didácticas deben ser flexibles, ajustarse y modificarse tantas veces como sea necesario; tendrán la impronta de cada profesor, pero deberá ajustarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto, donde se observe tanto lo científico teórico-práctico como lo metodológico y lo cultural-humanista; en las guías didácticas debe intencionarse la preparación de los estudiantes en los modos de actuación profesional y ética.

Por su parte, para la construcción de las guías didácticas y asumir su estructura, debe considerarse la amplitud que este recurso puede tener, una tarea docente, o para varias tareas de una clase, para un tema o unidad, también responder a un curso, en las últimas constituyen un sistema de guías, desde luego, si cumple sus condiciones en tanto conjunto de elementos estructurales y funcionales que se relacionan, interconectan y forman determinada integridad, expresada en un proceso didáctico.

Determinar la amplitud de una guía didáctica o un sistema de guías didácticas depende de las condiciones del contexto, entre otros, la materia de enseñanza-aprendizaje, la preparación del docente en la ciencia que trabaja y su didáctica, los resultados del diagnóstico inicial y sistemático, el nivel de desarrollo e individualidad de los sujetos, los conocimientos, las destrezas, las actitudes y valores de los estudiantes, la modalidad de aprendizaje que se asuma, las condiciones materiales y de virtualidad, entre otras.

En la estructura específica que se adopte, repercute la concepción curricular y didáctica que se sostenga, si el currículo es por objetivos o competencias, si se estructura por asignaturas, constructos interdisciplinarios o módulos de la concepción de aprendizaje asumida, sea este conductista,



cognitivista, sociocultural, constructivista, de igual forma, la tendencia pedagógica del docente: tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, pedagogía crítica, entre otras. Asimismo, influye el campo de la carrera donde se inserta la materia o curso, sea el de formación general, especializada, praxis preprofesional, de investigación o comunicación.

Aún la diversidad de causales que condicionan la estructura y funcionamiento de las guías didácticas, se puede lograr un orden relativo en el proceso enseñanza-aprendizaje al orientar en la guía lo necesario y suficiente. Necesario por los aprendizajes que han de alcanzar acorde al nivel, materia, carrera, etc., en conocimientos, destrezas, actitudes y valores; suficiente porque debe contribuir a la satisfacción de necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de la precisión, concreción y facilitación hacia el objetivo, resultado de aprendizaje o competencia.

En otra dirección, la orientación de las guías didácticas debe expresar la lógica del proceso enseñanza-aprendizaje, qué se desea como logro, cuál relación con el resto de los componentes didácticos (docente como facilitador, estudiante como aprendiz que contribuye al mejoramiento de la guía) y de los componentes personalizados por el docente y los estudiantes.

Otro elemento de interés a considerar en la elaboración de guías didácticas, es la interrelación y a la vez la relativa independencia de los componentes, lo cual parece paradójico, sin embargo, se explica a partir de la relación lógica del proceso enseñanza-aprendizaje que parte de la meta a alcanzar, ello expresa la interrelación, a la vez, los contenidos, los métodos, los recursos, pueden modificar o precisar la meta, lo cual muestra la relativa independencia dado que pueden reconfigurar el proceso en parte o todo.

2.2. Análisis de la estructura de la guía propuesta

No obstante, la diversidad de condiciones contextuales, es posible establecer una estructura general para las guías didácticas, ajustables según



las condiciones y amplitud para el que se elabora este recurso didáctico:

1. Título del tema.
2. Breve Introducción.
3. Descripción del contenido.
4. Objetivos o resultados de aprendizaje: generales de la unidad, específicos de cada tema.
5. Tareas docentes a ejecutar específicas por objetivo: estrategia para el aprendizaje.
6. Evaluación: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación en el proceso.
7. Bibliografía.
8. Anexos.

2.2.1. Título del tema

El título se coloca en dependencia de la amplitud de la guía podría ser: de una tarea, una clase, tema o unidad, de asignatura o curso, en los últimos dos casos se habla de un sistema de guías didácticas y el título debe responder a ello. Lo que se explica a continuación se concreta al espacio y amplitud de una clase, los títulos de las clases pueden aparecer en el sílabo o programa de estudio, o ser construido en el proceso de planificación de la misma. Lo importante es que el estudiante pueda reconocer de qué se trata la guía y por qué es diferente a las anteriores y posteriores del mismo curso.

2.2.2. Breve introducción

La introducción del tema es importante, sin embargo, no tiene que estar presente en todas las guías, tal vez aparezca en la primera clase del tema y en el resto de las guías del mismo tema solo sea importante la descripción de los contenidos, es decisión personal del docente.

