

La formación continuada del profesor universitario: el papel de la clase metodológica

The continuing education of the university teacher:
the role of the methodological class

Orlando Fernández Aquino¹

Roberto Valdés Puentes²

RESUMEN

La clase metodológica, junto con la reunión metodológica, la clase demostrativa, la preparación de la disciplina y la evaluación de las actividades docentes, forma parte del sistema de acciones que integran lo que en educación suele llamarse trabajo metodológico. Este texto presenta un modelo teórico-instrumental para la preparación, impartición y evaluación de la clase metodológica, uno de los tipos fundamentales del trabajo docente metodológico en la universidad, que resulta indispensable para la formación continuada del docente de la educación superior. La novedad radica en que a partir de una concepción dialéctico-materialista del trabajo metodológico, se elabora un modelo integral para la preparación, impartición y evaluación de la clase metodológica, en un nivel de desarrollo que intenta superar las aportaciones anteriores y se aviene con las exigencias actuales de la universidad del siglo XXI. Esta forma de concebir e impartir este tipo de clase ha sido validada por los autores en la práctica educativa, lo que permite contar de antemano con la aplicabilidad del modelo aportado.

Palabras-claves: Profesor Universitario; Formación en Servicio; La Clase Metodológica

ABSTRACT

The methodological class together with the methodological session, the demonstrative class, the preparation of the subject and the evaluation of the teaching activities is part of the system of actions that integrate what in education that is called methodological work. This text presents an instrumental theoretical model for the preparation, education and evaluation of the methodological class, one of the fundamental types of the methodological teaching work in the university, that shows essential for the continued formation of the higher education professor. The novelty is in the fact that from a conception dialectical materialist of the methodological work it is elaborate an integral model for the preparation, education and evaluation of the methodological class, in a development level that tries to exceed the previous contributions and harmonizes with the current demand of the 21st century University. This way of conceive and give this types of class was validated by the authors in the educative work that allows to count beforehand on the applicability of the presented model.

Keywords: Higher Education Professor; Formation in the Work; The Methodological Class.

¹ Centro Universitario de Sancti Spiritus – CUSS (Cuba). E-mail: orlando@suss.co.cu.

² Centro Universitario de Triângulo – Unifri (Uberlândia, Brasil). E-mail: rpuentes@unifri.edu.br.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se observa un crecimiento acelerado del número de universidades y de alumnos cursando estudios en las mismas. En Brasil, por ejemplo, en cinco años el número de cursos de graduación presenciales creció 107% de acuerdo con los datos del Censo de la Educación Superior de 2002, divulgado por el Ministerio de Educación (MEC). En 1998, había en el país 6.950 cursos y, en el 2002 ya sumaban 14.399. En ese período fueron abiertos, en media, 1.490 cursos por año, 124 al mes y cuatro cada día. En 2002 estaban matriculados en los cursos de graduación presenciales 3.479.913 alumnos, cerca de 450 mil más que en 2001. En los últimos cinco años, el número de alumnos creció 84% en la red privada y 31% en las instituciones públicas (Os números do ensino superior, 2003, p. 12), aun cuando esa cifra es relativamente baja si se tiene en cuenta que sólo representa el 10% de los jóvenes entre 18 y 24 años (Cordeiro, 2002, p. 22).

Sin embargo, este crecimiento no ha venido acompañado de una estructura organizativa adecuada dentro de las universidades para la capacitación de su cuerpo docente, lo que constituye condición básica para garantizar a esa inmensa clientela una formación de calidad. Bien es verdad que creció significativamente el número de profesores en la educación superior (en 2002 hubo un aumento de 38% en relación con 1998) y hubo también una expansión de la cantidad de profesores con la titulación de doctor (en 2002, del total de los docentes, 49.287 -21,6%- tenían esa titulación contra 31.073 -18,8%-, en 1998) (Os números do ensino superior, 2003, p. 14), mas eso no significa que aconteció una mejoría igualmente expresiva en la formación profesional de los docentes, porque título de doctor no es sinónimo de competencia pedagógica (Puentes, 2003).

