



XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria **Carrera Académica: Una Gestión para el Cambio**

2, 3 y 4 de noviembre de 2022
Santiago de los Caballeros, República Dominicana

■ **LIBRO DE ACTAS** ■



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



ISFODOSU
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA



AIDU
Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria

#XIICIDU

Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



ISFODOSU
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA



AIDU
Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria



Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Compartir igual 4.0 internacional

Comité organizador:

Lic. Ana Margarita Haché, Presidente Congreso CIDU 2022 República Dominicana
Lic. Victoria Martínez, Secretaria Congreso CIDU 2022 República Dominicana
Dr. Miguel Ángel Zabalza, Presidente AIDU y co-presidente Congreso
Dr. Felipe Trillo, Secretario AIDU y co-secretario Congreso
Lic. David Capellán, Vicerrector Ejecutivo de Recinto LNNM-ISFODOSU
Lic. Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva de Recinto EPH-ISFODOSU
Lic. Marly Espinal, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)
Dra. Katusca Manzur, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)
Dra. Ivanovna Cruz, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)
Lis. Carmen Gloria Prado, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)
Lic. Annette Viola, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)
Lic. Gabriela Cid Fernández, Centro de Desarrollo Profesional (PUCMM)

Comité de Honor

Rvdo. P. Dr. Secilio Espinal, Rector PUCMM
Dra. Nury González, Rectora ISFODOSU
Dr. Antonio López Díaz, Rector Universidad Santiago de Compostela
Dr. Franklin García Fermín, Ministro MESCyT
Ángel Hernández, Ministro MINERD (Presidente Junta de Directores ISFODOSU)

Comité Científico

Nacional:

Leandra Tapia, INTEC
Luisa Taveras, INTEC
Laura Abreu, IDEC
Patricia Maños, UNPHU
David Capellan, ISFODOSU
Katusca Manzur, PUCMM
Lisa Rubio, PUCMM
Ivanovna Cruz, PUCMM
Ana Margarita Haché de Yunén, PUCMM
Victoria Martínez, PUCMM
Carmen Gloria Prado, PUCMM

Internacional:

Dr. Miguel Zabalza Beraza. USC. Presidente de AIDU (España)
Dr. Felipe Trillo Alonso. USC. Secretario de AIDU (España)
Dr. Carlos Moya Ureta. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Chile)
Dr. Aurelio Villa Sánchez. U. de Deusto (España)
Dra. Alicia Rivera Morales. U. Pedagógica Nacional (México)
Dr. José María Maíquez. U. Politécnica de Valencia (España)
Dr. Uldarico Malaspina. Pontificia Universidad Católica de Lima (Perú)
Dra. Carlinda Leite. U. de Porto (Portugal)
Prof. José Goity. U. Nacional de Rosario (Argentina)
Dra. Liliana Sanjurjo. U. Nacional de Rosario (Argentina)
Dra. Alicia Villagra. U. Nacional de Tucumán. Presidente de AIDU-A (Argentina)
Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz. U. de Murcia (España)
Dra. Maria Inês Côrte Vitória. Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (Brasil)
Dr. Amador Guarro Pallás. U. de La Laguna (España)
Manuel Poblete U. de Deusto (España)

Diseño y diagramación:
Fausto M. Delgado Rodríguez

Edición:
Colección Documentos
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
República Dominicana, 2023

Índice

Presentación	9
--------------------	---

Conferencias Magistrales

Los retos de una carrera académica centrada en la calidad de la docencia.....	11
---	----

Normas sobre carrera académica y desafíos para la gestión y equidad de género en educación superior: Reflexiones a partir del caso chileno	28
--	----

Carrera Académica y Gestión del Desarrollo Profesional: Componentes claves para el Desarrollo de la Universidad Latinoamericana (Caso de la República Dominicana).....	39
--	----

Línea temática: Atención a la diversidad e inclusión en la docencia universitaria

Experiencias de Colectivos Docentes sobre Conocimientos Comunitarios Chatinos. Una Aproximación hacia una Educación Propia	60
---	----

Inclusión Educativa a Personas con Discapacidad a través de Recursos Tecnológicos.....	80
--	----

Indagaciones sobre Acoso y Hostigamiento en una Universidad Pública de la Ciudad de México	88
---	----

La Formación de Profesores Indígenas a Través de la Cultura Alimentaria y la Educación Intercultural, Experiencias en México y Brasil	97
---	----

Simposio Un Futuro más Diverso: La Universidad Espacio en que Cada Don Diverso Encontrará un Lugar	105
--	-----

Línea temática: Calidad de la docencia: procesos y sistemas para su definición y evaluación o acreditación; papel de las agencias de calidad

Simposio Evaluaciones Depredadoras vs. Evaluaciones Comprensivas en la Universidad.....	131
--	-----

¿Qué nos Enseñan las Buenas Prácticas de Educación para la Mejora de la Calidad Universitaria?.....	193
---	-----

Línea temática:

Desarrollo profesoral: acreditación, formación y carrera profesional

Comprendiendo la Convivencia Escolar en República Dominicana	205
--	-----

La Carrera Académica de las Mujeres en la Universidad Española: Un Análisis Interpretativo con Perspectiva Feminista	220
---	-----

Soy Profesor UNAH: Experiencia de Éxito en la Formación Inicial del Profesorado Universitario	227
---	-----

Prácticas Pedagógicas en el Profesorado de Biología Durante la Pandemia. Desafíos y oportunidades	237
---	-----

Percepción de Estudiantes y Profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los Procesos de Formación Docente en la UPN-097 Sur, Ciudad de México	249
---	-----

Los Procesos de Construcción de Conocimiento Acerca de la Práctica Docente en Carreras de Posgrado	258
--	-----

Formación continua en la tutoría universitaria	267
--	-----

La Competencia Comunicativa Escrita de Mayor Dominio de los Profesores en Formación.....	275
--	-----

Línea temática:

Diseño curricular: planificación, propuestas metodológicas y para la evaluación

De Presencias, Ausencias y Virtualidades. Devenir de los Dispositivos de Formación de Práctica Preprofesional Antes, Durante y Después de la Pandemia	286
---	-----

Situaciones Problemáticas Contextualizadas como Propuesta Interdisciplinaria para Generar Aprendizaje Significativo de Conceptos Matemáticos en una Facultad del Área Salud	298
---	-----

Formación en Educación Patrimonial y Gestión Cultural del Estudiante de Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.....	309
--	-----

A supervisão científico-pedagógica: expressão de um modelo de formação coconstruída no contexto do estágio curricular da licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB..... 314

Competências Socioprofissionais do Administrador Contemporâneo: um estudo de caso da reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil..... 332

**Línea temática:
Establecimiento de redes profesionales**

Simposio
Experiencias de Desarrollo Profesional Compartido:
Formando Redes Profesionales Basadas en una Cultura Colaborativa..... 343

Determinantes de la Lealtad de los Alumni desde el
Enfoque del Marketing Relacional: El Efecto Mediador de la Imagen de la Universidad 395

Políticas E Reformas Educacionais: A Experiência Da Rede
Profissional De Ensino Nas Escolas Públicas Do Estado Do Ceará- Brasil..... 405

**Línea temática:
Ética y deontología profesional
en la profesión docente**

La Ética Profesional desde la Mirada de Profesores Universitarios..... 416

**Línea temática:
Experiencias docentes innovadoras
en los distintos grados y carreras**

Agenda 2030 en un Curso de Estrategias de Negocios:
Resultados de una Experiencia Docente Innovadora 424

Acompañar a Reflexionar, Sistematizar
e Investigar Experiencias Docentes: Aporte a la Educación de Calidad 435

Gamificación para el Aprendizaje e Insignias Digitales
para Medir Logro de Competencias en un Curso de Microeconomía..... 451

El Aula Invertida como Modalidad Estratégica en la Educación Híbrida..... 460

Uso de Fuentes Primarias y Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Ámbito Universitario 473

El Aula Invertida en la Enseñanza de Historia de la Arquitectura en la Modalidad En Línea.....	484
El Uso de la Palabra en la Formación Docente Inicial. Red Curricular en la Formación Docente del Profesorado en Lengua y Literatura	496
Aplicação de metodologias de ensino em uma disciplina no ensino superior	504
Formação De Professores Em Diferentes Contextos De Ensino: Um Estudo Nas Licenciaturas E Graduação Tecnológica.....	511
Línea temática:	
Gobernanza y liderazgo institucional	
Estrategias Institucionales para Fomentar la Participación de los Estudiantes No Tradicionales en la Educación Superior.....	520
Línea temática:	
Salud y bienestar del profesorado y de los estudiantes	
Las Educadoras del Futuro: Transitando Hacia el Bienestar Emocional.....	533
Línea temática:	
Tecnologías educativas para la docencia universitaria	
De la Enseñanza Remota a la Enseñanza Híbrida: El Sentir de los Estudiantes	544
Estudio de la Validez de un Instrumento de Evaluación Virtual en Matemática	553
Globalización y Cultura Digital en Entornos Educativos Indígenas: Experiencias sobre Cultura Alimentaria en México y Brasil	562
Habilidades Comunicativas Digitales para la Formación de Profesionales en Administración y Gestión de Instituciones Educativas: Consideraciones para el Diseño Curricular	571
Modelo de Apropiación de TIC para Instituciones de Educación Superior	588
Panorama de las Investigaciones de Aprendizaje Invertido en la Universidad: Aportes Teóricos y Metodológicos	599
Prácticas Docentes Durante la Pandemia en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México/ Facultad de Estudios Superiores Aragón	607

Simposio	
El Reto de la Enseñanza de las Ciencias en el Marco de un Mundo Digital.....	617
Utilización de Medios, Plataformas y Redes Sociodigitales en la Práctica Docente de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón.....	626
O uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização de crianças com transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil	632



**XII Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria**
**Carrera Académica:
Una Gestión para
el Cambio**

Presentación

El XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria se llevó a cabo los días 2, 3 y 4 de noviembre de 2022 en Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Su organización estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), con los auspicios de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) bajo el liderazgo de su presidente, profesor D. Miguel Zabalza y su secretario, D. Felipe Trillo.

El XII CIDU tuvo como tema principal “Carrera Académica: una gestión para el cambio”, lema que se abordó no solo en las conferencias magistrales, sino también en las diversas mesas redondas que se llevaron a cabo. Junto a esta temática, se analizaron otros tópicos relacionados con la calidad de la docencia universitaria, tales como: el bienestar del profesorado y del estudiantado, la inclusión, el desarrollo profesoral, la innovación, las tecnologías educativas, las redes profesionales, el diseño curricular y el liderazgo institucional.

Todos estos estudios han quedado recopilados en las actas que se presentan en las siguientes páginas. Con esta publicación, la PUCMM pone a la disposición de los interesados en los temas de la educación superior iberoamericana un rico conjunto de investigaciones para que sean difundidas en el ámbito académico, con el deseo de que sirvan de incentivo para nuevos estudios y propuestas que fortalezcan la reflexión y fundamenten la acción para mejorar la calidad de la educación en este nivel.

Estas actas recogen, en primer lugar, las exposiciones correspondientes a las tres conferencias magistrales de este Congreso. Ellas son “Carrera Académica y Gestión del Desarrollo Profesoral: Componentes claves para la Transformación de la Universidad Latinoamericana (Caso de la República Dominicana)”, a cargo de los doctores Altigracia López y Miguel Escala; “Normas sobre carrera académica y desafíos para la gestión y equidad de género en educación superior: Reflexiones a partir del caso chileno”, por parte de la Dra. Paulina Berríos de la Universidad de Chile y “Los retos de una carrera académica centrada en la calidad de la docencia”, de la autoría del Dr. Javier Paricio, de la Universidad de Zaragoza. La lectura de estos enjundiosos trabajos revela el rigor académico y la creatividad que poseen las innovadoras propuestas presentadas por sus autores, las cuales están basadas en sus conocimientos y experiencias dentro de sus respectivas especialidades.

Además de los textos de las conferencias magistrales, estas actas contienen XX investigaciones que fueron presentadas en las fructíferas sesiones dedicadas a las ponencias y los simposios autoorganizados que tuvieron lugar en el XII CIDU. Los hallazgos de estos estudios constituyen una importante contribución a la literatura dedicada a la educación superior. Ellos se organizan partiendo de las siguientes líneas:

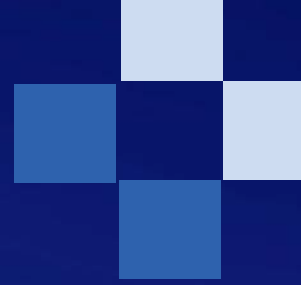
1. Diseño curricular: planificación, propuestas metodológicas y para la evaluación.
2. Ética y deontología profesional en la formación docente
3. Diseño curricular: planificación y propuestas metodológicas y para la evaluación.
4. Gobernanza y liderazgo institucional
5. Desarrollo profesoral: acreditación, formación y carrera profesional
6. Tecnologías educativas para la docencia universitaria
7. Establecimiento de redes profesionales
8. Atención a la diversidad y la inclusión en la docencia universitaria

Agradecemos a todas y cada una de las personas que contribuyeron al éxito de este XII CIDU, quienes hicieron realidad lo que parecía una utopía ante la pandemia y otros factores de gran envergadura que en ese entonces amenazaban el logro nuestros objetivos. De manera especial, va nuestra gratitud para el departamento Editorial de la PUCMM y para los correctores de estas actas, profesores Rosa Ruiz y Juan Félix Aróstegui que, con su dedicación y esmero, han hecho posible esta valiosa publicación.

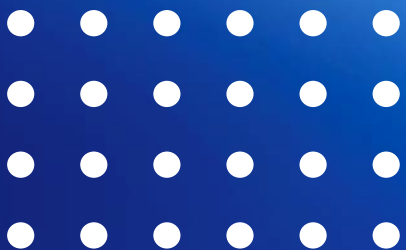
Les invitamos a adentrarse en las páginas de estas actas con la seguridad de que su lectura enriquecerá sus propios análisis y perspectivas sobre la educación superior iberoamericana.

Ana Margarita Haché

Presidente Congreso CIDU 2022 República Dominicana



Conferencias Magistrales



Los retos de una carrera académica centrada en la calidad de la docencia.

- Javier Paricio
Universidad de Zaragoza (España)

La decisiones estratégicas de una carrera académica

La formalización de una carrera académica dentro de una institución o un sistema universitario requiere, en esencia, el establecimiento de una serie de escalones o niveles que el profesorado irá recorriendo conforme vaya desarrollando su trabajo en el tiempo. Como es obvio, la cuestión delicada es qué tipos de méritos o requisitos se establecen para ir ascendiendo los distintos escalones. La primera decisión es determinar qué tipo de actividad conformará prioritariamente la carrera académica. La investigación, con su sistema organizado de revistas indexadas y recuentos de citas, constituye el foco principal en muchas instituciones o sistemas. La transferencia del conocimiento y de los resultados de investigación sobre la economía, la innovación y el tejido social ocupa habitualmente un lugar mucho menos relevante, lo cual no deja de resultar sorprendente y significativo al mismo tiempo. Las actividades de gestión o responsabilidad académica suelen tener también una presencia pequeña en la carrera académica, a pesar de su importancia para el buen funcionamiento de las universidades y de que consumen una parte importante del tiempo de muchos académicos. Por último, la actividad docente, paradójicamente aquella que justifica la propia existencia de las universidades, tiene también en muchos lugares una repercusión moderada o incluso pequeña sobre la carrera académica. En 2013 el *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*, en su informe a la Comisión Europea, se veía en el deber de recordar “que la preferencia de la investigación sobre la enseñanza en la definición de los méritos académicos debe ser re-balanceada” y “que el profesorado está contratado no sólo para enseñar, sino para enseñar bien, conforme a estándares profesionales elevados” (p. 15). Aunque parece desconcertante tener que hacer este recordatorio, lo cierto es que, al margen de otras consideraciones de política o cultura académica, conformar una carrera académica centrada en la actividad docente plantea no pocos retos. Desentrañar estas dificultades y hacer algunas propuestas al respecto constituirá el objetivo central de estas líneas.

La segunda decisión, mucho menos obvia, es si los requisitos de la carrera académica se van a centrar en aspectos cuantitativos o cualitativos. Esta disyuntiva puede extenderse a cualquiera de las dimensiones de la actividad académica indicadas arriba. En lo relativo a la gestión, por ejemplo, no es lo mismo valorar la calidad del ejercicio de la responsabilidad académica que considerar únicamente el número de años en el que se han ocupado determinadas responsabilidades. En el caso de la docencia, el que nos ocupa aquí, esta disyuntiva resulta particularmente presente y compleja. Resulta relativamente sencillo valorar aspectos como el número de años de experiencia, las horas de docencia, el número de asignaturas impartidas, los cursos de formación, los proyectos de innovación

docente o el número de actividades docentes extracurriculares que se han realizado. Lo que resulta sustancialmente más complejo es valorar aspectos relacionados con la calidad de lo que el profesorado ofrece a sus estudiantes. La valoración de estos aspectos cualitativos, como veremos, pueden requerir métodos igualmente cualitativos y evaluadores con mayores conocimientos y *expertise*. Pero, quizás, la mayor dificultad para configurar una carrera académica basada en la calidad de la docencia estriba en determinar qué se va evaluar en concreto, en la medida que eso requiere haber articulado una respuesta clara y bien fundamentada a la pregunta de qué consideramos ‘buena docencia’ en esta institución o sistema universitario. Esta dificultad constituirá el foco central de esta ponencia.

Se hace necesario recordar, por último, que la formalización de una carrera académica y de los procesos evaluadores que ello conlleva tiene una influencia muy directa e inmediata sobre la actividad del profesorado y, en definitiva, sobre lo que las universidades son como instituciones y el papel que juegan en la sociedad. Los requisitos evaluados para ascender en la carrera académica se convertirán en el foco prioritario del esfuerzo de los académicos, modelando en un plazo medio el perfil, la dedicación e incluso la cultura del profesorado. Por esta razón, se trata de decisiones estratégicas para cualquier institución o sistema universitario y deberían ser objeto de atención y estudio muy cuidadoso por parte de sus máximos responsables.