El docente debe exponer aspectos como los siguientes, pueden variar



dado que es una construcción personal y personalizada: establecer nexos de continuidad entre contenidos precedentes y futuros; las guías deben identificarse acorde al programa de disciplina correspondiente, tema, tareas docentes; forma de organización docente para la cual se elaboró (conferencia, video, clase práctica, seminario, práctica de laboratorio virtual o real, práctica pre profesional, estudio independiente, entre otras); modalidad para la cual está organizada, esto se revela especialmente importante, cuando se utilizan varias modalidades durante el mismo curso; para cuántas horas está concebida la actividad; otra información de interés.

2.2.3. Descripción del contenido

Se trata de describir el contenido concreto que se abordará. El contenido de la enseñanza-aprendizaje abarca aspectos que se desglosan tanto en conocimientos como teorías, leyes, principios, hechos, procesos; en destrezas o habilidades del pensamiento lógico, de búsqueda de información, de comprensión y comunicación de ideas; así como en actitudes y valores que el estudiante debe manifestar.

2.2.4. Objetivos o resultados de aprendizaje

Este aspecto de la estructura puede variar en dependencia de si el currículo es por objetivos, por resultados de aprendizaje o competencias, etc., aun las diferencias teóricas que sustenten al proceso, es importante compartir las metas de aprendizaje con los estudiantes.

Como se ha explicado asumir y/o formular los objetivos en una guía dependen de la amplitud de la misma. Si se organiza a partir de un curso, los objetivos generales pueden ser asumidos del sílabo o programa del curso particular, sin embargo, cuando se trata de los objetivos para una clase o tarea estos se derivan de los objetivos del sílabo o programa, por ello, deben formularse ajustándose a las necesidades concretas de la clase y/o tarea.



Los objetivos deben ser declarados en términos de habilidades o destrezas, estar en correspondencia con lo que el alumno debe lograr, a qué nivel de asimilación, se plantean en función y para el dominio del estudiante. Para cada tarea docente debe formularse un objetivo específico, igualmente puede elaborarse más de una tarea para cumplir un mismo objetivo (aumentando el nivel de asimilación).

Sobre los niveles de asimilación, existen varios criterios organizativos, interpretando a Tundidor-Bermúdez (2019): en el trabajo se asume que el nivel de asimilación es la cualidad del proceso enseñanza-aprendizaje que determina el grado de dominio del contenido por parte de los estudiantes, el cual les permitirá resolver los problemas durante el desarrollo de dicho proceso.

Siguiendo esta línea de pensamiento: el proceso es de familiarización si el estudiante es capaz de acercarse a un contenido, a un medio o contexto con confianza (reconocer, identificar, nombrar); es reproductivo si al estudiante participante se le exige repetir la información o repetir la solución de un problema presentado (repetir, describir, narrar, enumerar, explicar, exponer, enunciar, interpretar); el nivel de asimilación es productivo cuando el estudiante puede resolver problemas, casos, situaciones nuevas (clasificar, comparar, caracterizar, valorar, realizar, representar, resolver problemas, establecer conductas, adoptar decisiones, fundamentar, argumentar); es creativo, cuando soluciona problemas partiendo del descubrimiento personal y utiliza las destrezas (descubrir, crear, enfrentar, elaborar y resolver situaciones nuevas).

2.2.5. Tareas docentes a ejecutar específicas por objetivo

La tarea docente es el núcleo básico esencial sobre el que se construye una clase, esta puede tener una o más tareas. Se desarrolla a partir de la acción coordinada entre el docente y los estudiantes en el proceso enseñanza-



aprendizaje. Las tareas se realizan en circunstancias pedagógicas y didácticas concretas de un contexto determinado, con el fin de alcanzar un objetivo específico, un resultado de aprendizaje particular y con ello, resolver un problema, caso, situación o proyecto planteado al estudiante. La guía didáctica se construye sobre la base de tareas docentes.

Como se ha expresado, la tarea responde a un objetivo específico o resultando como meta intencional a alcanzar, a un aspecto operacional relacionado con la estrategia que se propone para resolverla, las formas que adopta la tarea, los recursos didácticos con los que se cuenta, la evaluación que ha de aplicarse, por tanto, debe contener estrategias para el autoaprendizaje y el aprender haciendo, desde la autonomía, independencia y participación. Contiene propuestas para el estudio independiente y autovaloración a partir de criterios preestablecidos y compartidos, con lo cual, aprende el estudiante y se retroalimenta el docente para la mejora.