Durante muchos años se privilegió el dominio de conocimientos y la experiencia profesional como único requisito para el ejercicio de la docencia universitaria, mas hoy ya no es más así. De algún tiempo para acá diversos autores (Cunha, 1998; Haguette, 1987; Imbernón, 2002; Masetto, 2003; Minayo, 1994) vienen destacando la importancia de la formación continuada, de la adquisición de nuevas capacidades (adaptabilidad a lo nuevo, creatividad, autonomía, comunicación, iniciativa, cooperación) y de competencias pedagógicas.

Se observa también una lenta pero progresiva mudanza en el perfil del profesor universitario, más a tono con los principios básicos que la UNESCO define para la educación superior: una enseñanza más centrada en el estudiante; la utilización de nuevos métodos didácticos asociados a nuevos métodos de evaluación; nuevos ambientes de aprendizaje; etc. (Masetto, 2003). Los profesores, junto con el dominio en determinadas áreas del conocimiento en que enseñan, comienzan a mostrar cierto dominio de áreas relacionadas con el aprendizaje del alumno. Mas es sólo el comienzo, repetimos. Lo cierto es que todavía la mayor parte de los profesores universitarios, incluyendo los buenos, continúa trabajando en la perspectiva de la reproducción de conocimientos. Pocos son los que encaminan sus estrategias didácticas, cuando poseen alguna, para el desenvolvimiento de habilidades intelectuales en los estudiantes (Cunha, 1998).

Masetto ha definido las tres competencias fundamentales para ejercer la docencia en la educación superior: a) competencia en determinada área de conocimiento; b) dominio en el área pedagógica; y c) el ejercicio de la dimensión política como principio imprescindible en el ejercicio de la docencia. Dentro de la competencia pedagógica apunta, así mismo, cuatro ejes básicos: 1. el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. el profesor como gestor del currículo; 3. la relación profesor-alumno, alumno-alumno en el proceso de aprendizaje; 4. dominio de la tecnología educacional (Masetto, 2003). También Philippe Perrenoud, en un libro bien conocido entre los educadores brasileños, ofrece un inventario, aunque ni definitivo ni exhaustivo, de diez grandes familias de competencias pedagógicas³ propias para la educación fundamental, mas en algunos casos útiles también en la educación superior (Perrenoud, 2000).

Sin embargo, ninguno de los autores consultados aborda con profundidad la forma cómo debe ser organizado el trabajo metodológico de manera que se propicie y garantice al profesor universitario la oportunidad de adquirir, entre otras, las competencias pedagógicas necesarias a su

³ Competencia, según P. Perrenoud, es capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situación. Son ellas: Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje; administrar la progresión de los aprendizajes; concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; envolver los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar de la administración de la escuela; informar y envolver los padres; utilizar nuevas tecnologías; enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; administrar su propia formación continuada. (Perrenoud, 2000, p. 14-15.)

actividad docente. En algunos de ellos no se hace más que insinuar algunas ideas. Por ejemplo, F. Imbernón advierte que el profesional de la educación es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva, y alerta sobre la necesidad de estimular el intercambio de experiencia entre iguales a fin de tornar posible la actualización en todos los campos de la intervención educativa y aumentar la comunicación entre los profesores (Imbernón, 2002). Mas no hace mención a ningún tipo específico de trabajo colectivo, ni intercambio o comunicación que el profesor pueda llevar a cabo con los pares de manera planificada y sistemática.

Tal vez, la falta de trabajo metodológico sea uno de los problemas fundamentales que dificultan la formación continuada de profesores dentro de las universidades. Uno de los autores ha podido percibir esa situación durante su experiencia como profesor en pequeñas facultades de educación superior brasileñas en los últimos dos años. En ellas no existe, simplemente, trabajo metodológico. Existen, en raros casos, algunos tipos específicos de actividades metodológicas, mas no en la forma de sistema de acciones conscientes y científicamente planificadas y evaluadas, que es lo que caracteriza el trabajo metodológico. En la mayoría de las universidades brasileñas de hoy prima la espontaneidad, el voluntarismo y la improvisación en este sentido. Da la idea de que el profesor enseña lo que sabe y el alumno aprende lo que puede, y no necesariamente lo que precisa.