Carrera académica y calidad de la docencia

¿Cuál es la fuente principal de prestigio y reconocimiento académico en las universidades? A pesar de que la enseñanza constituye la misma razón de ser de las universidades, la buena docencia no suele ser el motor principal de la carrera académica. El prestigio y el reconocimiento (social, académico, económico...) se obtiene habitualmente en las universidades a partir de los méritos de investigación o de la participación en cargos de alta gestión, pero rara vez, por la excelencia docente (Blackmore, 2015). Esta situación desincentiva los procesos de mejora e innovación docente y devalúa la docencia como actividad académica, minando así la calidad de las titulaciones y favoreciendo una pesada cultura de rutina y continuidad en lo que se refiere a la docencia universitaria.

Son diversos los factores que contribuyen a esta situación de devaluación de la docencia en las universidades. Shulman (1993), en un artículo ya clásico, apuntaba a la opacidad con la que habitualmente se desarrolla la docencia como causa fundamental. Concebida como un asunto casi privado entre estudiantes y profesorado, ajena completamente a la deliberación y la conversación académica, la docencia universitaria se sitúa como una actividad no académica. Si consideramos valores académicos fundamentales, como son el conocimiento del estado de la cuestión como punto de partida, la toma de decisiones a partir del análisis riguroso de datos, la transparencia en los procesos y resultados, o la deliberación crítica y abierta entre pares, ninguna de estas cualidades suele ser habitual en el desarrollo de la docencia.

Este enfoque no académico de la docencia, se corresponde con una concepción simplista de la enseñanza como mera transmisión de conocimiento, lo cual, en comparación con los retos intelectuales propios de la investigación, sitúa la docencia como una actividad menor desde el punto de vista de su exigencia y dificultad profesional. Conocer bien la materia, ser capaz de explicarla de forma clara y estar abierto a las preguntas de los estudiantes son los valores que parecen resumir la concepción de buena docencia de una parte importante del profesorado universitario. Desde la perspectiva de esta concepción, la docencia es algo relativamente simple que no requiere un conocimiento o formación particular, más allá de ese dominio de la materia.

Esta consideración simple y no académica de la docencia repercute de forma inmediata sobre la posibilidad de construir una carrera académica sobre el reconocimiento de la calidad de la actividad docente. En primer lugar, como es obvio, porque si se concibe como una actividad relativamente sencilla no hay demasiado mérito en la práctica docente y tiene poco sentido articular sobre la docencia una carrera académica. Por otro lado, si se entiende que la docencia se limita a explicar los contenidos de una materia, hay dificultades para encontrar criterios desde los que evaluar: ¿qué es exactamente lo que podríamos evaluar más allá de verificar el conocimiento de esa materia por parte del profesorado? De hecho, resulta habitual ver modelos en los que la gran mayoría de los criterios que se manejan son de naturaleza cuantitativa (número de años, asignaturas, cursos, actividades, indicadores, etc.): si la docencia consiste simplemente en explicar bien contenidos y responder dudas, casi lo único que podemos evaluar es la cantidad de esfuerzo o de dedicación que se invierte en actividades relacionadas con la docencia o el grado de cumplimiento de las obligaciones docentes.

Si se pretende diseñar o implantar una carrera académica basada en la calidad docente, se necesita antes de nada una visión actualizada y bien fundamentada de qué constituye una docencia de calidad y cómo el profesorado puede ir progresando hacia ella. Esto requiere una concepción compleja y plenamente académica de la docencia, muy alejada de esa concepción simplista que veíamos antes, además de buen conocimiento de la literatura especializada sobre el tema. En otras palabras, se necesita una buena cultura docente en la institución, al menos por parte de los responsables de configurar e impulsar esa carrera académica.

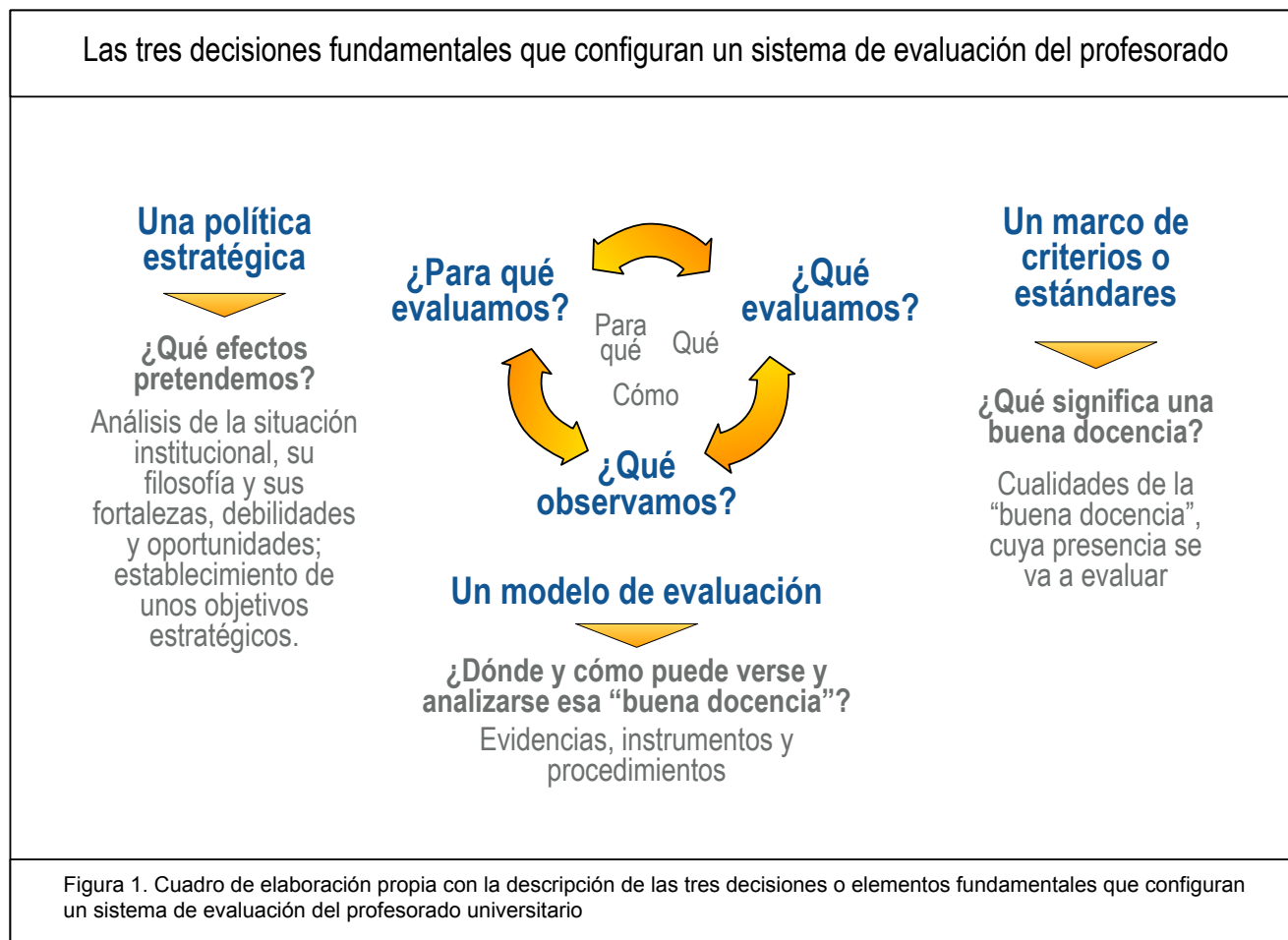
Carrera académica y evaluación de la calidad docente del profesorado

No es posible pensar en una carrera académica basada en la calidad docente si no se dispone de un sistema de evaluación que permita identificar, valorar e impulsar esa calidad docente. El núcleo de una carrera académica de esta naturaleza es la integración de tres elementos fundamentales: (a) un sistema de evaluación docente, (b) programas de formación e innovación adecuados que guíen al profesorado en su progresión docente y (c) políticas de incentivos, reconocimiento y visibilidad de esa calidad docente asociados a los distintos escalones de la carrera docente. Los tres elementos resultan imprescindibles y deben ser pensados de forma simultánea. De los tres, el que presenta a nuestro juicio una mayor complejidad es la creación de un sistema de evaluación de la calidad docente que esté articulado por niveles, como corresponde a esa idea de carrera académica como “escalones” sucesivos.

De entrada, la evaluación de la docencia genera no pocas resistencias entre el profesorado universitario. Y, cuanto más ambiciosos son los objetivos de calidad docente que se proyectan sobre ese sistema de evaluación, mayor es la resistencia potencial. Siendo la docencia una actividad que habitualmente se desarrolla de forma individual y completamente opaca al resto de la comunidad académica, y considerada por muchos como una actividad relativamente simple que no requiere una formación específica, resulta casi inevitable que la evaluación docente genere incompreensión y rechazo. Por un lado, no se comprende bien la necesidad, particularmente si requiere un tiempo y esfuerzo que deberá detraerse de actividades que se consideran mucho más exigentes, como es el caso de la investigación. Además, si se pretende evaluar el tipo de objetivos de calidad docente que corresponden a niveles altos de esa carrera académica, siempre más complejos y desconocidos por la mayoría, entonces se choca con la extrañeza y la incompreensión de gran parte del profesorado. Esto resulta muy revelador porque en cualquier otro ámbito, ante una evaluación que plantease cuestiones que se desconocen, lo habitual sería pensar en la necesidad de seguir aprendiendo, pero cuando se trata de docencia la respuesta habitual por parte del profesorado suele oscilar entre el desdén y la protesta airada. Por otro lado, la evaluación docente suele provocar un rechazo soterrado pero visceral, en la medida que

el profesorado tiende a sentirse amenazado e invadido en un espacio que considera personal y en el que decide siguiendo criterios individuales, casi nunca contrastados con compañeros o con la literatura especializada. Esta resistencia a la evaluación docente es un factor importante que debe considerarse en todo momento en el diseño de la carrera académica y del sistema de evaluación que la acompaña.

Un sistema de evaluación de la calidad de la docencia debe responder básicamente a tres preguntas, que se plasman en una política estratégica, un marco de criterios o estándares que van a ser evaluados y un modelo de evaluación (ver figura 1).



¿Para qué evaluamos?: la política estratégica como punto de partida

La formalización de una carrera académica y del sistema de evaluación que la acompaña supone la creación de un instrumento de gobierno estratégico poderoso, con el que se pretende modelar los comportamientos de las personas. Los criterios objeto de evaluación envían, de forma pública y muy clara, un mensaje sobre lo que se espera del profesorado. Se juzga su grado de conformidad a esas expectativas y se establecen unas consecuencias de ese juicio. Como instrumento de gobierno, está regido por unos objetivos y una política estratégica. En particular, en el caso de la evaluación docente del profesorado, está regido por una concepción de lo que significa una docencia de calidad y por unos objetivos hacia los que la institución quiere avanzar en esta materia. Esta política estratégica no

sólo determina “qué evaluamos” (los criterios, o marco de cualidades valiosas cuya presencia se va a evaluar), sino que modela el tipo de valoraciones que se van a realizar y sus consecuencias.

La primera y más obvia de las disyuntivas de ese “¿para qué?” es decidir si el propósito de la evaluación es la “calificación” del profesorado o el impulso de la mejora de su práctica docente. Aunque de forma ingenua se suelen integrar a menudo ambos propósitos (“la mala calificación espoleará la mejora”), lo cierto es que una persona que resulte con una evaluación negativa habitualmente no sabrá qué hacer para mejorar y atribuirá su mala calificación a sus estudiantes, el plan de estudios o el propio sistema de evaluación. Una evaluación para la mejora requiere un planteamiento muy diferente, empezando por una forma particular de realizar y comunicar las valoraciones. Impulsar el proceso de mejora requiere no sólo riqueza de información, sino un verdadero diálogo formativo que permita la apropiación de la evaluación externa y su conversión en auto-evaluación.

Una evaluación orientada a identificar malas praxis o incumplimientos se basará en criterios y procedimientos muy diferentes a los de una evaluación que pretende reconocer a quien es excelente en su docencia. A su vez, una carrera académica pensada como un progresivo desarrollo profesional docente de naturaleza cualitativa necesitará un sistema de evaluación muy distinto al que requiere la mera identificación de la excelencia o de las malas praxis. Este propósito, mucho más complejo, necesitará articular su evaluación por niveles, estratificando sus criterios, habilitando procedimientos específicos para cada nivel e incluyendo mecanismos de formación que acompañen a los mecanismos de acreditación de cada nivel. En definitiva, cada “para qué” proyecta unos requerimientos y hasta una filosofía de evaluación diferente.

¿Qué evaluamos?: el marco de criterios o estándares a los que aspiramos

La política estratégica se plasma, antes que en ningún otro sitio, en el conjunto de estándares o criterios que configuran el corazón del sistema de evaluación. Los criterios desde los que evaluamos representan nuestra visión de lo que significa ser un buen profesor o profesora en la universidad. Es el horizonte de calidad al que se aspira. En otras palabras, no se puede evaluar la calidad de la docencia sin establecer con precisión y detalle qué consideramos una docencia de calidad (en nuestro contexto particular).

En demasiadas ocasiones la docencia se evalúa sin un marco explícito de criterios de referencia. La evaluación procede a partir de un listado de aspectos evaluables: número de asignaturas impartidas, horas de dedicación, participación en actividades de formación o innovación, participación en responsabilidades o comisiones académicas, disponibilidad para resolver dudas de los estudiantes, etc. Pero que no exista un marco de referencia explícito, no significa que no se esté operando desde una determinada concepción (implícita) de lo que significa “buena docencia” en la universidad. De hecho, la ausencia de un marco que determine de forma explícita “qué evaluamos” resulta muy significativo de una concepción simple de la docencia: se asume, como obvia, esa visión intuitiva que podríamos resumir en “un buen profesor o profesora es aquel que dedica tiempo y esfuerzo a la docencia, conoce bien su materia, la explica con claridad y atiende bien las dudas que puedan surgir en sus estudiantes”. Estos cuatro criterios (dedicación, conocimientos disciplinares, claridad en la enseñanza y atención a los estudiantes) configuran una suerte de marco de referencia implícito desde el que se configuran un buen número de sistemas de evaluación.

Resulta obvio que, si realizamos una revisión de la investigación sobre los factores que tienen mayor incidencia sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el listado posible de criterios de “buena docencia” es mucho más amplio y, sobre todo, existen criterios que obedecen a concepciones

mucho más complejas y avanzadas de lo que significa una docencia de calidad. Esos cuatro criterios clásicos podrían servir para una evaluación orientada a asegurar unos mínimos de calidad en la actuación docente, pero son excesivamente básicos si lo que se pretende es sustentar una carrera académica concebida como una progresión en la calidad docente.

Un marco de criterios que dé soporte al desarrollo de una carrera profesional docente requerirá organizar los criterios en diferentes niveles, entendidos como objetivos de desarrollo. Por ejemplo, un primer nivel “de mínimos” con el que se pretende asegurar que la docencia de todo el profesorado cumple con determinados criterios irrenunciables; un segundo nivel conformado por criterios más exigentes y que requieren una mayor formación docente del profesorado, y que se concibe como un nivel al que la mayoría del profesorado debería ir llegando en un medio plazo; y un tercer nivel de criterios mucho más avanzados, que configurarían lo que en esa institución o sistema universitario se considera una docencia excelente. Un sistema de evaluación para la carrera docente requeriría, por tanto, unos procedimientos de acreditación a través de los cuáles cada individuo pueda demostrar que su docencia cumple con los criterios de cada nivel, pero también un sistema de formación y acompañamiento que ayude al profesorado a ir comprendiendo en profundidad cada uno de los criterios y a revisar sus propias decisiones y prácticas docentes conforme a ellos.

¿Qué observamos? El “modelo” de evaluación

El “modelo” de evaluación es la respuesta a la pregunta “¿cómo se pueden evaluar cada uno de estos criterios? Es, por tanto, el cuadro desde el que se opera en el terreno práctico: qué hay que observar y analizar (fuentes de la evaluación) para valorar cada criterio, cómo se valoran esas fuentes (criterios específicos para la valoración de cada fuente), quién debe realizar esa valoración y cómo se expresan las conclusiones de esa valoración. La preparación de esas “fuentes” requerirá en muchas ocasiones el desarrollo de determinados instrumentos para obtener la información y evidencias sobre las que se fundamentará la evaluación: cuestionarios de opinión, portafolios de evidencias, registros de méritos, actas, cuadros de indicadores, protocolos de autoevaluación, etc. El modelo incluirá también decisiones sobre la forma de agregar los resultados de la evaluación de cada fuente, la frecuencia de la evaluación, el alcance o profesorado afectado por la evaluación, los implicados en el proceso evaluador, las normas de cómo proceder en el proceso, etc.

Los diferentes tipos de criterios sobre los que construir una evaluación de la calidad docente

A partir de una revisión de las propuestas teóricas y las prácticas más habituales en materia de evaluación docente, es posible organizar un panorama de alternativas a la hora de configurar un programa de evaluación del profesorado que sirva de base a la carrera académica. En este panorama vamos a poner el foco sobre el tipo de criterios sobre el que se basa la evaluación, pero también analizaremos las políticas estratégicas a las que habitualmente sirven cada grupo de criterios y las clases de fuentes y procedimientos que requieren cada uno de ellos. Esta labor de análisis de clases de criterios en los que fundar la evaluación arroja siete tipos o grupos, que pueden ser combinables de formas muy diversas. Cada uno de esos tipos de criterios, a su vez, puede ser enfocado de formas diversas, por lo que la relación que se ofrece a continuación no debería ser entendida como una clasificación cerrada, sino como una revisión de las diversas posibilidades que se abren a la hora de configurar un programa de evaluación de la docencia y una carrera académica docente. En el fondo, cada grupo de criterios representa una manera diferente de concebir lo que significa ser un buen profesor o profesora en la universidad.

1. Alto nivel de dedicación a la docencia.

Este tipo de criterios (cantidad de encargo docente, número de asignaturas impartidas, número de estudiantes, años de participación en responsabilidades académicas, colaboración en programas docentes extracurriculares, dirección de tesis o trabajos de fin de grado o máster, participación en tribunales académicos, etc.) tienen una naturaleza cuantitativa y resultan muy sencillos de evaluar: la valoración se reduce fundamentalmente a contar a partir de registros institucionales o certificados, lo cual es una labor técnica que incluso puede ser automatizada en gran medida. Responden a una política estratégica básica: incentivar y premiar la cantidad de esfuerzo que el profesorado realiza en las tareas docentes, de modo que se compensa de algún modo a quien asume o le corresponde mayor carga de trabajo en este capítulo de la actividad académica y se anima a participar en las tareas y responsabilidades docentes compartidas. Es, en definitiva, una forma elemental de dar visibilidad y reconocimiento a la actividad docente del profesorado. Aunque este tipo de objetivos institucionales básicos pueden ser apropiados en determinados contextos, lo cierto es que ninguno de estos criterios valoran realmente la calidad de la enseñanza o de los procesos de aprendizaje.