2.2.5.1. Estrategia para el aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje como parte integrante de la tarea docente, deben proporcionar a los estudiantes, procedimientos para el aprendizaje autónomo e independiente, el cual no debe limitarse a lo orientado, debe ir por necesidad y voluntad, ampliando los horizontes cognoscitivos e interés del estudiante para que transite, con el docente como mediador, del estado actual al estado deseado.

En síntesis y a manera de orientación debemos responder lo siguiente:

- ¿Qué persigue la tarea docente?. El objetivo específico expresado anteriormente.
- ¿Dónde encontrar la información necesaria?. En la precisión de la orientación de las fuentes de consulta. Mientras más complejo es el contenido y más bajo el nivel de desarrollo de los alumnos, mayor debe ser la precisión en la orientación de las fuentes. Un error frecuente,



Ensayo Original / Original Essay

conducente regularmente al fracaso del estudiante, es orientar a los estudiantes con una frase simple, busque información sobre el tema tal..., sin mayor precisión, ello representa lo incorrecto del accionar del docente y tal vez su propia carencia.

- ¿Cómo el alumno debe responder la tarea docente?. Sugerir el resultado deseado: ficha, resumen, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa conceptual, glosario, comunicación oral o escrita, con la elaboración o utilización de herramientas web 2.0, presentaciones, entre otros.
- ¿Cómo debe estudiar el alumno?. Debe comprender la tarea orientada, debe ser elaborada de forma clara, se le debe orientar estrategias para la comprensión lectora, con dependencia del nivel de desarrollo del estudiante y la complejidad de las lecturas orientadas.
- ¿Qué tipo de tareas docentes se pueden elaborar?. Para abordar nuevos contenidos, ejercitaciones, consolidación, visualización y análisis de video, confección de trabajos, ponencias, ensayos, aplicación en práctica preprofesional, foros, eventos, informes, aula invertida, *lesson study*, trabajo en pequeños grupos, etc.
- ¿Cómo atender las diferencias individuales?. Acorde a las necesidades cognoscitivas, al nivel de desarrollo de destrezas, de hábitos, de actitudes de los estudiantes, al nivel de complejidad de los contenidos. En una misma tarea docente se debe considerar el diferente nivel de desarrollo y aprendizajes en los estudiantes, atender su individualidad, (enfrentar las carencias y potenciar sus posibilidades), para ello se necesita un profesor que domine la caracterización de cada alumno. Esta es una problemática importante para atender los alumnos diferentes, usted puede tener una misma tarea, pero su rúbrica o clave para evaluar puede ser diferente para uno u otro estudiante y facilitar su inclusión.



- ¿Dónde se desarrollan las tareas docentes?. Las tareas docentes pueden ser desarrolladas en casa, en clase, en ambas, en la práctica preprofesional, junto a la familia, la comunidad, por separado, o en más de un escenario a la vez.

2.2.6. Evaluación

Es importante que se evalúe tanto el proceso como el resultado, el proceso desarrollado para alcanzar ese resultado, con ello potenciar el aprender a aprender, el aprender haciendo y el enseñar a aprender en los estudiantes. Operativamente, la evaluación del tema se realiza a través del control de la tarea docente, desde el momento en que se orienta hasta el final de la misma.

Es tarea del profesor controlar y evaluar sistemáticamente los avances y retrocesos de los estudiantes, puede darle una calificación o no, lo importante es que haga partícipe al estudiante de su meta de aprendizaje, le comunique con claridad, desde el inicio del curso, los criterios a partir de los que va a ser evaluado y paulatinamente de la especificidad de cada tarea. El docente debe dominar la evolución de los alumnos, individual y grupal.

La coevaluación es un proceso necesario para valorar los resultados que aporta el cumplimiento de las orientaciones de la guía didáctica, se trata de evaluar a su igual, permite al estudiante valorar la respuesta de su compañero apoyándose en los criterios de evaluación establecidos previamente, reforzar lo correcto o corregir el error, aumenta su independencia cognoscitiva, procedimental y actitudinal, a la vez que contribuye a la atención voluntaria durante el desarrollo de la tarea.

La autoevaluación implica que el estudiante sea capaz de reconocer sus aciertos y deficiencias en el desarrollo de la tarea, realizar una valoración objetiva de las causas que le condujeron al error, o de los factores que le permitieron el éxito, los criterios establecidos previamente son la base de la



evaluación, como dicen Manso, Rodríguez, Paz, Jaime, Moya y Mena (2019): “[...] el saber evaluar su propio desempeño con sinceridad, honradez, responsabilidad, de forma crítica y reflexiva constituye un elemento personalizado y dinamizador [...]” (pág. 127).