Existen también, como se sabe, otras formas de superación profesional y postgraduada (cursos de capacitación docente, de especialización en docencia en la enseñanza superior, y maestrías y doctorados en educación y en magisterio superior, etc.), mas ellas no pueden ser confundidas con el trabajo metodológico, ni pueden sustituirlo.

Para el rescate de la calidad de la educación superior parece indispensable comenzar por la valorización del trabajo metodológico, como vía que permite elevar la eficiencia y competitividad del personal docente. No es tarea fácil que pueda cumplirse en un plazo inmediato, pues exige mudanzas profundas en la estructura organizativa de las universidades. De cualquier manera, algunas cosas pueden irse realizando.

El presente trabajo, por ejemplo, parte de la discusión de esa problemática; primeramente, a partir de una definición de lo que se entiende por trabajo metodológico en la universidad y su importancia; en segundo lugar, a través de un inventario del sistema de acciones que componen o

integran el trabajo metodológico; y finalmente, por medio de un análisis de la clase metodológica, su concepto, importancia, características, tipología y estructura.

II. DESARROLLO

2.1 Trabajo metodológico. Caracterización y concepto

La experiencia acumulada por los autores en la docencia universitaria y en la investigación ha permitido constatar reiteradamente una cuestión de primer orden, a saber: a) La enorme utilidad del trabajo metodológico para alcanzar la idoneidad del cuerpo de profesores y de los directivos de la educación superior para el ejercicio de su profesión; b) El logro de la idoneidad del cuerpo docente y de los directivos académicos constituye una meta estratégica en cualquiera de las instituciones y de los sistemas educacionales modernos.

El contenido del **trabajo metodológico** ha de ser el mismo que el de la ciencia didáctica; por ello, combinado con otras formas de superación profesional y postgraduada, constituye una atendible vía para alcanzar la meta aspirada. Una concepción dialéctico-materialista del **trabajo metodológico** en la universidad no debe dejar de caracterizarlo de la siguiente manera:

- Es una actividad científicamente planificada, que se concibe a partir de los resultados de los estudiantes, de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación profesoral, del diagnóstico de las necesidades de capacitación del personal docente y de los objetivos estratégicos del centro y/o niveles de trabajo.
- Esta actividad presupone la autopreparación individual de los participantes, la demostración científica, el debate de las problemáticas objeto de estudio, la autoevaluación y evaluación de la actividad.
- Normalmente se organiza en sistema, abarcando diferentes niveles de trabajo (Centro, Facultades, Departamentos, Colectivos de disciplinas y asignaturas, carreras, etc.) y diferentes tipos o formas de organización (reuniones y clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas, preparación de la asignatura, control de las actividades docentes, entre otras).

- Los diferentes tipos de actividades metodológicas son impartidas por directivos y profesores de mayor experiencia (CUBA, 1999b).

De acuerdo con lo anterior, es posible conceptualizar *el trabajo metodológico* como una forma estratégica superior de dirección de los procesos universitarios, en especial del proceso pedagógico que, bien orientado, debe contribuir a la consecución de los objetivos estratégicos de la Institución de Educación Superior (IES). El mismo se diseña, ejecuta y evalúa a partir del diagnóstico de necesidades de capacitación científica (ideológicas, políticas, conceptuales) y metodológicas (instrumentales, operacionales) que presenta el claustro, en un contexto educativo concreto. Es un proceso que tributa simultáneamente a la formación pedagógica continua del profesorado y a la elevación de la calidad del proceso de formación de los profesionales. Ello es así, entre muchos otros factores, porque el trabajo metodológico encuentra, principalmente en la ciencia didáctica, su contenido esencial.