2. Formación docente y evaluación/mejora continua de la docencia

La conciencia de la necesidad de la mejora continua y la disposición a situarse en una posición de revisión crítica y evolución permanente constituyen los factores clave que configuran una cultura de calidad avanzada (Yorke, 2000). El ejercicio de una cultura profunda de calidad requiere, como condición previa, conocimientos desde los que construir esa revisión crítica y planificar objetivos de mejora. Una docencia basada en un conocimiento actualizado de los principios de una buena educación superior y de los problemas de aprendizaje de la materia específica constituye, simplemente, el primer requisito para hacer de la docencia una actividad verdaderamente académica. Al fin y al cabo, partir del estado de la cuestión y la investigación disponible es la regla de oro en el ámbito académico. La disposición y capacidad para planificar y llevar a cabo procesos de indagación y evaluación crítica sobre el aprendizaje de los estudiantes constituye la segunda de las condiciones fundamentales de ese enfoque académico de la docencia: se concibe el currículo y las decisiones docentes como hipótesis (basadas en la literatura y las conclusiones previas) y, como tales, deben ser objeto de indagación y análisis crítico. El cuestionamiento crítico y el rigor metodológico son señas de identidad elementales de lo académico. La tercera de las condiciones de esa visión académica de la docencia es la apertura: la docencia no es un asunto particular de cada individuo con sus estudiantes, sino un verdadero problema académico que requiere ser abordado desde la transparencia y la colaboración crítica entre pares. La deliberación compartida y el sometimiento de los procesos y resultados al escrutinio crítico de pares es la forma de actuar propia de la academia. Estos tres principios del enfoque académico de la docencia (*Scholarship of Teaching and Learning*, SoTL; Boyer, 1990; Kreber, 2007) constituyen la base una cultura de calidad profunda en un entorno académico.

La evaluación de este criterio tiene dos enfoques muy diferentes: (a) una evaluación cuantitativa de la participación en actividades de formación e innovación o en procesos de evaluación o toma de decisiones relativas a la docencia y (b) una evaluación de naturaleza cualitativa de los procesos de indagación, revisión crítica y mejora de la docencia llevados a cabo, desde la perspectiva de su rigor metodológico y la relevancia de sus resultados.

2a. Participación en actividades de formación o innovación o en procesos de evaluación y toma de decisiones

Resulta habitual en los esquemas de evaluación de muchos contextos universitarios reconocer la participación en actividades de formación del profesorado o en proyectos de innovación docente, así como en órganos, comisiones o procesos de evaluación y toma de decisiones relacionadas con la calidad de la docencia. Esa participación significa tiempo y esfuerzo dedicado a la docencia, pero, sobre todo, indica una preocupación por la mejora continua de su calidad. Por otro lado, es indudable que una buena formación y cultura docente es un requisito casi necesario para una docencia de calidad. Así que una política estratégica dirigida a incentivar la participación en este tipo de actividades mediante la evaluación del profesorado puede resultar un enfoque apropiado en muchas instituciones. De hecho, la obligatoriedad de haber cursado determinados programas formativos para acceder a determinados niveles académicos se ha ido extendiendo en numerosos sistemas universitarios. Por ejemplo, la mayor parte de las universidades australianas exigen al profesorado determinada formación para obtener contratos estables (Hicks, Smigiel, Wilson y Luzeckyj, 2010) o, en el caso sueco, todo el profesorado universitario para ser permanente necesita haber superado obligatoriamente el programa de formación *Compulsory Higher Education Teacher Training* (CHETT) (Lindberg-Sand y Sonesson, 2008). Aunque, como requisitos para acceder a determinados niveles en la carrera académica, puede ser apropiada la exigencia de determinada formación, es necesario observar que, como criterios de evaluación de la calidad docente, la participación en actividades de formación o innovación no es equivalente, por sí misma, a calidad docente. En otras palabras, la mera participación en las actividades de formación, innovación o evaluación no implica necesariamente un cambio y una mejora efectiva en el aula. De hecho, es muy habitual que no ocurra. La evaluación de la participación en estas actividades se reduce habitualmente a un recuento de certificaciones y registros (horas de formación, número de proyectos de innovación, comisiones en las que se ha participado, etc.), lo cual está muy alejado de una evaluación válida de las mejoras efectivas que se han introducido. En definitiva, si bien la incentivación de la participación en este tipo de actividades puede ser una buena estrategia institucional, representa un estadio muy básico -e incluso superficial- de lo que puede ser una verdadera cultura de calidad y un enfoque académico de la docencia.

2b. Enfoque académico de la docencia (SoTL): compromiso y capacidad para el cuestionamiento, el análisis crítico y la mejora

Muy diferente al mero recuento de la participación en actividades de formación y mejora docente, es la valoración cualitativa de los procesos de indagación, diagnóstico y revisión crítica llevados a cabo en la propia docencia, de la capacidad para impulsar el desarrollo de un enfoque académico de la docencia en el entorno próximo, así como la contribución realizada a la mejora de ese proyecto colectivo que es una titulación, una institución o incluso un sistema universitario. Lo que se propone valorar aquí es el compromiso y la capacidad académica para llevar a cabo procesos de indagación y análisis crítico del currículo y el aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad para formular buenas hipótesis de mejora y liderar este tipo de procesos. Esto significa evaluar, desde una perspectiva académica, la calidad de los procesos y resultados, no la mera participación.

Desde el punto de vista de las políticas estratégicas institucionales, el objetivo de este tipo de evaluación es la transformación de la institución en su cultura y sus prácticas docentes y lo que se valora y se quiere impulsar en el profesorado es su capacidad para liderar y llevar a cabo esta transformación. Desde el punto de vista procedimental, este tipo de criterios son mucho más complejos y requieren

la valoración experta y cualitativa de la calidad y el rigor de los procesos de mejora llevados a cabo y de la relevancia de los resultados obtenidos (en realidad, algo muy similar al tipo de evaluación que se practica para la investigación habitualmente). La fuente sobre la que se basa la evaluación es la descripción y la argumentación de los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos (algo también común en la evaluación de la investigación). La naturaleza de los procesos de mejora que pueden evaluarse bajo este tipo de criterios puede ser muy diversa y con muy distinto alcance y escala: desde procesos llevados a cabo entre compañeros próximos, hasta la actividad de asociaciones o grupos interuniversitarios; desde iniciativas concebidas plenamente como proyectos de investigación, hasta actividades de *peer review* o experiencias de mejora a partir de un problema docente concreto; desde diagnósticos y proyectos centrados en la propia titulación o la propia asignatura, hasta proyectos internacionales sobre educación superior.

3. Alto nivel de satisfacción de los estudiantes.

Las encuestas dirigidas a estudiantes es uno de los procedimientos más universales de valoración de la calidad docente. Sin embargo, existe una confusión habitual entre el criterio y el método: ni las encuestas de estudiantes miden siempre el grado de “satisfacción”, ni la valoración de la satisfacción implica necesariamente el uso de las encuestas típicas. Existen muchos modelos de encuesta para estudiantes, nacidos habitualmente de líneas de investigación específicas, y muchos de ellos no miden la satisfacción de los estudiantes, sino que tratan de recoger diferentes aspectos de su experiencia en el curso, de su modo de vivir y sentirse en ese entorno de aprendizaje o, más simplemente, testimonios de lo que han hecho o no han hecho durante el curso. Este tipo de encuestas no miden “satisfacción”, sino factores específicos de los procesos de aprendizaje asociados por la investigación a buenos resultados. Existen, sin embargo, otras encuestas que miden específicamente la “satisfacción” de los estudiantes con la enseñanza recibida. Es importante marcar esta distinción porque resulta muy común que se identifique encuestas de estudiantes con encuestas de satisfacción y, al mismo tiempo, que se identifique -muchas veces de forma implícita- satisfacción de los estudiantes con calidad de los procesos y resultados educativos. La satisfacción es un constructo complejo que puede depender de factores muy diversos según los contextos y los individuos. Estos factores pueden ser curriculares pero también pueden tener muy poco que ver con los procesos de aprendizaje (James y Coates, 2006). En general, lo que llamamos “satisfacción” traduce un sentimiento u opinión que depende esencialmente de las expectativas generales y que puede ser producido por múltiples y muy diversos factores académicos y extra-académicos, por lo que identificar el grado de satisfacción a la calidad docente es cuando menos arriesgado.

Como criterio de evaluación, identificar calidad docente con satisfacción de los estudiantes implica entender la educación como un servicio y concebir al estudiante como un cliente (Paricio, 2017). Desde esta perspectiva, se asume el principio de que “si al cliente le gusta, entonces es un producto de calidad” (Doherty, 1995, p. 12). Desde una óptica de retención, fidelización o atracción de estudiantes-clientes, no cabe duda que la calidad docente se identifica con satisfacción: “para muchas universidades, la satisfacción del estudiante es una avenida a través de la cual puede ganarse una ventaja competitiva” (Elliott y Shin, 2002, p. 199). Marzo, Pedraja y Rivera, en este mismo sentido, señalan que “no debe olvidarse que el propósito de un servicio, ya sea público o privado, es la satisfacción del usuario” (2005, p. 55). La introducción de criterios de satisfacción en la evaluación del profesorado sería así coherente con políticas estratégicas institucionales de posicionamiento en el mercado. Desde el punto de vista procedimental plantea muy pocas dificultades, pues basta con alguna forma de recepción de la opinión de los estudiantes, como pueden ser las tradicionales encuestas o cualquier otra. Sin

embargo, en el ámbito educativo, considerar al estudiante como un cliente e identificar la calidad con su grado de satisfacción es algo bastante problemático (Houston, 2008; Eagle y Brennan, 2007). Paul A. Trout (1997, p. 50) denunciaba que, en el mercado, “los deseos de los consumidores representan el mandato supremo”, pero que “cuando este modelo de cliente-soberano se aplica a la educación superior, no sólo distorsiona la relación de mentoría entre profesor y estudiante, sino que deja sin sentido nociones tradicionales como las de trabajo duro, responsabilidad y estándares de excelencia”. Jennings y Angelo (2006) también han sido críticos al señalar que “las medidas de la satisfacción del estudiante... potencian que los estudiantes se vean a sí mismos como consumidores pasivos de la educación terciaria, más que como participantes activos y responsables”.

Lo que resulta intrigante en este punto es observar cómo a menudo en el ámbito estrictamente educativo -sin consideraciones de mercado- se asume que una docencia de calidad es aquella que “gusta” a los estudiantes. Obviamente la satisfacción es algo deseable y se ha demostrado cierta correlación con la implicación, pero una docencia de calidad ni remotamente puede reducirse a eso. Esta reducción tan habitual sólo puede entenderse en el contexto de esa concepción simplista de la calidad docente que hemos reseñado más arriba.

4. Resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Medir la calidad docente en los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes es una aspiración ya clásica de los gestores educativos. Para muchos estudiosos y responsables “la mejor forma de definir la calidad académica es entenderla como equivalente a los estándares académicos” (Dill y Beerens, 2013, p. 342), es decir, el nivel de logro académico alcanzado por los estudiantes. Stark y Lowther señalaban en este mismo sentido que “el crecimiento cognitivo total de los estudiantes es probablemente la forma más efectiva de medir la calidad” (1980, p. 284). Sin embargo, esta idea de calidad docente como “eficacia” en la obtención de resultados de aprendizaje es más un principio teórico que un criterio que se pueda implementar en la práctica en un programa de evaluación del profesorado. Como concluía Hamish Coates (2006, p. 9), “los resultados de aprendizaje son increíblemente difíciles de medir en educación superior”. Los efectos en términos de aprendizaje que un determinado curso o un determinado profesor o profesora provoca sobre el estudiante abarca -obvia y afortunadamente- no sólo la capacidad de recordar determinados conocimientos, sino dimensiones muy diversas de naturaleza cognitiva, social o personal, desde el desarrollo de determinadas capacidades o competencias, hasta cambios profundos en el sistema de creencias y concepciones (ver, por ejemplo, el cuadro ofrecido por Shavelson y Huang, 2003). De hecho, son precisamente los aprendizajes más profundos y valiosos los que resultan más difíciles de identificar y evaluar (Heiland y Rosenthal, 2011). Estos resultados de aprendizaje resultan además muy diversos dependiendo de cómo interaccionan las características y el contexto particular de cada estudiante con las propuestas y las cualidades propias de cada profesor o profesora.

Centrar la evaluación del profesorado en la calidad de los resultados de aprendizaje conllevaría, además, la exigencia de comparar resultados, lo cual tan sólo puede hacerse dentro de una misma materia y si se fijan unos resultados esperados de forma muy detallada y concreta. Esto crearía muy probablemente un efecto reductor en los currículos, concentrándolos en resultados muy concretos medibles de forma objetiva y animando a focalizar la enseñanza en la prueba que medirá esos resultados, con el consiguiente riesgo de banalización y superficialidad de los aprendizajes. Ecclestone (1999) denunció de manera bien argumentada cómo todos estos intentos de basar la evaluación de calidad en los resultados, más que potenciar la autonomía de aprendizaje y la implicación profunda del estudiante en la tarea académica, tienden a potenciar enfoques superficiales de enseñanza y aprendizaje cuyo

propósito último se reduce a superar pruebas objetivas y estandarizadas, centradas en resultados de aprendizaje muy específicos y concretos. Únicamente con esta reducción del currículo es posible, desde el punto de vista procedimental, comparar y evaluar al profesorado a partir de los resultados. Existe, además, un tercer problema prácticamente insalvable y es que para medir la eficacia educativa lo que deberíamos medir no es el nivel de los resultados de aprendizaje en términos absolutos, sino lo que Alexander Astin (1977) denominó “valor añadido”: los resultados finales en relación a las características de entrada. Medir los resultados absolutos sería profundamente injusto, pues penalizaría precisamente a aquellos profesores que tienen que enfrentarse a los estudiantes más complicados o con un menor nivel de conocimientos previos.

5. Calidad de los procesos y de los entornos de aprendizaje: la evaluación de criterios de “buena docencia”.

La alternativa a la evaluación de los resultados es la evaluación de aquellos factores de proceso asociados por la investigación a los buenos resultados. La evaluación del profesorado a partir de criterios de “buena docencia” tiene una larga tradición y se basa en alguno de los numerosos conjuntos o sistemas de factores que pueden encontrarse en la literatura especializada derivados de la investigación (Ambrose et al., 2010; Chickering y Gamson, 1987; 1999; Chickering y Kuh, 2005; Entwistle et al., 2013; Kember y McNaught, 2007; Kuh, 2003; Feldman, 2007; Marsh y Hocevar, 1991; McInnis, 1997; Ramsden, 1991; McCormick y Kinzie, 2014; Paricio et al., 2019; Wilson, 1999).

La calidad de la enseñanza, la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, o la calidad de los entornos de aprendizaje que acompañan su trabajo son las tres dimensiones interrelacionadas en las que se sitúan esos factores o criterios de “buena docencia”. En las dos últimas décadas, la idea de “calidad de la experiencia del estudiante” se ha situado en el foco central de los estudios sobre la calidad educativa de las universidades. La “calidad de la experiencia” se conforma a partir de múltiples y muy diversos aspectos, desde la enseñanza recibida, la evaluación u otros aspectos de la actividad académica formal, hasta la interacción con profesores y estudiantes o la vida extra-curricular del campus. La teoría que da soporte a este criterio de calidad es que son esos múltiples factores los que, en conjunto, determinan la interpretación y la forma en que el estudiante vive la universidad, lo que, a su vez, determinará su actitud, la calidad de su actividad y, en última instancia, los resultados de aprendizaje. Expresado en términos más precisos, las percepciones e interpretaciones que el estudiante construye del entorno de aprendizaje determinan su grado de implicación (*student engagement*) y su particular enfoque del aprendizaje (*learning approaches*), variables que de forma consistente la investigación ha asociado a la calidad de los resultados. Desde una perspectiva actual, lo que tradicionalmente se ha llamado “calidad de la enseñanza” es una variable más de ese entorno de aprendizaje, aunque pueda resultar una variable relevante en muchos casos. Como señalaron Wiers-Jenssen y sus colegas (2002), evaluar la calidad del proceso educativo únicamente en factores de calidad de la enseñanza significa mirar desde un foco demasiado estrecho, dejando fuera un buen número de variables tan importantes o más que la propia enseñanza. Por otro lado, la evaluación mucho más holística del entorno de aprendizaje en su conjunto, aunque resulta mucho más adecuada al estado de la cuestión actual, pasa por alto que no son las características objetivas del entorno de aprendizaje, sino la percepción y la interpretación que los estudiantes hacen de él, lo que marca la implicación y la calidad del trabajo de los estudiantes y que determinará los resultados.

Evaluar el grado de cumplimiento de esos factores o criterios de “buena docencia” parece, por tanto, uno de los enfoques más prometedores sobre los que formalizar una carrera académica basada en

la calidad docente. Será necesario no sólo determinar qué criterios van a ser objeto de impulso y evaluación, sino organizar esos criterios en distintos niveles de exigencia o dificultad creciente para marcar los pasos en esa carrera académica.

Podemos distinguir dos planteamientos diferentes para la utilización de factores de buena docencia en la carrera académica.

5a. La presencia de prácticas consideradas de calidad.

Por un lado, es posible evaluar el grado de presencia de determinadas prácticas o formas de actuar consideradas mejores o más efectivas (determinadas metodologías de aprendizaje, determinadas formas de evaluación, determinado uso de las tecnologías, etc.). El problema de este planteamiento es que los contextos en los que se desarrolla la actividad docente son muy diferentes y los métodos o prácticas que pudieran resultar idóneas en unos contextos pueden resultar imposibles e ineficaces en otros. Esta forma de plantear la evaluación introduce, además, una suerte de ortodoxia obligatoria en la práctica docente, lo que resulta contrario los valores de flexibilidad, diversidad y creatividad, muy importantes desde nuestro punto de vista para que cada profesor o profesora desarrolle su propio talento y cualidades como docente. Procedimentalmente, esta evaluación procede como una verificación de la presencia de esas prácticas, bien a partir de las observaciones de los estudiantes o de terceros, o bien a partir de las descripciones y evidencias aportadas por el propio profesorado. La valoración resulta relativamente sencilla, en la medida en que no se evalúa la eficacia o la adecuación, sino básicamente la presencia. Lo que resulta más difícil de argumentar es que una institución decida, como parte de su política estratégica docente, que todos los cursos y profesores, con independencia de sus contextos, estilos y juicios personales, sigan obligatoriamente una determinada forma de hacer. Pero este tipo de decisiones no son inhabituales y, entre los criterios de los programas de evaluación docente del profesorado, se observa con cierta frecuencia la exigencia justificar que se usan determinadas metodologías activas, el uso de terminados recursos tecnológicos o procedimientos de evaluación “continua”.