2.2.7. Bibliografía

Distinguir la básica de la complementaria para una orientación precisa al estudiante. Revistas y libros especializados, incluir las webs, los blogs, los buscadores académicos, los softwares, los modelos, maquetas que debe estudiar, incluir materiales elaborados por los profesores y estudiantes, etc.

Lo más significativo de la orientación bibliográfica es la precisión de la misma, como se ha explicado, es mucho más efectivo cuando al estudiante se le recomienda y puntualiza la búsqueda de la información en fuentes accesibles y respondan directamente al tema, ello ayuda a entrenar a los estudiantes para ir ganando independencia en la localización, análisis, comprensión y comunicación de ideas argumentadas y sustentadas en fuentes. Este tipo de orientación no puede determinarse por el nivel escolar en que se encuentra el estudiante, un estudiante universitario no siempre tiene, aunque debería, destrezas desarrolladas para encontrar información que necesita, en ello incide la complejidad del documento texto, artículo, herramienta que se le oriente.

2.2.8. Anexos

Los anexos tienen que ser necesarios y útiles para complementar las tareas de la guía didáctica, conforme a Tunis, Zilberstein, Borroto, Castañeda y Fernández (2019): pueden ser elaborados por el docente o seleccionados entre aquellos que aporten a la tarea, pueden ser para consolidar los aprendizajes, modificarlos o ampliarlos, su rol es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, es decir, cuando conduce al desarrollo



integral de los estudiantes.

2.3. Valoración y mejoramiento de las guías

Toda obra humana es perfectible, y como tal, las guías didácticas que se elaboren deben ir enriqueciéndose y modificándose para mejorar el resultado deseado, de ahí su carácter flexible. Un eslabón que permite la valoración y mejoramiento de las guías tiene que ser el docente, la preparación que este tenga y su autopreparación sistemática, tanto en la ciencia como en la didáctica, ¿lo qué aprendieron los estudiantes responde a la meta de aprendizaje compartida con ellos?; ¿lo que el docente les orientó fue comprendido y responde a las posibilidades reales de sus estudiantes en el momento actual?; ¿la guía apoya el proceso enseñanza-aprendizaje como recurso que motiva, estimula e interesa al estudiante?; ¿la guía queda por debajo de las posibilidades de crecimiento del estudiante?; ¿se desea con la guía que el estudiante aprenda o ratificar la autoridad del profesor demostrando superioridad y relevancia académica?. Estas son algunas de las interrogantes que podrían ayudar al docente en una valoración adecuada de la guía didáctica y con ello, contribuir a su mejora.

El estudiante, por su parte, valora la pertinencia y aporta al mejoramiento de la guía cuando responde preguntas como: ¿fueron compartidas con él las metas de aprendizaje de la guía y curso?; ¿conoce cuáles son los criterios e indicadores por los que será evaluado desde el inicio del curso y en cada tarea?; ¿se apropió de conocimiento, destrezas, actitudes y/o valores?; ¿desarrolló destrezas para el aprender a aprender y el aprender haciendo?; ¿el docente satisfizo sus carencias de aprendizaje?; ¿el docente logró ir modelando las tareas y orientaciones durante el desarrollo del curso y tarea?. La idea de que los maestros hablan por boca de sus alumnos es fundamental para mejorar, los estudiantes son los mejores evaluadores de la actividad de enseñanza, de su efectividad, eficiencia y calidad, para conocer



si la guía o sistema de guías es funcional y útil hay que preguntar a los estudiantes.

Otro aspecto a considerar en la mejora constante es que los grupos son diferentes, ello obliga a la modificación sistemática de la guía didáctica, es posible que una misma guía no sea útil de un año a otro, debe considerar la caracterización y diagnóstico de nuestros alumnos en cada momento dado, las condiciones históricas, culturales, sociales, materiales concretas son cambiantes y difieren de un lugar a otro, de un grupo a otro, incluso dentro de una misma institución. Tomar conciencia de la necesidad de mejora constante, mantener actitud abierta al cambio, a sugerencias y opiniones de quienes son usuarios del recurso guía didáctica.

3. Conclusiones

Las guías didácticas constituyen recursos significativos para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, entendido como proceso único donde docente y estudiantes cumplen roles interdependientes. La construcción de guías didácticas es una tarea antigua de los docentes, sin embargo, retomar su debate y reflexión permite que este viejo recurso recobre nuevas significaciones y roles, acorde a los contextos diversos donde pueden ser empleadas, como sucede hoy donde la modalidad virtual del proceso enseñanza-aprendizaje se ha generalizado como nunca antes, dada las amenazas de la pandemia del COVID-19 que reduce la predominante escuela presencial.