2.2 La clase metodológica.⁴ Su complejidad

Es uno de los tipos de actividad del trabajo docente metodológico que generalmente se deriva de la reunión metodológica, dentro de una misma línea de trabajo metodológico. A través de ella se instruye a los profesores, mediante la demostración, la explicación y el análisis del tratamiento que puede darse a un tema o subtema de un programa de asignatura. Se precisan los objetivos, los métodos, la estructura lógica del contenido, las formas de evaluación del aprendizaje, la orientación del estudio independiente, se fundamentan estos componentes y se establecen las relaciones sistémicas entre ellos.

Es un tipo de clase fundamental para orientar la formación de los profesores en la acción o en servicio. En la clase metodológica se argumenta la concepción, el enfoque de los contenidos y las dificultades de su comprensión por parte de los alumnos, se ejemplifica cómo resolver los obstáculos, se recomienda la bibliografía más actualizada y la manera de emplearla, se destaca el contenido ideológico y axiológico de la materia de aprendizaje, se establecen los vínculos interdisciplinarios.

⁴ En la bibliografía actual se reserva el nombre de **Clase Metodológica** para la que tradicionalmente se llamaba 'Clase metodológica instructiva' y se llama Clase Demostrativa a la que tradicionalmente se conocía como 'Clase metodológica demostrativa'. Cfr. CUBA, p. 1-2, 1999a; también: CUBA, p. 1, 1999b.

La selección del tema de la clase obedece a los objetivos establecidos en el plan metodológico y a la complejidad de los temas o unidades del programa, según las dificultades que estos presentan para la asimilación de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes. La preparación e impartición de la clase metodológica es una tarea profesional de gran complejidad, por lo que debe ser desarrollada por profesores principales o directivos de reconocida trayectoria docente.

La impartición de la *clase metodológica* se realiza ante los miembros de un departamento o carrera, sin la presencia de estudiantes. Puede durar de una y media a dos horas. Después se debe propiciar un amplio intercambio profesional para analizar los fundamentos, las ejemplificaciones y demostraciones realizadas. Es sumamente útil dejar testimonio gráfico y escrito de esta parte y archivarlo junto con el plan de la clase metodológica para la evaluación de la actividad y del trabajo metodológico en general.

En la clase metodológica se fundamenta prácticamente todo: la selección del tema, los objetivos, el problema conceptual-metodológico. Estas fundamentaciones se realizan normalmente desde la psicología y la pedagogía y desde los sistemas conceptuales de las ciencias en las cuales se inscriben las disciplinas que se imparten. En ella se emplean también las *demonstraciones* para ilustrar cómo se estructuran determinadas tareas docentes, cómo se orienta la bibliografía y el estudio independiente, cómo se operacionalizan métodos y procedimientos didácticos. La *explicación* es otro recurso que no debe faltar en la clase metodológica, pues a través de ella se exponen núcleos conceptuales y operaciones complejas, se muestran esquemas lógicos, modelos de aprendizaje, etc.

Sin embargo, muchos profesores aun sabiendo de la importancia de la **clase metodológica**, optan por abdicar de ella por su natural complejidad. ¿Dónde radican las dificultades de la **clase metodológica**? Están en su preparación e impartición, una vez que ambas etapas deben cumplir rigurosamente algunas exigencias:

- Casi todas las formulaciones (selección del tema, objetivos, problema conceptual-metodológico, etc.) deben fundamentarse teóricamente y ello exige consultar bibliografía mucho más allá del campo de la ciencia del docente y de su día a día. Es decir, programas, libros de texto del nivel o de cursos precedentes, literatura filosófica, psicológica y pedagógica, además de literatura de su especialidad.

- La clase metodológica obliga a buscar soluciones a problemas todavía no resueltos por la pedagogía y la didáctica, pues casi siempre se prepara para dar tratamiento a problemas complejos, donde no se ha dicho la última palabra.
- Los problemas asumidos en las clases metodológicas se encuentran a medio camino entre la teoría de las ciencias particulares y la didáctica, lo que supone la búsqueda de una solución dialéctica que englobe a ambos componentes.
- Hay aspectos de la didáctica general que deben ser tenidos muy en cuenta en la preparación e impartición de la clase metodológica, tales como: las funciones y principios didácticos de la enseñanza, los fines de la educación, los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque filosófico e ideológico del contenido de la enseñanza, las fases o etapas de formación de los conceptos, las habilidades, los hábitos, etc.
- La preparación e impartición de la clase metodológica obliga a notable esfuerzo intelectual y a la confrontación con los miembros del colectivo, y esto puede generar *stress* y malestar. Tal responsabilidad debe recaer en los directivos y docentes de mayor formación y probada experiencia pedagógica.