5b. La calidad de la argumentación de las propias decisiones docentes

Una forma muy diferente de plantear la evaluación es centrarse, no en la presencia de unas prácticas concretas, sino en el cumplimiento de unos principios generales, susceptibles de realizarse de manera muy diferente y en diferentes grados según el contexto. La idea básica es que cada profesor o profesora argumente que su forma particular de cumplir con el principio es la más adecuada y valiosa en su contexto particular. No se trata ya entonces de verificar el uso de determinadas metodologías, por ejemplo, sino de argumentar que las metodologías que se están utilizando son las más eficaces y apropiadas en ese contexto específico. Lo que se evalúa entonces es, básicamente, la calidad de la argumentación: ¿está basada en un conocimiento y valoración adecuada de las distintas opciones metodológicas?, ¿se basa en un análisis riguroso de las características y dificultades específicas de sus estudiantes?, ¿se ha realizado una evaluación de los procesos y resultados que genera esa elección metodológica?, ¿se puede acreditar que ha existido una evolución de la metodología a partir de su revisión crítica año tras año?... En términos generales, lo que se está evaluando es la calidad de las decisiones docentes, a partir de una serie de principios generales de “buena docencia”.

Desde un punto de vista procedimental, la fuente casi imprescindible en este caso son los documentos generados por el propio profesorado (en forma de portafolio, por ejemplo) en los que describe y

argumenta sus decisiones, junto con las evidencias que respaldan su argumentación. La otra fuente fundamental son determinado tipo de encuestas para estudiantes centradas en esos principios de “buena docencia” directamente relacionados con la calidad de la experiencia de los estudiantes. Como política institucional, apostar por este tipo de planteamientos, particularmente cuando la evaluación o acreditación se integran con programas de formación, se alinea con objetivos estratégicos de mejora progresiva del profesorado. Este planteamiento ha sido el punto de partida de algunos de los sistemas de evaluación docente y carrera académica con más tradición y prestigio, como es el caso del *Professional Standards Framework* de Reino Unido (UKPSF) (HEA, 2005; HEA et al., 2011; Turner et al., 2013) o el *Australian university teaching criteria and standards framework* (AUTCS, 2014a; 2014b; Chalmers et al., 2014).

Conclusiones

1. La formalización de una carrera académica representa un instrumento de gobierno estratégico poderoso dentro de una institución o sistema universitario. Este instrumento tiene la capacidad de modelar la actividad y las prioridades del profesorado, por lo que a medio plazo puede determinar lo que una universidad es y el papel que juega dentro de la sociedad. Configurar una carrera académica en la que la calidad de la docencia del profesorado tiene una presencia residual significa aceptar una de estas dos cosas: (a) la calidad de lo que se ofrece a los estudiantes no es importante para las universidades; o (b) la calidad docente que se ofrece es ya adecuada y no vale la pena invertir en su mejora.
2. Una carrera académica que valore la calidad de la actividad docente implica enfrentarse una concepción simple de la docencia, como actividad individual poco exigente desde el punto de vista intelectual y ajena a los principios y valores propios del mundo académico. Valorar la calidad (no meramente la cantidad de dedicación docente) implica necesariamente apostar por criterios cualitativos de calidad que van sustancialmente más allá que los criterios intuitivos que reducen la calidad docente a “conocer bien la materia, explicarla bien y atender las dudas de los estudiantes”. Esta apuesta “más allá” debe valorarse con cuidado pues generará con mucha probabilidad incomprensión y rechazo al situarse fuera de las concepciones implícitas de un parte importante del profesorado.
3. La configuración de una carrera académica desde valores relacionados con la calidad docente requiere, en primer lugar, del establecimiento de un “marco” de estándares o criterios organizados por niveles que respondan a una determinada política estratégica institucional. Ese conjunto de estándares concretan los objetivos estratégicos institucionales en logros, méritos o cualidades docentes y representan aquello que consideramos particularmente valioso en la docencia y hacia lo que aspiramos que avance nuestra institución.
4. Aunque es posible introducir en ese “marco” algunos criterios de naturaleza cuantitativa (1, 2a, 3, 5a), es necesario priorizar criterios cualitativos como los recogidos en los tipos 2b y 5b, si se pretende configurar una carrera académica que realmente impulse dentro de la institución una cultura profunda de calidad docente y una concepción de la docencia plenamente académica. La argumentación del cumplimiento (adecuado al contexto específico) de determinados principios de “buena docencia” y la argumentación de los procesos de indagación, evaluación y mejora llevados a cabo constituyen, desde nuestro punto de vista, los ejes sobre los que debería construirse una carrera académica focalizada en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se ofrece a los estudiantes. Aunque, desde el punto de vista procedimental, este tipo de

criterios introducen complejidad y requieren una mayor inversión en la evaluación de la docencia, lo cierto es que son procedimientos bastante similares a los que se emplean cotidianamente en investigación. La única cuestión es si los responsables institucionales y la academia en su conjunto consideran la calidad de la docencia un objetivo estratégico tan importante como la calidad de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). *Quick Guide to using the Australian University Teaching Criteria and Standards framework*. URL: <http://uniteachingcriteria.edu.au/reports/reports/>
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). Australian University Teaching Criteria and Standards. URL: <http://uniteachingcriteria.edu.au>
- Blackmore, P. (2015). *Prestige in Academic Life: Excellence and exclusion*. London & New York: Routledge.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC: The Carnegie Foundation.
- Chalmers, D., Cummings, R., Elliott, S., Stoney, S., Tucker, B., Wicking, R., & Jorre de St Jorre, T. (2014c). *Australian University Teaching Criteria and Standards Project. Final Report 2014*. URL: <http://uniteachingcriteria.edu.au/reports/reports/>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin.*, 3-7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 75-81.
- Chickering, A. W., & Kuh, G. D. (2005). *Promoting student success: Creating conditions so every student can learn (Occasional Paper No. 3)*. Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Coates, H. (2006). *Student engagement. The specification and measurement of student engagement*. Paper presented at the Symposium 'Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning', 27 and 28 March 2006, Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, New Zealand.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65, 341-357. doi:10.1007/s10734-012-9548-x
- Doherty, G. D. (1995). Quality assurance in higher education: a coat of many colours. *Engineering Science & Education Journal*, 4(6), 249 – 252. doi:10.1049/esej:19950602

- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Ecclestone, K. (1999). Empowering or Ensnaring?: Outcome-based Assessment in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 53(1), 29-48.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2013). *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (incorporating the Revised Approaches to Studying Inventory - RASI). Report of the development and use of the inventories (updated March, 2013)*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_Skills_Inventory_for_Students_ASSIST_incorporating_the_Revised_Approaches_to_Studying_Inventory_-_RASI
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 93-143). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- HEA (The Higher Education Academy). (2005). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York: The Higher Education Academy.
- HEA (The Higher Education Academy), Guild HE, & Universities UK. (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. URL: <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf>
- Heiland, D., & Rosenthal, L. J. (2011). Introduction. In D. Heiland & L. J. Rosenthal (Eds.), *Literary Study, Measurement, and the Sublime: Disciplinary Assessment*. New York: The Teagle Foundation.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., & Luzeckyj, A. (2010). Preparing Academics to Teach in Higher Education. Final Report. Retrieved from Sydney: <http://www.flinders.edu.au/pathe/aim.html>
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79. doi:10.1108/09684880810848413
- James, R., & Coates, H. (2006). *The context*. Paper presented at the Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, New Zealand.
- Jennings, J. M., & Angelo, T. (2006). *Measuring student engagement in learning: promoting shared responsibility for quality outcomes. A call for leadership*. Paper presented at the Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, New Zealand.
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching Lessons from research into award-winning teachers*. London & New York: Routledge.

- Kreber, C. (2007). The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 1-4.
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Lindberg-Sand, A., & Sonesson, A. (2008). Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991). The Multidimensionality of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: The Generality of Factor Structures Across Academic Discipline, Instructor, Level, and Course Level. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 7(1), 9-18.
- McCormick, A. C., & Kinzie, J. (2014). Refocusing the Quality Discourse: The United States National Survey of Student Engagement. In H. Coates & A. C. McCormick (Eds.), *Engaging University Students*. International Insights from System-Wide Studies. Dordrecht: Springer.
- McInnis, C. (1997). Defining and assessing the student experience in the quality management process. *Tertiary Education and Management*, 3(1), 63-71.
- Marzo, M., Pedraja, M., & Rivera, M. P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53-65. doi:10.1108/09684880510578650
- Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Debats*, 131(2), 41-55. doi:10.28939/iam.debats.131-2.4
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Ramsden, P. (1991a). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Shavelson, R. J., & Huang, L. (2003). Responding Responsibly. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(1), 10-19. doi:10.1080/00091380309604739
- Stark, J. S., & Lowther, M. A. (1980). Measuring higher education quality. *Research in Higher Education*, 13(3), 283-287. doi:10.1007/BF00991828
- Trout, P. A. (1997). Disengaged Students and the Decline of Academic Standards. *Academic Questions*, 10, 46-56.
- Turner, N., Oliver, M., McKenna, C., Smith, H., Deepwell, F., & Shrives, L. (2013). *Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF). Staff and Educational Development Association Higher Education Academy Funded Project*. York: The Higher Education Academy.
- Shulman, L. (1993). Teaching as Community Property. Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 25(6), 6-7.

Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.

Normas sobre carrera académica y desafíos para la gestión y equidad de género en educación superior: Reflexiones a partir del caso chileno

- Por: Paulina Berríos Cortés, PhD
Jefa Unidad Análisis Institucional y Datos, Vicerrectoría Asuntos Económicos y Gestión Institucional, Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es una reflexión a partir de un trabajo publicado en 2008 sobre carrera académica (Berrios, 2008). Una década y media ha transcurrido desde aquella publicación, y lo sorprendente es que muchos de los temas que allí se abordan aún siguen vigentes. Y es que la carrera académica y sus normas tienen mucho de continuidad y permanencia en el tiempo. En contraste, y de manera interesante, la gestión de la carrera académica sí ha avanzado y mucho desde entonces, observándose así una multiplicidad de estrategias para abordar la equidad de género en el último tiempo. En esta oportunidad quisiera reflexionar sobre estos temas a la luz del caso chileno, y para ello también se abordarán cifras que dan cuenta de la evolución de la carrera académica y participación de las mujeres en los últimos 15 años.

La carrera o profesión académica se constituye en base a valores compartidos sobre el rol que cumplen las instituciones de educación superior y el papel que en ellas le cabe a su cuerpo académico. La carrera académica se basa en un sistema de conocimiento específico de la disciplina de quienes la ejercen, y se sustenta y perpetúa en el juicio y evaluación de pares. Similar a las profesiones en general, la profesión académica genera una comunidad de scholars o practitioners que se inserta dentro de una organización específica que la sustenta tal como son las universidades. Estas funciones se legitiman en las instituciones, estableciendo tareas específicas e incluso una división del trabajo que distingue aquellas labores más valiosas de aquellas genéricas y menos especializadas (Bernasconi, 2006, 2008; Berrios, 2015; Clark, 1983, 1997; Musselin, 2007). Como toda profesión, la profesión académica también contiene relaciones de poder y establece jerarquías entre sus miembros y con quienes interactúa (ej. Estudiantes, personal no académico), además de gozar de un grado importante de autonomía.

“The one and the many”, es la frase acuñada por el afamado autor de la Educación Superior, Burton Clark (Clark, 1987). Con ello se refiere a que la profesión académica es una, y a la vez muchas. Es decir, comparten normas y expectativas comunes a quienes se desempeñan como académicos en educación superior, a la vez que se pueden observar muchas trayectorias de carrera académica si se considera el tipo de institución, el contexto nacional, y la disciplina. Autores más recientes también agregan las

variables edad y género (Cummings & Finkelstein, 2012a, 2012b) para hablar de las variables que hacen las “*many academic professions*”.

El contexto en el que se desarrolla la profesión es muy relevante, y presenta a su vez ciertos dilemas. Por una parte, existe un reconocimiento y legitimidad a la carrera académica por ejemplo a través de distintos sistemas nacionales (un profesor titular se reconoce su más alta jerarquía tanto en Europa como América Latina y Asia, por ejemplo). En otros casos, parece haber una diferenciación importante basada en la tradición de las universidades. Mientras en el modelo continental el profesor investigador goza de una gran reputación, en el modelo latinoamericano el profesor docente y profesional goza de un gran prestigio especialmente en ciertas carreras profesionales (ej. Medicina, Derecho, Ingeniería).

La profesionalización de la carrera académica tiende a hablar un lenguaje común entre los distintos sistemas nacionales de educación superior. Es así que este ideal normativo o el deber ser académico es cada vez más reconocido entre los distintos países, haciendo de este un proceso cada vez más homogéneo. Estas normas son posibles de encontrarlas en Asia, Europa, América del Norte, Chile, Brasil, Argentina, Colombia y otros países latinoamericanos, donde los académicos tienden a conformar esta comunidad de pares que legitima y difunde el sistema de prestigio y las relaciones académicas de poder en las que se desenvuelven.

Visto desde la perspectiva de género, en la carrera académica tiende a haber un predominio de lo masculino. Esto se observa en múltiples niveles, desde la conformación de la comunidad de pares con mayor presencia masculina, hasta la división del trabajo académico de las mujeres que tienden no solo a ubicarla en las jerarquías más bajas sino también las ubica en aquellas labores que cuentan con una menor valoración dentro del sistema de prestigio de las universidades.

CAMBIOS SOCIALES Y DE CONTEXTO INSTITUCIONAL QUE HAN AFECTADO LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y SU GESTIÓN

Demográficamente también ha habido cambios importantes en las últimas décadas y se refiere a la entrada masiva de mujeres a la educación superior. Este fenómeno se observa a nivel de las estudiantes de pregrado, y con el tiempo han ido conformando una masa crítica cada vez mayor de mujeres que se quedan en el sistema como académicas y estudiantes de postgrado.

Movimientos sociales que puján por una sociedad más justa y equitativa también han permeado la educación superior. El movimiento feminista ha sido clave en este sentido, y si bien ha sido un proceso que ha tomado décadas, en los últimos años, movimientos como *me too* y *ni una más ni una menos* han acelerado en parte la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. En el caso chileno, el mayo feminista de 2018 irrumpió con fuerza en el sistema de educación superior. Durante ese año, muchas universidades fueron tomadas por estudiantes que demandaban una mayor equidad y la erradicación del acoso sexual y la violencia de género. El movimiento feminista tuvo un gran eco en la educación superior en Chile, llegando a establecerse oficinas que abordan temáticas de género en todas las universidades adscritas al Consejo de Rectores. En 2021 se decretó a nivel de país la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior. En este sentido, el impulso al desarrollo de las mujeres y el intento de superar las brechas y violencia de género ha sido notable. Todos estos cambios, en mayor o menor medida han impactado la gestión de las instituciones de educación superior, llegando también al ámbito de la gestión del desarrollo de carrera académica en Chile.

NORMAS SOBRE CARRERA ACADÉMICA

Las normas sobre la carrera académica vinculan las organizaciones universitarias con el cuerpo académico. En ella se establecen los roles que esperan las instituciones cumplan los académicos, sus responsabilidades, y las expectativas de desempeño que de ellos se tienen.

Las normas de la carrera académica regulan los roles del profesorado. Entre las funciones clásicas que desempeñan los académicos está la docencia. En cierto tipo de instituciones con orientación en investigación, se espera que el cuerpo académico también realice investigación. De manera creciente se han ido sumando otras funciones como la gestión académica (ej. procesos de acreditación, aseguramiento de la calidad), elaboración y manejo de proyectos, y vinculación con el medio (nacional, internacional) (Musselin, 2010).

Las normas se establecen a través de reglamentos, decretos y políticas que establecen ciertas trayectorias y etapas por las que deben pasar los académicos. Estas son comunes al cuerpo académico dentro de una misma organización, y si bien existen ciertas distinciones entre los distintos tipos de instituciones o disciplinas, existe una tendencia cada vez mayor incluso a homogeneizar las jerarquías académicas en las que se clasifican los académicos. Así, por ejemplo, en Chile, la jerarquización académica en rangos de ayudante, profesor asistente, profesor asociado y profesor titular, se encuentra en la mayoría de las universidades y en todas implica una trayectoria ascendente en la cual los criterios para ser promovidos van siendo más exigentes. Las jerarquías son más o menos equivalentes entre las universidades. Inclusive se reconoce estas cuando los académicos cambian de empleador, reconociéndole el rango académico en que se encontraba. Estas jerarquías son a su vez reconocidas por el cuerpo académico, legitimando sus requerimientos y orientando sus conductas.

Parte de estas normas también establece los grados académicos necesarios. Y es así que el grado académico de doctor es cada vez más un pasaporte que se exige para ingresar a la academia. Ahora bien, es cierto que el grado académico no se exige a quienes están recién formándose en la carrera académica como puede ser el caso de quienes ejercen como ayudantes, pero cada vez más se consolida como el pasaporte de entrada para la jerarquía de inicio formal como académico como es la de los profesores asistentes. En América Latina en general, es frecuente ver entre las generaciones más adultas la falta de grado académico de doctor, especialmente en aquellas disciplinas con tradición de investigación más reciente. En algunos casos, ciertas instituciones reconociendo la importancia que su profesorado cuenta con el grado de doctor, hacen un esfuerzo por apoyarlos y para ello crean incentivos o becas para que puedan estudiar y así conseguir el doctorado.

Por otro lado, en los reglamentos también se establece el tiempo que tienen los académicos para ser evaluados, y los logros que se esperan de ellos en determinado rango de tiempo. Aquí se distinguen dos procesos. Uno que se realiza con mayor frecuencia (anual o bianual) que evalúa los compromisos de desempeño que hace cada académico por un tiempo específico como puede ser el año académico. Aquí los académicos se comprometen con sus cargas docentes, de investigación y administración, y se firma un acuerdo con sus autoridades de escuela o facultad. Aquí lo que se evalúa es si el profesorado cumple o no con sus compromisos. Otro proceso de evaluación se refiere a los procesos de calificación o jerarquización. Aquí en base a lo que establecen los reglamentos de carrera académica se califican los méritos alcanzados durante el espacio de tiempo establecido acorde a la jerarquía en que se encuentre los académicos. La temporalidad de la evaluación puede variar, pero por general se encuentra en un rango que va de los seis a doce años, aproximadamente.