En el período que se vive es necesario alertar y rescatar la importancia del recurso guía didáctica y las múltiples opciones de empleo, tanto por el tipo de modalidad, sea esta presencial, semipresencial, a distancia, en línea o virtual, o combinando varias, así como por las condiciones del contexto, atendiendo a la gran diversidad de aspectos a considerar y que pueden influir en su adopción, como el tipo de concepción pedagógica, didáctica, psicológica



que se asuma en su construcción y aplicación, la concepción curricular por objetivo o competencias, o estructurada por asignaturas, disciplinas o módulos, en esencia es un recurso didáctico de gran importancia y flexibilidad para acomodarse a las necesidades y posibilidades de la educación escolarizada.

Aún la diversidad de condiciones contextuales y asumiendo la flexibilidad como principio fundamental en la construcción del recurso guía didáctica, es posible establecer una estructura general, ajustables según las condiciones explicadas anteriormente y la amplitud para el que se elabora, esta estructura podría organizarse con título, breve introducción, descripción del contenido, los objetivos o resultados de aprendizaje, tanto generales como específicos de cada tarea, tareas docentes a ejecutar específicas por objetivo o resultado de aprendizaje y dentro de ellas las actividades y estrategias de aprendizaje, evaluación que incluye la heteroevaluación, autoevaluación coevaluación en el proceso, así como la bibliografía y los anexos acorde a las necesidades del tema y/o tareas. La construcción de las guías didácticas necesita de etapas que se complementan, autopreparación del docente, elaboración y construcción de la guía, valoración y mejora.

4. Referencias

Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, M. (2018a,b,c,d). **Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto.** *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82, e-ISSN: 0718-5006. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>

García, I., & de la Cruz, G. (2014). **Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo.** *Edumecentro*, 6(3), 162-175, e-ISSN: 2077-2874. Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>



- León, G. (2014a,b). **Aproximaciones a la Mediación Pedagógica.** *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155, e-ISSN: 1659-4703. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/348>
- Manso, A., Rodríguez, M., Paz, O., Jaime, L., Moya, C., & Mena, E. (2019). **Guías didácticas: experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral.** *Edumecentro*, 11(1), 121-131, e-ISSN: 2077-2874. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v11n1/2077-2874-edu-11-01-121.pdf>
- Pimienta, I., Barbón, O., Camaño, L., González, Y., & González, S. (2018). **Efectividad de un taller para docentes de diseño de recursos didácticos en el mejoramiento de la calidad de las guías didácticas.** *Educación Médica Superior*, 32(3), 80-93, e-ISSN: 1561-2902. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v32n3/a7_1407.pdf
- Tundidor-Bermúdez, Á. (2019). **Hacia una reclasificación de los niveles de asimilación del conocimiento.** *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(4), 197, e-ISSN: 2014-9840. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n4/2014-9832-fem-22-4-197.pdf>
- Tunis, E., (coord.), Zilberstein, J., Borroto, G., Castañeda, A., & Fernández, A. (2019). **Preparación pedagógica integral: para profesores universitarios.** ISBN: 978-959-16-4090-1. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.

Ricardo Enrique Pino Torrens

e-mail: ricardo.pino@unae.edu.ec



Nacido en Santa Clara, Cuba, el 26 de diciembre del año 1961. PhD. En Ciencias Pedagógicas (1999); Máster en Ciencias Pedagógicas (1997); Licenciado en Educación especialidad Historia y Ciencias sociales (1983); Docente Investigador de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE); Docente de postgrado internacional; He sido Coordinador de Gestión Académica de Postgrados en dicha institución; soy autor de más de 60 artículos, de libros y capítulos de libros publicados en diversos países; He participado en numerosos Congresos Internacionales, participo en redes internacionales de educación e investigación; Conferencista Internacional.

Graciela de la Caridad Urías Arbolaeze-mail: graciela.urias@unaeedu.onmicrosoft.com

Nacida en Trinidad, Cuba, el 9 de noviembre del año 1960. PhD. En Ciencias Pedagógicas (1999); Máster en Educación Avanzada (1996); Licenciada en Educación especialidad Pedagogía y Psicología (1983); Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE); Docente de postgrado internacional; He sido Coordinadora Académica de Grados en dicha institución; y actualmente soy directora de la Carrera de Educación Especial; soy autora de más de 60 artículos, de libros y capítulos de libros publicados en diversos países; He participado en numerosos Congresos Internacionales; Participo en redes internacionales de educación e investigación; Conferencista Internacional.