2.3 El problema conceptual-metodológico.

Algunos tipos de clases metodológicas

Toda clase de este tipo debe plantearse la solución de un problema conceptual-metodológico. Buscando una analogía para ayudar a la comprensión, puede afirmarse que el problema conceptual-metodológico es homologable, aunque no idéntico, al problema científico que se formula en la pesquisa, ya que ambos persiguen la solución de problemáticas conocidas, pero de las cuales no se tiene respuesta científica.

En la formulación del problema conceptual-metodológico debe tenerse en cuenta la relación existente entre el contenido de la enseñanza (conocimientos, habilidades, hábitos y valores) y su tratamiento metodológico. En otras palabras, el contenido de la enseñanza no podrá abordarse desconociendo la conexión interna entre el contenido y sus formas didácticas de instrumentación en la práctica escolar. Es imposible exponer el tratamiento metodológico de cualquier tema sin hacer referencia al

contenido y viceversa. De manera que *es posible denominar problema conceptual-metodológico al aspecto que, sustentado en la dialéctica existente entre contenido-método, se convierte en objeto de análisis para darle solución a través de la clase metodológica.*

Las necesidades del trabajo metodológico llevan a considerar distintos tipos de clases metodológicas. Entre ellas tenemos:

- a) Clase metodológica donde se explica un plan de clase. El plan de clase puede ser de cualquiera de las formas de organización de la docencia: de una conferencia, clase práctica, taller, seminario, clase-encuentro, práctica de laboratorio, etc.
- b) Clase metodológica donde se analiza un sistema de clases (o parte de él) de un tema del programa. Normalmente aquí, después de analizar el sistema, se desarrolla una clase tipo.
- c) Clase metodológica en la que se abordan las relaciones entre diversos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, las relaciones entre los objetivos y la evaluación, el subsistema objetivo-método-contenido; forma de organización y medios de enseñanza. Esto puede hacerse en una unidad, programa, sistema de clases, etc.
- d) Cualquier otro problema de índole metodológica que sea necesario resolver por la vía de la demostración y la argumentación para orientar al personal docente.

2.4 Preparación e impartición de la clase metodológica

La **clase metodológica** se estructura en tres partes: Introducción, Desarrollo y Conclusiones.

- A) **Introducción:** En esta parte el docente que prepara e imparte la actividad debe plasmar los siguientes aspectos:
- El sumario.
 - La importancia del tema seleccionado.
 - Los objetivos metodológicos y su fundamentación.
 - El problema conceptual-metodológico y las razones de su elección.
 - En caso de temas complejos, breve análisis bibliográfico de las fuentes más relevantes.

B) **Desarrollo:** En líneas generales el desarrollo de la clase metodológica comprende dos momentos:

Primer momento: Se imparte la clase metodológica. Se realiza la explicación, la demostración y el análisis por parte del docente que la desarrolla. Véase a continuación algunos ejemplos de desarrollos de clases metodológicas.

Ejemplo 1: En caso de que se pretenda el análisis de un plan de clases, se desarrollan los siguientes aspectos, a través del plan de la clase objeto de estudio:

1. Tipo de curso, caracterización del programa y ubicación del tema.
2. Determinación de los objetivos de la clase.
3. Fundamentación del sistema de objetivos.
4. Tratamiento científico-metodológico e ideológico del contenido (incluye demostraciones parciales, esquemas lógicos, explicaciones de núcleos conceptuales, etc.).
5. Orientaciones bibliográficas para el profesor y para los alumnos.
6. Orientaciones del estudio independiente de los estudiantes.