Junto con estas normas se sitúan relaciones académicas de poder, que se estructuran en torno a un sistema de prestigio y de administración de los bienes académicos (Berríos, 2008). No todas las labores académicas tienen una igual valoración, y los orígenes de porqué ciertas actividades son más valiosas que otras se remontan a la historia y desarrollo de las universidades. Así, la investigación es la actividad más valorada en comparación a la docencia o administración, y actualmente se ha ido reforzando aún más su valoración.

Pero esto no ha sido siempre así, y hay tradiciones universitarias en otras latitudes del mundo que cuentan con una valoración diferente del trabajo académico. Tal es el caso de América Latina, donde sus orígenes contiene a una universidad profesionalizante, es decir, orientada a formar los futuros cuadros profesionales que necesita el desarrollo de los países. En esta tradición, la docencia es altamente valorada y el cuerpo académico destaca por su experiencia profesional fuera de la academia y no necesariamente tiene habilidades en investigación. Su dedicación a la docencia es parcial pues tienden a tener trabajo fuera de la Academia, y su experiencia es altamente valorada tanto por el estudiantado que espera a futuro ejercer en el campo de las profesiones, así como de las propias instituciones que cuentan con profesores expertos en sus profesiones y que gozan de gran reputación en sus campos de trabajo.

No obstante, esta diversidad de tradiciones y su distinta valoración del trabajo académico en las universidades, con el tiempo se ha ido conformando y consolidando un modelo ideal normativo que dicta las pautas sobre lo que se considera debe “ser académico”. Así la carrera académica se va profesionalizando, y se forma en una comunidad científica que asocia la excelencia a la producción de conocimiento que implica la investigación. Así el ideal de académico, a juicio de la comunidad de pares, es capaz de producir conocimiento, da a conocer sus resultados a través de publicaciones, y atrae recursos para financiar sus actividades de investigación. Esta característica asume además la condición del tiempo de dedicación a estas actividades. Ya que, para realizar investigación, la dedicación tiene que ser total, es decir, contar con una jornada de trabajo completa. Por otra parte, el modelo ideal de ser académico también considera la formación de discípulos como los son las guías de tesis, especialmente a nivel de postgrado. El grado académico de doctor es otro de los requisitos con los que se debe contar.

El contexto histórico en el que se desenvuelven las universidades también va reforzando este modelo ideal de la carrera académica. La globalización ha profundizado los procesos de internacionalización en las universidades, dándole una mayor valoración a aquellas actividades fundamentadas en el intercambio de conocimiento y formación académica a nivel mundial. Es así que se da relevancia a los intercambios o estudios en el extranjero, trabajo en redes y co-autoría de publicaciones con autores extranjeros, participación en conferencias y congresos internacionales, citaciones a trabajos de alto impacto.

Por otra parte, en las últimas décadas, los rankings internacionales se han empeñado en medir lo que es el sistema de prestigio y la calidad de las instituciones y su influencia ha sido enorme en el mercado de la educación superior. Para ello han creado indicadores con lo que se considera miden lo mejor del trabajo de las universidades. Es así que la investigación nuevamente tiene un lugar destacado, al considerarse el número de publicaciones, citas, formación doctoral, y capacidad de generar innovación, académicos con doctorado, académicos con jornadas completas, entre otros indicadores relevantes para tener un buen desempeño en los rankings internacionales.

Si bien existe una mirada controversial sobre la importancia y reconocimiento a la influencia que tienen los rankings universitarios en el trabajo académico, el mercado de la educación superior es cada vez

más competitivo entre las instituciones. Este fenómeno empuja a las instituciones a distinguirse en un sistema de prestigio que los lleve a captar recursos, incluido más y mejores estudiantes, académicos, proyectos y servicios. En este escenario, algunas instituciones orientan sus esfuerzos en mejorar su desempeño en los indicadores que miden los rankings, y aquí se considera que el trabajo que aportan los académicos a la investigación es algo que hay que gestionar a la vez que incentivar.

En cuanto al género, a nivel internacional, a principios del siglo XXI aun predominan los hombres en el cuerpo académico, son mayoría en las más altas jerarquías, y tienden a estar generalmente en posesión de jornada completa (Le Feuvre, 2015). Adicionalmente, los hombres tienden a concentrarse en disciplinas STEM (ciencias, tecnología y matemáticas) que tienden a tener un mayor prestigio si se comparan con otras áreas del conocimiento mientras que las mujeres tienden a predominar en las áreas de Educación y Ciencias Sociales que tienen un prestigio y valoración menor en el mercado de trabajo. Por otra parte, según Cheung (2021), en América Latina, las mujeres a cargo de instituciones de educación superior alcanzan el 18% según cifras 2020. Este 18% está más de 10 puntos porcentuales más abajo que el Reino Unido (29% en 2018) y que Estados Unidos (30% en 2016).

En el caso chileno se observan tendencias similares. En 2022, de 58 universidades, sólo 5 tienen rectoras mujeres. Por otra parte, en aquellas dos universidades de mayor prestigio del país y con mayor desarrollo de la perspectiva de género en la gestión de la carrera académica, los profesores titulares (full profesor) todavía siguen representando alrededor del 20% del cuerpo académico. En cuanto a la jornada académica, a nivel nacional, las mujeres tienden a tener menos puestos de jornada completa (SIES, 2022). En relación a la investigación, las mujeres tienden a tener menos éxito en la adjudicación de proyectos concursables, mientras que del total de publicaciones sólo un 30% corresponde a mujeres versus el 70% de hombres (Oficina de Estudios y Estadísticas. División de Políticas Públicas., 2022; Olivari & Pereira, 2022).

DESAFIOS ACTUALES PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA ACADÉMICA

Modelo ideal versus realidad. Hasta ahora se ha mencionado lo que es la carrera académica, su proceso de profesionalización, y el modelo normativo ideal. Sin embargo, al observar lo que ocurre con el profesorado y las instituciones de educación superior en América Latina y en especial en Chile, se revela que este ideal no necesariamente se cumple. En este sentido, la composición del cuerpo académico según sexo, su dedicación horaria a las actividades propias de su quehacer, los grados académicos exigidos, y los resultados de la productividad académica, son algunos de los elementos a considerar a la hora de gestionar la carrera académica por parte de las instituciones de educación superior.

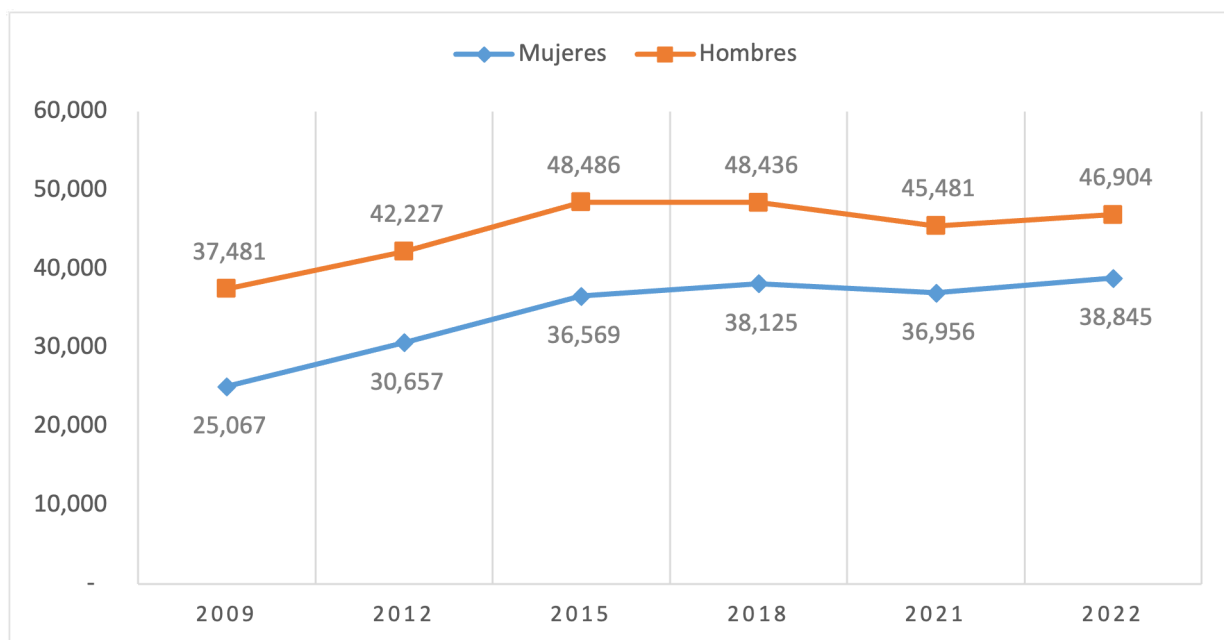
En la tradición latinoamericana, las universidades forman profesionales y sólo a fines del siglo XX se ven los primeros, aunque muy importantes, indicios de desarrollo en investigación. Las condiciones de trabajo han ido mejorando de modo tal que la figura icono del profesor taxi en educación superior, si bien sigue siendo una realidad que corre fuerte por las venas de América Latina, también es cierto que cada vez más son los académicos que pueden vivir de su jornada completa con un nivel aceptable de calidad de vida. La especialización a través de la formación doctoral ha ido aumentando de manera progresiva en buena parte de Latinoamérica, y hoy por hoy quienes ingresan a la carrera académica en su mayoría ya cuenta con el grado de doctor.

En cuanto a la composición según sexo del profesorado, las mujeres han ido aumentando su participación. Esto también genera desafíos para la gestión de la carrera académica, porque es necesario considerar

otros aspectos no siempre visibilizados respecto a los obstáculos que enfrentan las mujeres en el desarrollo de sus carreras académicas.

Para el caso chileno, cifras del Servicio de Educación Superior del 2022 dan cuenta de la existencia de un total de 85.749 académicos (headcount) en Chile. De los cuales, 46.904 corresponde a hombres (55%) y 38.845 a mujeres (45%). Considerada la evolución del número de académicos en los últimos 14 años (período 2009-2022), el 2009 en Chile existían 62.548 académicos en total, lo que significa que en este plazo han ingresado alrededor de 23.000 académicos nuevos. En cuanto a la composición por sexo, el siguiente gráfico N° 1 muestra la evolución de hombres y mujeres.

Gráfico N° 1: Evolución Número de Académicos en Chile según Sexo 2009 - 2022

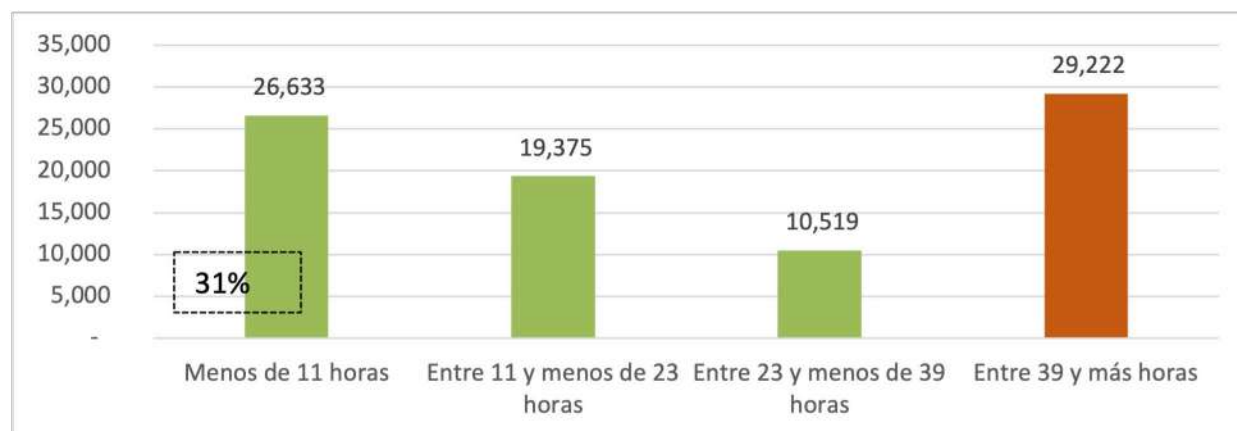


FUENTE: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc.

Del total de académicos, al año 2009, las mujeres representan el 40% del total de académicos, comparada con el año 2022, donde representan el 45% del total.

Por otra parte, en Chile, si bien se han hecho esfuerzos importantes por mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, aún siguen siendo predominante los académicos que trabajan a tiempo parcial. Tal como se muestra en el gráfico N° 2, del total de 85.749, 66% trabaja a tiempo parcial o menos que una jornada completa, y 34% a tiempo completo. Quienes trabajan menos de 11 horas, representan el 31% del total de académicos (26.633), quienes están en el rango entre 11 horas y menos de 23 horas representan el 23% (19.375). el 12% restante corresponde a quienes trabajan entre 23 y menos de 39 horas (10.519).

Gráfico N° 2: Número de Académicos en Chile según Rango de Horas Contratadas (2022)



FUENTE: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc.

Entre los académicos que trabajan 39 horas y más, 16.322 corresponde a hombres (56%) y 12.900 a mujeres (44%).

En cuanto a la formación doctoral del cuerpo académico en Chile, este se ha casi triplicado en el periodo 2009-2022 pasando de 5.703 a 13.783 doctores. Sólo en la última década (2012-2022) se observa una variación de aumento de 89% de académicos con el grado de doctor. En relación al total de académicos, al año 2022 quienes tienen el grado de doctor representan el 16% del total (13.783 doctores de un total de 85.749 académicos). Quienes poseen el título profesional (pregrado) representan el 37% (31.475) del total, mientras que quienes están en posesión del grado de magister corresponden al 32% del total, alcanzando 27.593 académicos, tal como se ve en el gráfico N° 3 a continuación.

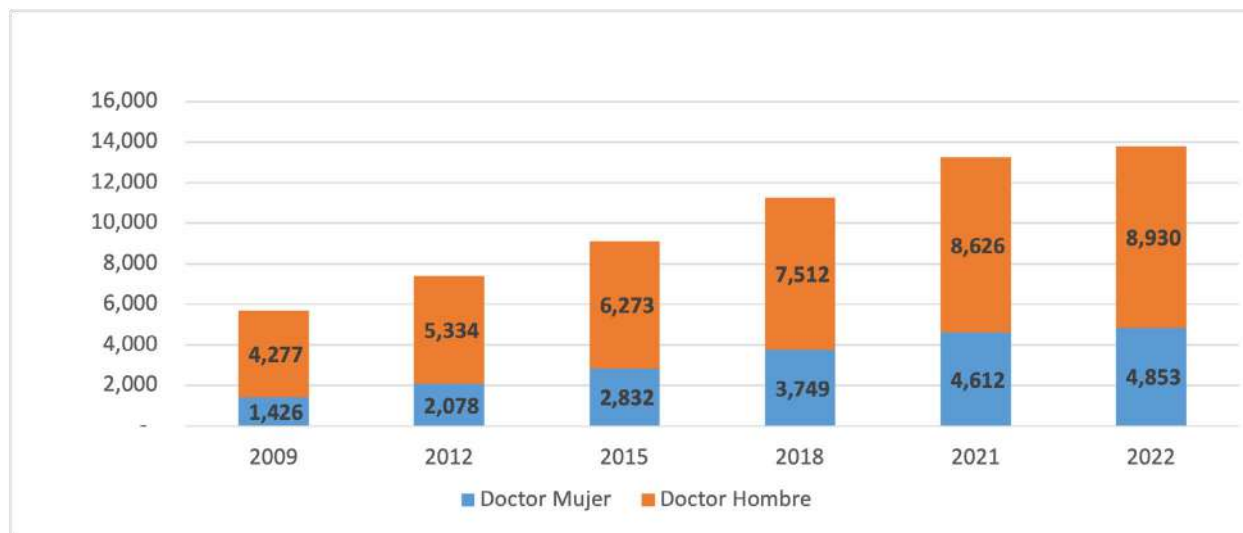
Gráfico N°3: Evolución Número de Académicos en Chile según Grado Académicos 2009 - 2022

FUENTE: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc.

La evolución de los académicos con grado de doctor ha sido importante en Chile. Y se ha más que duplicado en el periodo 2009-2022, aumentando de 5.703 doctores el año 2009 a 13.783 doctores el año 2022. Según el gráfico N° 4, en 2022, las mujeres representan el 35 % del total de doctores (4.853), comparado con el 2009, donde representaban el 25% del total de doctores (1.426).

Dentro del grupo total de académicas, en 2022 13% de mujeres tiene el grado de doctor (4.853 de un total de 38.845 mujeres) mientras que, del grupo de varones, un 19% de varones tiene el grado de doctor (8.930 de un total de 46.904 varones). En 2009, estas cifras corresponden a 6% (1.426 de 25.067) y 11% (4.277 de 37.481), respectivamente.

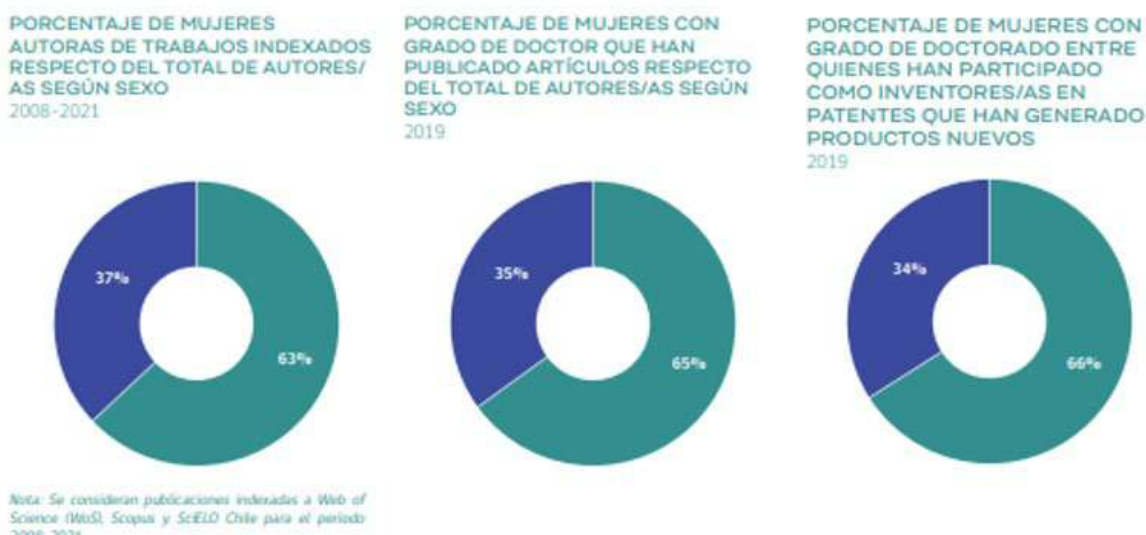
Gráfico N°4: Evolución Número de Académicos con Grado de Doctor Según Sexo 2009 – 2022



FUENTE: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de Mineduc.

En cuanto a la investigación, la evidencia también sostiene que las mujeres tienden a investigar menos que sus pares varones. Según datos de la OCDE (2019), en Chile se encuentra un 35% de mujeres que son investigadoras respecto del total de investigadores en el país. Según el estudio Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (2022) dentro del grupo de mujeres que investigan, un 37% de mujeres son autoras de trabajos indexados respecto del total de autores. Este porcentaje es muy similar entre aquellas mujeres que son doctoras y que han publicado artículos científicos, las cuales según cifras 2019 alcanzan el 35% del total de autores, tal como se muestra en el gráfico N° 5. En relación a las doctoras que han participado como inventoras en patentes que han generado productos nuevos, alcanzan un 34% del total de doctores que han participado como inventores de patentes.

Gráfico N° 5: Participación de Mujeres en Investigación en Chile



FUENTE: Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2022.

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA CARRERA ACADÉMICA

Cada universidad es específica en su misión y desarrollo, y además están conformadas por culturas académicas particulares. Por tanto, las estrategias para abordar la equidad de género no son uniformes para todas las instituciones de educación superior, aunque pueden contar con ciertos elementos comunes o transversales. Por ejemplo, entre algunas de las estrategias particulares se encuentra: apoyo fondo becas para que académicas estudien doctorados, ó la contratación de ayudantes para aquellos académicos que tengan personas a su cuidado ya sea niños o personas mayores o con algún tipo de discapacidad. Entre las estrategias comunes que es posible observar en las universidades están las mentorías para ayudar a las mujeres en su ascenso en las jerarquías académicas o medidas para prevenir y abordar el acoso sexual. Otro tipo de estrategias que es posible observar se trata de la combinación de ambas, es decir, estrategias mixtas como son las medidas de corresponsabilidad. Puede ser particular a cada institución el cómo se implementa, pero tienen el sustento común que es conciliar la política de los cuidados con las funciones y desarrollo de carrera académica.

Por otra parte, es necesario contar con buenos diagnósticos que permitan conocer las problemáticas que afectan las mujeres, así como también análisis que permitan dar cuenta de porqué existen brechas de género en el desarrollo de la carrera académica. En este contexto, los datos son fundamentales para entender la situación en que se encuentran las mujeres y tomar medidas que apunten a disminuir las brechas. Los datos pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos. Es importante destacar que, si bien es importante contar con datos para conocer la realidad, también es imperativo contar con acciones que permitan abordar dicha realidad.

En el caso de la Universidad de Chile, actualmente la Dirección de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos ha trabajado en conjunto con la Unidad de Análisis Institucional y Datos de la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional, una iniciativa para disponibilizar datos cuantitativos que apoyen la generación de indicadores de gestión académica que sirvan de apoyo a los encargados de generar políticas para el cuerpo académico. Estos datos están en un dashboard, y cuentan con perspectiva de género y han servido para impulsar iniciativas institucionales pero cuya implementación ha sido adaptada a la realidad específica de las mujeres académicas en cada unidad académica. Así por ejemplo, el dashboard de la Universidad de Chile permitió ver que el problema de las mujeres en algunas facultades se da a nivel de las profesoras titulares, mientras que en otras facultades el problema es que faltan profesoras asistentes. En la primera ya habían contratado académicas jóvenes y el problema era preparar a las mujeres para las más altas jerarquías, mientras que en otras facultades faltaba masa crítica por lo que se hacía necesario contratar académicas jóvenes para ingresar a la jerarquía de profesoras asistentes.

A partir de los datos y los diagnósticos disponibles (cualitativos y cuantitativos) se observa que entre algunos de los desafíos que aún persisten en materia de equidad de género en la carrera académica y que se observan de manera global en el sistema de educación superior están:

- Mujeres en minoría. Siguen estando en menor proporción que los hombres y ocupando mayoritariamente las jerarquías más bajas de la carrera académica.
- Promoción de las mujeres. Importancia de contar con más mujeres en las jerarquías académicas más altas y en cargos directivos.

- Apoyo para la realización de investigación, formación de redes de colaboración (nacionales y extranjeras).
- Medidas que permitan conciliar el cuidado de hijos, padres o personas en situación de discapacidad o enfermedades crónicas con las funciones académicas y evaluación de desempeño.
- Medidas para prevenir y erradicar el acoso sexual.

Entre las iniciativas institucionales que es posible ver en Chile se encuentra la Alianza de Mujeres en la Academia. Esta alianza liderada por la Universidad de Harvard, cuenta con la participación de 12 universidades tanto públicas como privadas, y su objetivo es promover el desarrollo de la carrera académica de las mujeres, a la vez que busca promover el acceso de las mujeres a puestos de liderazgos dentro de las instituciones de educación superior.

Estas 12 universidades chilenas promueven acciones institucionales que apuntan a abordar las brechas de género que existen en la Academia. Destacan en este sentido:

- Orientaciones con enfoque de género en los procesos de búsqueda y selección para los concursos académicos
- Becas para mujeres académicas para hacer doctorados
- Estudios y análisis para hacer seguimiento a la brecha de desarrollo académica de las mujeres
- Programas piloto de mentorías
- Apoyo de un ayudante para personas con hijos menores de 12 años, con personas mayores a su cuidado o con enfermedad crónica o situación de discapacidad
- Observatorio de género con indicadores que permitan ir viendo cómo van avanzando en indicadores relacionados con el desarrollo de carrera académica

REFLEXIONES FINALES

A partir de los desafíos para la equidad de género y la promoción de las mujeres en la carrera académica, surgen dos reflexiones finales. La primera es que es importante seguir incorporando más mujeres en la educación superior y en específico en la carrera académica. En este sentido, las universidades han avanzado tal como muestran las cifras, donde se observa un aumento de las mujeres a nivel de pregrado, pero es necesario seguir promoviendo su participación a nivel del postgrado y del cuerpo académico.

No obstante, lo importante que es incorporar y seguir incentivando una mayor participación de las mujeres en la educación superior, como iniciativa por sí mismo no es suficiente. Para ello también es importante que las instituciones de educación superior generen acciones y estrategias que permitan apoyar el desarrollo y promoción de las mujeres en la carrera académica, así como también en el acceso a los cargos de alta dirección y en la participación en la generación de conocimiento científico a través de publicaciones y proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernasconi, A. (2006). Breaking the Institutional Mold: Faculty in the Transformation of Chilean Higher Education From the State to Market. En H. D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education*. SUNY Press.
- Bernasconi, A. (2008). La Profesionalización de la Academia en Chile [The Professionalization of the Academia in Chile]. *Calidad en la Educación*, 28, 15-27.
- Berrios, P. (2008). Normas y Percepciones sobre Carrera Académica en Chile [Norms and Perceptions about Academic Profession in Chile]. *Calidad en la Educación*, 28, 39-52.
- Berrios, P. (2015). La Profesión Académica en Chile: Crecimiento y Profesionalización. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior De Chile: Transformación, Desarrollo Y Crisis* (pp. 345-370). Ediciones UC.
- Cheung, F. M. (2021). *The "State" of Women's Leadership in Higher Education* (N.o 9; International Briefs for Higher Education Leaders. Women's Representation in Higher Education Leadership Around the World., pp. 5-8). American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Ed-Leadership-Around-the-World.pdf>
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. R. (1997). Small Worlds, Different Worlds: The Uniqueness and Troubles of American Academic Professions. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Cummings, W. K., & Finkelstein, M. J. (2012a). *Scholars in the Changing American Academy: New Contexts, New Rules and New Roles*. Springer Science & Business Media.
- Cummings, W. K., & Finkelstein, M. J. (2012b). The Changing Academic Profession in the USA. En *Scholars in the Changing American Academy* (Vol. 4, pp. 1-14). Springer Science+Business Media.
- Le Feuvre, N. (2015). *Contextualizing Women's Academic Careers in Cross-National Perspective* (N.o 3; Garcia Working Papers). University of Trento. http://garciaproject.eu/wp-content/uploads/2015/10/GARCIA_report_wp3.pdf
- Musselin, C. (2007). *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley.
- Musselin, C. (2010). *The market for academics*. Routledge.
- Oficina de Estudios y Estadísticas. División de Políticas Públicas. (2022). *Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Gobierno de Chile.
- Olivari, J., & Pereira, M. (2022). Olivari, J. & Pereira, M., (2022). *Evaluación de Brechas de Género en la Trayectoria de Investigación*". Oficina de Estudios y Estadísticas de la Subsecretaría de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Gobierno de Chile.

Carrera Académica y Gestión del Desarrollo Profesoral: Componentes claves para el Desarrollo de la Universidad Latinoamericana (Caso de la República Dominicana)

- Miguel J. Escala¹
- Altagracia López²

Las transformaciones en las universidades las hacen las personas, más allá de las políticas, más allá de los procesos. Y en ese marco los profesores son, sin duda, actores primordiales en la transformación y en la gestión de nuestros proyectos educativos (Clara García).

Introducción

Reconocemos que nos entusiasmó recibir la invitación para presentar esta conferencia al alimón porque la vimos como una gran oportunidad para discutir en público lo que hemos conversado por muchos años. Sobre estos temas hemos tomado decisiones en nuestros respectivos períodos rectorales. Aunque no fueron suficientes, fueron coherentes con nuestros planteamientos. Ambos hemos experimentado también lo que se siente sobre el tema desde la perspectiva profesoral, y desde la perspectiva de conocedores de la educación superior. Esta conferencia al alimón refleja esas vivencias e inquietudes.

Nuestro objetivo hoy (porque esperamos seguir trabajándolo) es situar el tema profesoral como parte importante y estratégico en la agenda de los temas prioritarios de la educación superior dominicana y proponer la construcción a nivel institucional (y por qué no, también a nivel social) de un ecosistema favorable para el desarrollo profesoral y el fortalecimiento de la carrera académica en el país. Lo proponemos como acción proactiva constructora de una visión y desde luego partiendo del análisis del estado actual de lo que sucede en las instituciones de educación superior dominicana y de las prácticas más promisorias e innovadoras sobre el tema que se realizan en instituciones locales y regionales de alta apreciación por la calidad de su trabajo y de sus resultados. Si no lo logramos, no esperemos transformaciones necesarias en nuestras instituciones.

Esta conferencia ha sido construida bajo la coordinación de los dos responsables que la presentamos, pero en consulta y en trabajo colectivo con más de veinte representantes de IES dominicanas, con entrevistas a conocedores latinoamericanos del tema, y con los resultados de una consulta a académicos de 11 instituciones de educación dominicana que accedieron a compartir direcciones de sus profesores, el cual obtuvo 555 respuestas.

1 Profesor Emérito del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC (miguel.escala@intec.edu.do).

2 Directora del Centro de Innovación en Educación Superior del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CINNES/INTEC) (altagracia.lopez@intec.edu.do).

La conferencia se inserta en un proyecto más ambicioso de seguir indagando sobre el tema, de divulgación de los resultados, de creación de comunidades de aprendizaje sobre los temas que se deriven, del análisis de documentos institucionales, y de acompañamiento para aprender de los proyectos estratégicos institucionales, buscando alcanzar un mayor desarrollo en su compromiso y su accionar en fortalecimiento de la carrera académica y el desarrollo profesoral. Aunque nos centramos en el caso dominicano, queremos iniciar un diálogo con otros países iberoamericanos que enfrentan retos similares, o que han alcanzado mayor nivel de desarrollo. Sin carrera académica y sin desarrollo profesoral no podemos construir mejores universidades.

A continuación, primero presentamos la descripción de nuestra visión, pasamos luego a explicar lo que entendemos por ecosistema y nos planteamos las preguntas claves para su desarrollo. Para identificar los componentes del ecosistema que conforma nuestra visión, analizamos el punto de partida en el caso dominicano, y nos atrevemos a establecer una tipología que nos permite situar las posibles respuestas institucionales, pero que nos ayuda a la vez a concebir el logro de la visión con la gradualidad y el compromiso necesarios al desarrollar los componentes claves por las instituciones. Concluimos nuestro periplo con sugerencias concretas para aquellas instituciones que opten por la conquista de la visión que compartimos.

Agradecemos la invitación al Comité Organizador de este Congreso, en especial a la profesora Ana Margarita Haché. Agradecemos por igual a los 25 rectores que aprobaron la participación de un representante institucional en la mesa de trabajo que desarrollamos. Y desde luego a aquellos representantes institucionales que enriquecieron con sus preguntas y sus opiniones varias sesiones de trabajo colectivo. De igual manera agradecemos a la OEI por el apoyo recibido en la persona de María Fernanda Garnica con la transcripción de las entrevistas realizadas, a Mónica Leonor y Mayelisa Hidalgo del INTEC quienes nos apoyaron en algunos momentos de nuestro trabajo. Y desde luego a los conocedores que fueron entrevistados, Jesús Ferro, ex Rector de la Universidad del Norte de Barranquilla, Marilina Weyland Rectora del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Mónica Marquina de la Universidad Tres de Febrero de Argentina, y Clara Inés García, quien lidera el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesoral de la Universidad del Rosario de Bogotá.

¿Cuál es la Visión que proponemos?

Damos una respuesta breve al presentar nuestra visión:

La mayoría de los docentes insertados en las aulas de educación superior en República Dominicana viven y mueren como vivió y murió Pedro Henríquez Ureña, laborando en la Academia y aportando desde la Academia.

Para muchos, Pedro Henríquez, ha sido el escritor y crítico literario dominicano más reconocido por su obra. Uno que vivió fuera del país la mayor parte de su vida y que aceptó un trabajo oficial a Trujillo al frente de la Educación dominicana para pronto dejarlo por diferencias con el régimen que ya se perfilaba como dictadura. Nosotros preferimos destacar su labor como maestro, como académico, y hasta nos atrevemos a decir que la vuelta a la Academia fue otro motivo para dejar el puesto burocrático que tenía, para poder regresar a la labor que más le agradaba, la de enseñar. Como expresó el Arquitecto Bergés en 1992:

“De todas las facetas de este hombre extraordinario que fue Pedro Henríquez Ureña, la que sin dudas lo destaca en mayor grado, es su vocación magisterial. A este respecto, su hermano Max

solía decir que “la personalidad de Pedro se singulariza por su temperamento de maestro. Conversar con él era aprender. Enseñaba, siempre, con naturalidad y sin esfuerzo ni vano alarde de saber. En todo momento era, por excelencia, maestro”. (Bergés, 1992, p. II)

Esta conferencia es una propuesta soñadora, centrada en una visión quizás hasta utópica, como utópico fue Pedro Henríquez al plantear la *Utopía de América* hace casi 100 años. Es necesario soñar, y si estuviera entre nosotros hasta escribiría la Utopía específica del profesorado dominicano. Visualizamos un futuro diferente, y disfrutamos esa visión como un sueño agradable de profesores integrados a sus respectivas instituciones de manera transformadora y creativa, con el respaldo de condiciones facilitadoras de su desarrollo. De profesores que desde las aulas dominicanas puedan realizar su vocación y no irse del país como hizo Pedro Henríquez Ureña y muchos otros.

Aterricemos nuestro sueño. Tradicionalmente en muchas instituciones de educación superior, el concepto de desarrollo profesoral, cuando existe, se ha limitado a la oferta de determinados cursos que se ofrecen a los docentes. Nosotros preferimos aproximarnos al tema desde una perspectiva más integral y más inscrita en la tradición de desarrollo de las personas en las organizaciones y en nuevos lineamientos que enfatizan el papel de los profesores en la transformación institucional.

El concepto de “desarrollo” incluye el plan de carrera, la evaluación del desempeño, la formación continua y espacios participativos, entre otros; todo dirigido a lograr un personal académico más comprometido, capaz, y clave en el desarrollo de la institución.

El desarrollo de los recursos humanos se refiere al uso integrado de la capacitación y el desarrollo, desarrollo organizacional y desarrollo de carrera para mejorar el desempeño individual, grupal, y la eficacia organizativa. (Noe, 2017 p. 48)

Si otros han podido, como lo presentan Phuong y Chai en 2018 al describir la experiencia transformadora de los talentos profesorales en Vietnam, podemos seguir pensando en un desarrollo del talento de dimensión estratégica para que proactivamente se planifique la cantidad y la calidad de talentos profesorales que servirán para el logro de los objetivos institucionales. (Garavan et al., 2012)

Preferimos percibir al profesor universitario como un sujeto de su propio desarrollo, que se convierte a la vez en agente de transformación permanente de la institución en que participa, y para ello encuentra oportunidades de desarrollo provistas por la institución (= el ecosistema).

Tratamos de responder nueva vez y 34 años después casi las mismas preguntas: (Escala & Toombs, 1988). Necesariamente, son otras las respuestas.

- ¿De qué dimensiones se tiene que ocupar el desarrollo profesoral?
¿Cuáles son sus componentes?
- ¿Quién tiene la responsabilidad para asegurar el desarrollo profesoral?
- ¿Cuáles son los diseños de desarrollo profesoral que parecen ser los más adecuados en cuanto a impacto transformador, inclusión, y vinculación estratégica?

Ecosistema favorable para ese desarrollo profesoral

La visión que queremos compartir es el diseño y funcionamiento de un conjunto de acciones institucionales que conforman un ecosistema institucional y sistémico para fomentar y apoyar el desarrollo continuo y sostenible del profesorado contando con la participación de los mismos en la construcción de dicho ecosistema. Como los corales que forman los arrecifes y garantizan luego la blancura de nuestras arenas.