El plan de clases puede ordenarse de forma consecutiva, vertical como es la forma más generalizada, o puede hacerse también de forma apaisada. La experiencia muestra que la forma apaisada puede ahorrar esfuerzos y logra concentración y visualización de los aspectos que son necesarios fundamentar. Esto puede hacerse a través de un cuadro como el siguiente:

OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL PROFESOR Y LOS ALUMNOS	FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA Y METODOLÓGICA
	I. Introducción. — —	
	II. Desarrollo. — —	

En cada una de las partes de la clase se sitúan los objetivos, las actividades que le dan cumplimiento y su debida fundamentación o explicación.

Ejemplo 2: En caso de que se pretenda el análisis de un sistema de clases, pueden incluirse los siguientes aspectos en el desarrollo:

1. Tipo de curso, caracterización del programa y ubicación del tema.
2. Fundamentación del sistema de clases seleccionado.
3. Análisis del sistema de clases. Distribución del contenido correspondiente a cada una de ellas.
4. Tratamiento científico-metodológico del sistema de clases.
5. Análisis bibliográfico.

El análisis del sistema de clases puede enfocarse desde el punto de vista de la relación que guardan entre sí las formas de organización de la docencia: conferencia-clase/práctica-seminario en una unidad o tema, o también desde el punto de vista del sistema de conferencias, clases prácticas o seminarios. Otros puntos de vista pueden ser la relación contenidos-evaluación en ese sistema, las relaciones interdisciplinarias, las invariantes del conocimiento, ejes transversales, etc.

Ejemplo 3: Cuando el interés se centra en problemas metodológicos comunes a varias especialidades que reciben un mismo programa, pueden ser objeto de análisis los siguientes aspectos:

1. Caracterización del programa.
2. Ubicación del tema.
3. Objetivos.
4. Problema conceptual-metodológico seleccionado.
5. Aplicaciones prácticas en las especialidades.

Durante la impartición de la clase metodológica debe prestarse atención a las demostraciones parciales y explicaciones para transmitir conocimientos y experiencias de forma asequible. Deben emplearse medios de enseñanza como vídeos, grabaciones, láminas, maquetas, esquemas lógicos y otros.

En este primer momento de la impartición el auditorio toma apuntes, escucha, observa, pregunta, etc., pero todavía no debe darse curso al debate.

Segundo momento: Intercambio de criterios entre el docente y el auditorio. Se produce a través del debate, el que a su vez permite evaluar la calidad que ha tenido la impartición de la clase metodológica. Este momento es tan importante como el primero, ya que facilita el enriquecimiento de la orientación ofrecida y la formación de una cultura científica y profesional entre los docentes. Debe permitir la toma de acuerdos y la búsqueda de

consenso en el quehacer metodológico del colectivo. Entre los aspectos que pueden emplearse para apoyar el debate se encuentran:

1. Solución brindada al problema conceptual-metodológico formulado. Sus posibilidades de aplicación.
2. Valoración del cumplimiento de los objetivos metodológicos de la clase y su correspondencia con las líneas de trabajo metodológico del departamento o institución docente.
3. Rigor con que se han tratado los contenidos científicos, metodológicos e ideológicos.
4. Calidad de las demostraciones, explicaciones y fundamentaciones brindadas.
5. Otros ejemplos enriquecedores del problema.
6. Posibilidades de aplicación en otras especialidades y grupos docentes de acuerdo con sus características.
7. Conocimientos, habilidades y valores que las formas propuestas desarrollan en los estudiantes.

C) Conclusiones de la clase metodológica: Después del debate se ofrecen las conclusiones generales de la clase metodológica, donde pueden tenerse en cuenta, entre otros aspectos:

- Valoración del cumplimiento de los objetivos metodológicos propuestos.
- Solución brindada al problema conceptual-metodológico.
- Destacar los aportes y experiencias brindadas por el resto del colectivo.
- Acuerdos y decisiones metodológicas tomadas por el colectivo.