Definamos primeramente el concepto de ecosistema. De acuerdo a la tan recurrida Wikipedia:

“Un ecosistema es una gran comunidad de organismos vivos (plantas, animales y microbios) en un área particular. Los componentes vivos y físicos están unidos entre sí a través de ciclos de nutrientes y flujos de energía. Los ecosistemas son de cualquier tamaño, pero generalmente se encuentran en lugares particulares.” (<https://simple.wikipedia.org/wiki/Ecosystem>)

Queremos insistir en la idea de la gran comunidad profesoral que queremos crear, más que en grupos desagregados de personas que ejercen la docencia sin ningún vínculo entre ellos. Desde luego esos miembros vivos del ecosistema se nutren de una serie de actividades y componentes propuestos por la institución a la que pertenecen que enriquecen su desarrollo. Siguiendo con la metáfora, es bueno que entendamos que

“Un ecosistema se puede clasificar en sus componentes abióticos, incluidos los minerales, el clima, el suelo, el agua, la luz solar y todos los demás elementos no vivos, y sus componentes bióticos, que consisten en todos sus miembros vivos. La vinculación de estos componentes son dos fuerzas principales: el flujo de energía a través del ecosistema y el ciclo de nutrientes dentro del ecosistema.” (<https://www.britannica.com/science/ecosystem>)

Por lo tanto, en el ecosistema que queremos construir hay componentes o acciones institucionales (lo abiótico), pero también la interacción de organismos vivos cuyo espectro va más allá de los estudiantes (lo biótico es una relación de 360°). Es en esa interacción de acciones institucionales y gente que me rodea que me desarrollo como profesor dentro de una carrera que he elegido y que me permite crecer.

Nuestra propuesta se presenta con el interés de compartir una aproximación al tema y de que otras instituciones se empoderen para definir sus propios Ecosistemas de Calidad para el Desarrollo Profesoral al que aspiran, y fortalezcan las acciones para lograrlo.

Es una invitación a estrategizar dicho Ecosistema, y a planificarlo a largo plazo en todas las instituciones. A las instituciones con mayor avance, les sugerimos compartir con otras sus experiencias, para que todos sigamos aprendiendo

La imagen del ecosistema, incluyendo el símil con el coral, resume nuestro sueño, pero es necesario identificar sus componentes y la calidad de las interacciones con la gente. Hoy insistiremos más en esos componentes, algunos de los cuales necesariamente tocan las interacciones con los demás que caracteriza el desarrollo de los profesores.

Lo que realiza la Universidad del Rosario de Bogotá y que fuera compartido por Clara García, Líder del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesoral, nos anima a entender que es posible armar dicho ecosistema. El reto sería incluir otros componentes más allá de la dimensión pedagógica.

*Nuestro sistema de innovación pedagógica, el desarrollo profesoral que se llama **Ateneo** y aquí no sólo tenemos la formación, sino que articulamos estrategias de acompañamiento, financiación, divulgación e investigación, reconociendo que los profesores no fortalecen sus competencias desde una sola estrategia. Algunos se sentirán más cómodos con estrategias de formación, algunos necesitan un acompañamiento uno a uno y ahí tenemos asesorías pedagógicas, acompañamientos pedagógicos, observaciones de clase. Otros tienen un proyecto muy claro y lo que necesitan es un apoyo financiero para llevar a la realidad esos proyectos que tienen en el aula o fuera de ella, que tienen que ver con innovación pedagógica y ahí le estamos dando mucha fuerza también a una estrategia de divulgación, porque no solo se trata de transformar cada profesor haciendo*

transformaciones por su cuenta, sino poder compartir esas buenas prácticas. Y cerramos entonces con unas estrategias de investigación que invita a los profesores que quieren ir más allá de las transformaciones y poder investigar sobre qué está pasando con eso, cuál ha sido el impacto de esas transformaciones en el aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de estas ideas y reflexiones nos conviene cambiar el orden de las preguntas de 1988.

1. ¿Quién tiene la responsabilidad para asegurar el desarrollo profesoral?
2. ¿Cuáles son los diseños de desarrollo profesoral que parecen ser los más adecuados en cuanto a impacto transformador, inclusión, y vinculación estratégica?
3. ¿De qué dimensiones se tiene que ocupar el desarrollo profesoral? ¿Cuáles son sus componentes?

La primera pregunta tiene ya su respuesta: Los responsables son dos fundamentalmente: la institución y los mismos profesores.

Las tareas que la institución debe asumir son trabajar en un plan de desarrollo profesoral a largo plazo para lograr el perfil deseado y el nivel de compromiso, aceptando incluso la gradualidad en sus metas. Luego le corresponde la identificación de un conjunto de componentes que aseguren el desarrollo profesoral y el compromiso para diseñarlo y ejecutarlo como parte del plan. Siempre abierta a una transformación continua de la institución (en otras palabras: “universitas reformata, Semper reformare” y en acuerdo con sus beneficiarios finales: los profesores. Esto asegura la sostenibilidad y renovación del ecosistema que transforma profesores y transforma la institución.

Las tareas de las que deben empoderarse los profesores son la de participación activa en el diseño de los componentes del ecosistema y la interacción de desarrollo con todos los que participan en la misma función profesoral. Y desde luego de diseñar su propio proceso de desarrollo.

La segunda pregunta está respondida también: Nos tenemos que abocar a desarrollar un ecosistema integrado y eficaz, desde la propia institución y con participación profesoral que fomente la innovación que transforme las prácticas universitarias para que se adecuen a las nuevas generaciones de estudiantes, nuevas generaciones de profesores, las nuevas posibilidades, y las exigencias de los nuevos tiempos.

Para la tercera pregunta, hay que partir de casos exitosos, de la situación de nuestras instituciones y de las opiniones de los profesores y de los requerimientos de las instituciones reguladoras y acreditadoras. Los responsables de la administración universitaria deben conocer los tipos de instituciones que se construyen dependiendo del énfasis que se ponga en la carrera profesoral y en las acciones de desarrollo profesoral. Y ser transparentes para que el docente que se contrate conozca de lo que se ofrece como oportunidades de desarrollo y lo que no encaja con el estilo institucional que se quiere concebir.

Es a cada institución que le corresponde, tomando en cuenta el tipo de institución que busca, construir en el contexto de políticas públicas que coadyuven, revisando las actuales y construyendo otras.

Las preocupaciones y aspiraciones ligadas al profesorado en República Dominicana.

Desde principio de la década de los 80s la preocupación por la calidad constituye una constante de la educación superior dominicana. Dan cuenta de esto el Decreto 1255 que crea en 1983 el Consejo Nacional de Educación Superior hoy MESCYT, la evaluación diagnóstica de las instituciones de

educación superior del país en 1985, la conformación en 1987 de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), la realización de la evaluación quinquenal a las instituciones y los múltiples diálogos académicos tras la búsqueda de una cultura de calidad, por señalar algunos.

A pesar de las múltiples iniciativas llevadas a efecto en los procesos de mejora, la realidad muestra que continuamos con una deuda pendiente en lo que respecta al profesorado del nivel educativo superior. Revisemos algunas cifras que nos pongan en contexto de la situación. El Informe General de Estadísticas de Educación Superior 2019 y Resumen Histórico 2005-2019, del MESCYT señala que en el servicio docente universitario había alrededor de 20,900 docentes en 48 instituciones, de los cuales el 54.6% eran hombres y el 45.4% mujeres. En cuanto a los sectores que participan en la actividad docente, el 77.1% eran del sector privado, mientras que el 22.9% restante pertenecía al sector público.

El nivel académico de estos profesores, según el informe estadístico (MESCYT, 2020) fue el siguiente: 59.9% tiene grado de maestría, 8.6% especialización, 26.4 grado de licenciatura y 0.6 técnico superior. Sólo el 4.3% tenía un doctorado. De ese profesorado, el método de contratación del 83.9% fue por hora; el 6.7% a medio tiempo (es decir, veinte horas a la semana) y el 8.9% se dedicaba a tiempo completo. Sólo el 0.5% tiene dedicación exclusiva a la Academia. Las estadísticas más recientes (2022) no están disponibles y la situación podría haber cambiado, pero no de manera significativa, en este caso debido a la pandemia del COVID'19.

La definición de “tiempo completo” no es exactamente igual en todas las instituciones, en algunas IES ese estatus incluye a los administradores que enseñan, en otras implica 40 horas de docencia a tiempo completo, y muy pocos *full-timers* representan al profesor estándar que combinan la docencia con investigación, tutoría a estudiantes, horario de oficina y actividades institucionales. Esta situación también se evidencia al estimar el MESCYT (2020), la carga docente en educación superior, a partir de la relación cantidad de estudiantes y profesores por institución, donde se muestra un intervalo muy amplio que va desde una carga mínima con valores de 7, 8 o 10 estudiantes por profesor hasta 68, 70, 78, 146, entre otros.

La profesora Taylor Edmisten de la Universidad de West Florida escribió sobre su experiencia como miembro de un equipo de USAID que visitó la República Dominicana en 1983 y dijo:

Había poca evidencia de que el desarrollo del personal fuera una prioridad entre las universidades. Debido a que muchos profesores son contratados a tiempo parcial, es comprensible que un programa organizado de desarrollo del personal sea difícil de lograr para una universidad. Y, sin embargo, parecía haber una gran necesidad de actualizar regularmente las habilidades tanto de los profesores como de los administradores. (En Educación Superior y Desarrollo en República Dominicana. <https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/CA/00/40/00/55/00001/PDF.pdf>)

Veinticinco años después del comentario de la profesora Taylor Edmisten, el informe de la OCDE sobre la Educación Superior de la República Dominicana, publicado en 2012, al plantear la calidad de este nivel educativo destaca, entre otros aspectos de mejor del profesorado, los relacionados con el conocimiento y las habilidades de los docentes, la enseñanza desmotivadora, y los bajos niveles de interacción entre maestros y estudiantes. En este contexto el informe afirma que:

La mejora de la calidad es el principal reto de la educación superior en la República Dominicana. Esto ha sido reconocido desde hace algún tiempo por el gobierno y los formuladores de políticas, y se han iniciado acciones en consecuencia (p.96).

Por su parte, en 2016, López y Mejía, elaboraron un informe país de Educación Superior para CINDA y Universia en el que plantean que el rápido crecimiento de la población estudiantil, junto con el surgimiento de 48 instituciones de nivel superior se tradujo en un crecimiento acelerado del personal docente de las instituciones de educación superior, lo que les llevó “a incorporar a las labores docentes a profesionales sin ninguna preparación previa para el desempeño de sus labores” (p.24) como facilitadores de aprendizajes. De igual manera, López y Mejía destacan que el modelo que se ha asumido, en términos generales, ha sido el del docente por hora, con un compromiso limitado con la institución y con los estudiantes, que se reduce, en muchos casos, a estar presente en el tiempo que le asignan para dar sus clases, sin dedicar tiempo acompañando al estudiante, mucho menos creando, a nivel de los departamentos, el clima de diálogo académico que debe servir de base para la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje en los diferentes departamentos que tienen la responsabilidad de enseñar y conducir investigación en un área determinada del conocimiento. Afirmaron también que probablemente del 80% al 90% de los docentes del sistema de educación superior eran pagados por hora (intervalo este en que se encuentra el 83.9% identificado en el informe del 2020 del MESCYT). Otra situación señalada por López y Mejía (2016), que impacta la docencia es que la mayoría de esos profesores están contratados en más de una institución, y el compromiso con sus estudiantes y otras tareas académicas es marginal. Para contribuir a superar esta situación propusieron abordarla con una visión integral desde el Sistema de Educación Superior a partir de un marco de políticas nacionales y desde cada IES.

Siguiendo esta línea de propuestas, en el 2019, en un Seminario auspiciado por la Asociación Dominicana de Rectores Universitarios (ADRU), el profesor Saturnino de los Santos, en ese momento Viceministro de Evaluación y Acreditación de las IES, al plantear la relevancia de la calidad docente propone para el caso dominicano:

...concebir la carrera académica como un proceso sistémico, gestionado por las Instituciones de Educación Superior con apoyo del Estado, mediante políticas y recursos para impulsar el aseguramiento de la calidad progresiva de la educación superior del país. Se refiere a la carrera de profesionales actualizados en el saber, que se encuentren ejerciendo una labor académica que responda a estándares de calidad establecidos, y que combine, total o parcialmente, funciones de docencia, investigación, publicación e innovación como profesor universitario, lo que le convierte en uno de los pilares clave para garantizar el cumplimiento de la misión de la institución en la que presta sus servicios. (p.6).

De los Santos (2019) refiere a una carrera académica que comprende las funciones misionales de las IES y genera una cultura de evaluación continua. Estamos pues ante un docente que realiza tareas de docencia, investigación, divulgación e innovación de manera sistemática para avanzar en la carrera académica, un avance que como afirman García de Fanelli y Moguillansky (2014) no siempre es lineal, como todo proceso que involucra al ser humano es susceptible de tener avances, paradas y retrocesos.

La organización formal de la carrera de los docentes universitarios supone que estos avances no encuentran discontinuidades ni contingencias, fundamentándose centralmente en la adquisición de méritos por el esfuerzo personal en las actividades de docencia e investigación. Sin embargo, las trayectorias personales de los docentes universitarios rara vez se ajustan a estas expectativas ideales. Los docentes pueden llegar a avanzar, pero también retroceder o cambiar de dirección, optando por promociones en otras universidades estatales o privadas, o bien pueden estancarse en determinada posición de la que no consiguen salir. (p.6).

Estos planteamientos nos hacen volver a la segunda pregunta ¿Cuáles son los diseños de desarrollo profesoral que parecen ser los más adecuados en cuanto a impacto transformador, inclusión, y vinculación estratégica? Deberíamos pensar en un ecosistema que en el diseño del desarrollo profesoral recupere lo humano en sus dimensiones.

Políticas Públicas relativas al profesorado.

Cómo muestran los informes de estadísticas de la educación superior dominicana emanados desde MESCYT y las preocupaciones de académicos, las cosas no han cambiado significativamente, la articulación de la dedicación a la academia y el desarrollo del profesorado en la educación superior dominicana es una deuda pendiente, una aspiración que demanda respuestas innovadoras con perspectiva integral. Las bases legales y normativas parecen estar dadas.

La educación superior dominicana cuenta con un marco normativo que favorece el desarrollo del profesorado y la creación de la carrera académica. La Constitución Política de la República Dominicana del 26 de enero de 2010 establece en forma explícita en el artículo 63, numeral

5 que "El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes." (p. 21). Adicionándose el numeral 7 plantea que el Estado velará por la calidad de la educación superior, garantizará la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

De igual forma, la Ley 139-01, que plantea las directrices para el buen funcionamiento del sistema de educación superior dominicano establece en el Artículo 58 la creación de un sistema de carrera académica regido por un reglamento específico que a la fecha no está elaborado. Además, esta Ley dispone en el Artículo 49 la elaboración de las normas que rigen el ejercicio docente, la cual está pendiente de formulación. Los reglamentos particulares emanados de la Ley 139-01, tanto de las instituciones de educación superior (2004), como de los estudios de nivel técnico superior (2008), de grado (2007) y de postgrado (2008) respectivamente, dedican un capítulo a caracterizar el personal docente conforme el tipo de programa en el que desempeñan su labor, su formación profesional, sus competencias pedagógicas y su actualización continua. Asimismo, establecen estos reglamentos directrices generales con relación a las responsabilidades de las instituciones de definir los deberes y derechos del profesorado.

Por su parte, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12) en el contexto de avanzar hacia una educación superior de calidad propone entre las líneas de acción establecer un sistema nacional de acreditación de profesores y carrera académica. Desafío este aún pendiente, que se retoma en el Pacto Nacional de la Reforma Educativa (2014-2030). En la búsqueda de una cultura de evaluación en el sistema educativo dominicano nos comprometimos, entre otros desafíos, con "la creación y ejecución de un sistema de ponderación de la productividad académica, para elevar su calidad y orientarla hacia un modelo de gestión académica basado exclusivamente en el mérito" (párrafo 6.12).

El MESCYT es el organismo en que el Estado delega el fomento, la reglamentación y la administración del sistema de educación superior, ciencia y tecnología. Para asegurar la calidad pone en marcha mecanismos de evaluación y seguimiento, de carácter obligatorios entre los que se encuentra la evaluación global de las IES cada 5 años (Art. 65, Ley 139-01).

Un aspecto por destacar es que el Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES incorpora en el documento de estándares marco para la evaluación y acreditación institucional en la educación superior dominicana, la Dimensión 6 dedicada al personal académico, a partir de los componentes Sistema de carrera académica y Participación en la gestión institucional, cada uno con sus criterios, estándares, indicadores y evidencias (MESCYT, 2019). Tener unos indicadores que orienten la evaluación es un paso fundamental, pero no es condición suficiente para avanzar en el desarrollo profesoral y la carrera académica, se requiere asumir que cuando la institución se autoevalúa es porque se compromete a caminar en una ruta de mejora continua, transparencia y rendición de cuenta a la comunidad institucional y a la sociedad. Al respecto la rectora Marilina Wayland en su entrevista comentó:

Lo más importante del proceso de acreditación es la autoevaluación... es un ejercicio de aprendizaje y de desarrollo, para el crecimiento de la facultad [profesorado], ese proceso es más valioso que la propia acreditación, porque es cuando vemos cuales son los criterios que este grupo ha establecido como los mínimos que tengo que cumplir para ser acreditada, entonces uno reflexiona

¿hasta qué grado yo cumplo?, ¿qué tendría que hacer para cumplir totalmente o excederme en ese requisito? No solo como un examen del cual ya conocemos las preguntas.

En interés de conocer la opinión de los representantes de las IES que conforman nuestra mesa de trabajo les solicitamos que identificaran los aspectos de la Dimensión 6 Personal Académico, que consideraban como los aportes más importantes para la conformación de un ecosistema favorable al desarrollo profesoral (Ver Tabla 1). Los resultados del Componente 6.1 referido al Sistema de carrera académica indican que los estándares más valorados fueron:

- 6.1.1.1 La IES implementa un sistema de Carrera Académica aplicable a funciones sustantivas para la institución.
- 6.1.1.3 La Institución organiza a sus académicos por áreas del conocimiento y niveles de especialización.
- 6.1.3.1 La IES evalúa el desempeño de su personal académico de forma objetiva, sistémica y planificada.
- 6.1.3.2 La institución implementa una política para el desarrollo del personal académico.

Por su parte, para el Componente 6.2 Participación en la gestión institucional, los participantes identificaron los estándares siguientes:

- 6.2.1.1 El personal académico participa en la revisión y actualización de los planes de estudio.
- 6.2.1.2 El personal académico participa en los órganos de gobierno de la institución.