2.5 Indicadores para la evaluación de la clase metodológica

La evaluación de las actividades metodológicas es indispensable para tener una valoración sistemática de la calidad de la formación continua de los profesores, así como su incidencia en la elevación de la calidad de la formación de los profesionales. La evaluación de la clase metodológica puede descansar en el siguiente sistema de indicadores:

- Preparación científico-pedagógica del profesor que desarrolla la clase metodológica.

- Claridad con que maneja los objetivos de la clase.
- Correspondencia de los objetivos con los del plan metodológico del departamento o del nivel de trabajo.
- Cumplimiento de los objetivos de la clase metodológica.
- Calidad y rigor de las fundamentaciones realizadas.
- Derivación lógica entre la clase metodológica y la reunión metodológica que le antecede.
- Correspondencia de la clase con la línea de trabajo metodológico del departamento o del nivel de trabajo.
- Dominio por parte del que dirige la actividad del tipo de clase que ejecuta.
- Calidad del sistema de clases presentado por el ponente. Coherencia lógica entre ellas.
- Balance que se establece entre el contenido instructivo y el educativo; entre lo intelectual y lo emocional.
- Grado en que se trabajan los aspectos ideológicos y valorativos del contenido.
- Grado en que la clase metodológica instruye, orienta y ejemplifica a los profesores cómo solucionar los complejos problemas de la dirección del aprendizaje.
- Calidad del plan de la clase tipo de la clase metodológica (si lo hubiere).
- Calidad del debate y de las intervenciones de los profesores.
- Calidad de los acuerdos tomados y posibilidades de aplicación en distintas asignaturas y disciplinas del currículo.
- Nivel de satisfacción de los participantes con la calidad y provecho de la clase metodológica.

III. CONCLUSIONES

La añorada formación profesional del personal docente universitario no parece posible sin una adecuada concepción e implementación del trabajo metodológico en la educación superior. Junto con la clase metodológica (común al nivel de Departamento o Área), es preciso tener en cuenta también otras acciones de superación y capacitación, tales como, la reunión

metodológica (casi siempre en el ámbito de Facultad y de Departamento), la clase demostrativa (al nivel de colectivo de disciplina o de asignatura), la preparación de la asignatura (responsabilidad individual del profesor) y la evaluación de las actividades docentes (responsabilidad del jefe o coordinador de Departamento o Área).

El modelo teórico-instrumental elaborado para la preparación, impartición y evaluación de la clase metodológica ha permitido redefinir importantes conceptos, entre los cuales se encuentran el de *trabajo metodológico*, *clase metodológica* y *problema conceptual-metodológico*, así como estructurar las diferentes partes de este tipo de actividad metodológica y sus contenidos específicos, lo cual responde a las necesidades de desarrollo actual del trabajo metodológico en la educación superior y su papel en la formación continua del claustro universitario.

Los autores tienen conciencia de que la implementación del trabajo metodológico en la educación superior exige, además de una mudanza significativa en la estructura organizativa de las instituciones universitarias, una apreciable inversión financiera.

IV. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

CORDEIRO, Jorge Henrique. É preciso crescer. *Ensino Superior*, ano 4, n. 44, p. 22-24, maio 2002.

CUBA. Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial nº 85/99*. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación. p. 1-2, 6 mayo 1999a.

CUBA. Ministerio de Educación. *Características fundamentales de las principales actividades metodológicas*. (Proyecto.) La Habana, p. 1, 1 dic. 1999b.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

HAGUETTE, Maria Teresa M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Editorial Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

OS NÚMEROS do ensino superior. *Ensino Superior*, ano 6, n. 62, p. 12-14, nov. 2003. PENDÁS, Horacio Díaz; BRUZÓN, Mercedes. Las clases metodológicas de carácter instructivo en los ISP. In: VI SEMINARIO NACIONAL A DIRIGENTES, METODÓLOGOS E INSPECTORES DE LAS DIRECCIONES PROVINCIALES Y MUNICIPALES DE EDUCACIÓN, 1977, La Habana. p. 523-524.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

PUNTES, Roberto Valdés. Quem sabe, sabe ensinar? *Revista Contra Regra*, ano 1, n. 1, p. 13, abr. 2003.

Recebido: 22/06/04

Aprovado: 27/03/06