Tabla 1*Dimensión 6. Personal Académico*

Componentes	Criterios	Estándares	Indicadores
6.1 Sistema de carrera académica	5	13	35
6.2 Participación en la gestión institucional	1	4	11

En los debates de la mesa de trabajo sobre los aportes importantes de la Dimensión 6 para la conformación de un ecosistema favorable al desarrollo profesoral se planteó como esencial establecer las vías de selección, contratación, ingreso, categorización, evaluación de desempeño, desarrollo personal y profesional, promoción, desvinculación y participación en la gestión. Otro aspecto comentado fue la necesidad de tener políticas que favorezcan una mayor dedicación del personal docente a la institución, ampliar la cantidad de profesores con formación a nivel doctoral y la investigación como actividad para el crecimiento profesional del docente. Políticas estas que deben ser potenciadas también por el MESCYT.

Somos conscientes de que un ecosistema favorable al desarrollo profesoral demanda una mirada valorativa integral del quehacer docente. Aunque no se inscriben como tales dentro de un plan global, nos parece oportuno destacar algunas iniciativas ejecutadas por el MESCYT para reconocer al profesorado de las IES. En este contexto, en el 2017 el Consejo Nacional de Educación Superior aprueba el Reglamento de la Carrera Nacional de Investigadores en Ciencia, Tecnología e Innovación; así como la creación del Comité Nacional Evaluador para seleccionar los investigadores y científicos que formarían parte de dicha Carrera Nacional. El año 2018 marca un hito histórico para los investigadores por ser el año en que el Estado Dominicano, representado por el MESCYT, inició la identificación, clasificación y reconocimiento, de manera sistemática y recurrente, a quienes dedican tiempo y esfuerzo a la labor de creación de conocimiento en campos científicos, tarea que es altamente necesaria para el desarrollo social, económico y cultural de una nación (MESCYT, 2020) y que en general se realiza desde las universidades.

Este 2022 se generaron desde el MESCYT dos iniciativas para reconocer el trabajo tesonero del docente universitario. Una es que se amplió la Carrera Nacional de Investigadores a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. De manera que este año serán premiados investigadores destacados en Ciencia, Tecnología, Innovación, Ciencias Sociales y Humanidades. La segunda iniciativa representa un reconocimiento al profesor universitario con la creación y entrega del premio anual a la excelencia del docente de instituciones de educación superior (Decreto 122-22) con el propósito de impulsar la calidad de los procesos técnico- pedagógicos de ese nivel y mejorar la eficacia y eficiencia del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología mediante el reconocimiento de las condiciones personales y profesionales de los académicos.

Componentes del Ecosistema y modelos predominantes de IES e impacto sobre la Visión que queremos lograr.

Ese ecosistema que visionamos debe ser un ente concebido y diseñado por equipos institucionales con una alta participación profesoral debe prever a) la calidad de las interacciones entre sus integrantes (recordemos lo biótico) y b) la conjugación de varios componentes que colaboran a crear un clima favorable de desarrollo y a conquistar nuevos escalones individuales y colectivos para acercarse a la visión representada por Pedro Henríquez Ureña.

El primer componente abiótico que no debe faltar es el o los documentos relativos a la carrera académica. Y cuando hablamos de “los” documentos lo hacemos con toda intencionalidad. Es una realidad que los profesores de las universidades dominicanas en su mayoría son profesores que trabajan por hora, con el solo compromiso de dar sus clases y presentar unas calificaciones al final del período académico. A esa realidad hay que responder, sobre todo tomando en cuenta lo planteado por Marquina (2021) quien citando a Bernasconi advierte que en el mundo desarrollado aumenta el número de profesores en que la profesión académica no es su prioridad, mientras que en América Latina se busca una mayor profesionalización de los docentes. Algunos autores han llegado a hablar de la “latinoamericanización” de la universidad estadounidense donde las posiciones que llevan al contrato permanente o *tenure* han disminuido.

Como nos dice Clara García en su entrevista, el profesorado de la Universidad del Rosario que trabaja por hora representa el 75% del profesorado, sin embargo, se le integra a la actividad de la universidad;

Por eso desde los contratos también le decimos al profesor <nosotros no le estamos pagando por una hora, nosotros le estamos pagando por un curso y lo que tiene que ver con la gestión en ese curso>, asistir a reuniones, participar en los eventos, participar en nuestro sistema, a tener de innovación pedagógica, el desarrollo profesoral. Lo que nos interesa con ellos, que están claramente asociados a las actividades de docencia, es que puedan encontrar una vinculación con la universidad más allá del tema de horas.

Coincide con dicho planteamiento Jesús Ferro, quien al referirse al profesor por hora nos dice: “Pero también tiene un tiempo proporcional al de tiempo completo para la investigación y atención a estudiantes.”

Carreras académicas para todos es posible, aunque sean paralelas y contenidas en otros documentos para que se atienda a las dos poblaciones profesoras (los plenos y los por hora), siempre tomando en cuenta lograr una planta profesoral adecuada de aquellos que quieren realizar su profesión académica. Por lo tanto, la carrera académica es un primer componente para garantizar con las normativas transparentes que la sustentan y que motiven a pasar de categorías por el reconocimiento y la remuneración que van ligados con nuevos estatus o niveles que se conquisten. Los profesores no son otros empleados de la institución. Son “el motor”, son los “actores primordiales”.

Como respuesta a la pregunta 3, y adicionalmente a la carrera académica que la concebimos como un eje central en la Visión es importante integrar otros programas o acciones institucionales tales como:

- a. Documento sobre el Modelo Educativo institucional construido con participación del personal académico
- b. Plan de desarrollo para aumentar el número de profesores con doctorado, incluyendo reclutamiento y ejecución de programas institucionales para el financiamiento de estudios doctorales y en

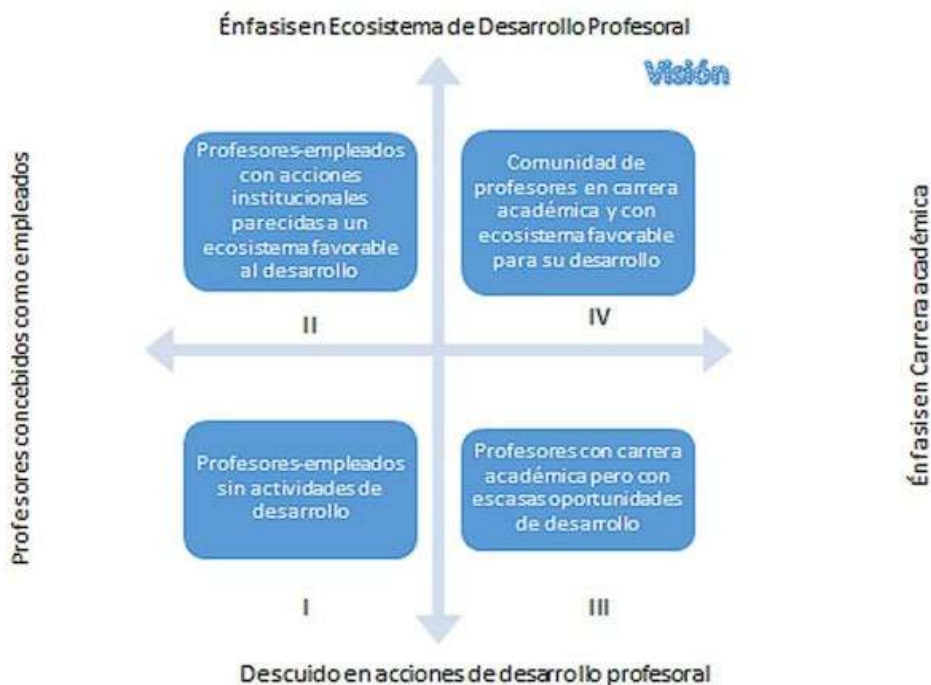
acuerdo con el MESCYT y para aumentar el número de profesores plenos contratados.

- c. Claridad en condiciones de contratación incluyendo la distribución de los tiempos según las categorías con límites de horas de docencia.
- d. Elaboración de políticas institucionales sobre la libertad académica, incluyendo la aceptación y canalización de disidencias curriculares y metodológicas.
- e. Aseguramiento de la participación de los docentes en el diseño, implementación y evaluación de las políticas académicas y los componentes del ecosistema que se diseñe.
- f. Mecanismos de reclutamiento y selección transparentes y evaluables
- g. Proceso de inducción a los nuevos docentes en el Modelo Educativo y sus implicaciones para las relaciones y el trabajo con los estudiantes.
- h. Desarrollo de ofertas de formación continua tanto en la profesión o disciplina del docente como en el quehacer pedagógico, uso de las nuevas tecnologías y las relaciones con los diferentes actores de la comunidad universitaria.
- i. Acceso profesoral a bases de datos, alertas bibliográficas, biblioteca actualizada y participación en eventos académicos internacionales.
- j. Apoyo y reconocimiento por la participación profesoral en el desarrollo de innovaciones, de investigaciones, publicaciones y de programas de extensión.
- k. Fomento para la participación de los docentes en comunidades Profesionales tanto institucionales, locales e internacionales, al igual que la movilidad virtual y presencial.
- l. Acompañamiento en el quehacer docente y en el cumplimiento de las condiciones contractuales, incluyendo la transferencia de nuevos saberes obtenidos a partir de la investigación o de la práctica profesional.
- m. Evaluación del desempeño profesoral de 360° con la retroalimentación a los docentes
- n. Remuneración transparente a la altura del mercado laboral y que reflejen los escalones de la carrera académica.
- o. Incorporación de políticas transparentes en remuneraciones por otros servicios que los profesores participen y su vinculación con los requisitos.
- p. Incidencia en las políticas públicas relativas a la profesión académica, incluyendo tributarias, y fondos de pensiones.
- q. Disponibilidad de espacio físico para la realización de sus labores de atención al estudiante, encuentro con colegas, y conexiones remotas.
- r. Seguimiento a la construcción de una cultura institucional que resalte la labor profesoral y la necesidad de construcción de un ecosistema que favorezca su desarrollo.
- s. Gestión integral del Ecosistema de una oficina especializada independiente del departamento institucional de recursos humanos.

Para organizar nuestra aproximación a las instituciones dominicanas, y en el ánimo de que cada una identifique el cuadrante que caracteriza su situación actual con respecto a los componentes del ecosistema, y que decida donde quiere moverse, se incluyen dos dimensiones que resumen los aspectos claves a identificar. Una dimensión es la de compromiso institucional con la Carrera Académica, en cuyo extremo positivo estaría la institución con todos los docentes en carrera académica, aunque sea diferente dependiendo de la categoría. La otra dimensión es el nivel de compromiso con la ejecución de acciones ligadas al ecosistema de desarrollo laboral. Ver Figura 1.

Figura 1

Ecosistema para el desarrollo integral del profesorado



La meta que proponemos a todas las instituciones, la utopía, es lograr desarrollar una comunidad de profesores involucrados en su carrera académica y que participen en una institución que ha diseñado un ecosistema para su desarrollo integral. Ocupar los espacios positivos extremos del cuadrante IV.

Bajando por el eje de la Y (vertical), va disminuyendo la calidad y riqueza de ese ecosistema, en el cual solo está una carrera académica sin apoyo, a veces construida a la ligera para responder a visitas evaluativas, pero sin valor real de desarrollo. El cuadrante III representa las instituciones interesadas en “pasar” una evaluación.

Del otro lado del eje de la X (horizontal) no hay carrera profesoral, ni aparentada. En un caso, en el cuadrante II, hay cierta variedad de actividades de formación continua del profesorado, la mayoría de las veces por motivos mercadológicos, pero sin embargo los profesores son tratados como empleados que cumplen un horario, rinden una labor y para no quedar mal a la institución tienen que tomar determinados cursos, sin olvidarse de tomar fotos como evidencias. Es posible que “pasen” evaluaciones alegando pronta implementación de la carrera académica.

El cuadrante I refleja un escenario extremo carente de todo, las actividades de desarrollo casi inexistentes. Profesores vienen, cobran y se van. Típico de las universidades peyorativamente conocidas como “de garaje”.

Es necesario tomar en cuenta que no todas las instituciones caen en la misma posición dentro del cuadrante que les corresponde, pero la pertenencia a un cuadrante es fácilmente identificable. Es posible sin embargo construir un instrumento para evaluar la posición que más se acerca a representar la posición de las instituciones.

Lo dejamos, por ahora, a la autoevaluación sincera de las instituciones para elegir no solo su cuadrante sino su posible ubicación, completando el proceso auto-evaluativo con la decisión de donde quieren estar.

Sugerimos que antes de tomar su decisión tomen en cuenta lo que caracteriza los diferentes cuadrantes y sus efectos. Tomando en consideración que el Cuadrante IV en sus puntuaciones extremas coincide con la Visión que proponemos: Carrera académica bien establecida, como comunidad profesoral fortalecida y un sinnúmero de oportunidades de desarrollo que conforman un excelente ecosistema de desarrollo. Como resultado, sus profesores participan activamente en actividades institucionales, incluyendo el diseño y evaluación de los componentes del ecosistema, se dejan sentir, innovan y sus contribuciones son importantes para el logro de los objetivos institucionales incluyendo los procesos transformadores necesarios. En suma, los profesores se sienten parte de una comunidad que aprende de manera colaborativa y que tiene la oportunidad de crecer como profesional y como persona desde la institución.

El Cuadrante IV en sus puntuaciones intermedias quizás es en el que se encuentran muchas instituciones que aprecian lo que significa el profesor como el “motor de la universidad” como nos diría Marilina Wayland en su entrevista; tienen, sin embargo, que planificar su desarrollo para ir logrando mayores conquistas. Ella misma nos identifica:

Otras experiencias más recientes que he tenido con otras universidades, hay gerente, administradores, dueños, con distintas estructuras que dirigen la universidad y establecen los caminos a seguir. En estas universidades el profesorado no tiene un rol tan importante, sino que los seleccionan para enseñar y a veces hasta la propia enseñanza está ya diseñada por otras personas, pero no es la universidad que yo prefiero, porque la riqueza de la universidad está en el profesorado.

Clasificaríamos a esas universidades que identifica la Rectora Wayland como pertenecientes a los cuadrantes I y II donde los profesores son empleados, con solo la voz dentro de sus aulas. Quizás para algunos esa sería la universidad ideal en la cual los profesores no opinen. Lamentablemente se pierden la esencia del quehacer universitario que radica en las riquezas de un profesorado en continuo desarrollo y con capacidad transformadora.

Reconocemos que hay avances en varias IES dominicanas y algunos miembros de la Mesa de Trabajo preparan casos institucionales a partir de un esquema de presentación. Esperamos pronto poder compartirlos.

¿Qué piensan los profesores?

Pienso que los profesores son el motor, los profesores controlan el ambiente educativo y son los que crean la experiencia universitaria, por lo tanto, cualquier cosa que suceda en una universidad la tenemos que poner en manos de los profesores (Marilina Weyland)

Presentar la voz de los profesores de la educación superior dominicana con relación a esta propuesta de Ecosistema de Desarrollo Profesorado era fundamental para nosotros como académicos. Por ello al invitar a los rectores a participar proponiendo delegados en la mesa de trabajo, les solicitamos que aquellos que así lo consideraran compartieran con nosotros un listado de docentes de la institución con sus respectivas direcciones de correo electrónico. Once instituciones suministraron la información y enviamos un cuestionario a 1733 docentes obteniendo 555 respuestas.

Aunque la guía principal para elaborar los ítems del cuestionario fue la Dimensión 6 propuesta por el MESCYT para la evaluación quinquenal, también incorporamos posibles componentes del ecosistema. Incluimos además algunos reactivos de información general de los docentes participantes a modo de tener un breve perfil de quienes compartieron sus opiniones.

Resultado de la consulta

Características generales. El 52.1% del profesorado participante es mayor de 51 años y el 42% tiene edad entre 35 a 50. El 53% son mujeres y el 47 % hombres. En cuanto al nivel académico el 21.1% tiene doctorado, el 74.2% maestría, el 3.2% especialidad y solo ocho docentes con licenciatura o equivalente.

En cuanto al tipo de contratación el 48.8% es por asignatura, el 11% a medio tiempo y el 40.2% a tiempo completo. Al indagar acerca de la

cantidad de horas semanales dedicadas a la docencia, el 50.6% expresó que menos de 15 horas a la semana, el 38.2% de 16 a 30 y el 11.2% más de 30 horas semanales.

Al solicitar que indicara una o dos áreas en donde se desenvuelve su labor en la institución se observa que los participantes se dedican fundamentalmente a la docencia. El 48.3% de los profesores solo hace docencia, el 16.6% combina docencia e investigación, el 13.0% docencia y gestión académica y el 7.4% hace docencia y gestión administrativa.

Cabe destacar que el 96.3% de los docentes considera esencial (muy importante e importante) la implementación de la carrera académica para la construcción de un entorno o ecosistema que favorezca el desarrollo integral de los profesores universitarios de manera que se conviertan en agentes de transformación de sus instituciones.

En lo relativo al ingreso al trabajo profesoral y a la carrera académica los participantes que completaron el cuestionario otorgan mayor importancia a los siguientes seis aspectos:

- Que se ofrezca un proceso de Inducción a los nuevos miembros del personal académico, incluyendo una presentación de los documentos sobre la carrera académica. (95.63%)
- Que, una vez cumplidos ciertos requisitos de tiempo y de desempeño, los profesores puedan acceder a la carrera académica según se establezca. (95.27%)
- Que haya un proceso de selección del personal académico conocido que se cumpla y en el que participen personal académico actual. (94.18%)

- Que se reconozca al personal académico que por razones de edad o de salud abandona su ejercicio docente. (94.18%)
- Que al personal contratado a medio tiempo o tiempo completo se le explique las expectativas de dedicación en diversas tareas además de la docente. (93.81%)
- Que el total de personal académico de las IES sea captado, seleccionado y contratado de acuerdo con políticas, mecanismos y procedimientos claramente definidos. (93.45%)

De igual manera presentamos a los docentes un conjunto de acciones institucionales vinculadas al desarrollo profesoral, inscritas en la formación continua necesaria. Los resultados muestran que otorgan mayor importancia a las seis siguientes:

- Que la IES evalúe el desempeño de su personal académico de forma objetiva, sistemática y planificada y con la debida retroalimentación. (95.45%)
- Que se entrenen los docentes en las nuevas tecnologías y en metodologías innovadoras para el desempeño de sus funciones docentes o de investigación. (94.54%)
- Que la institución implemente un programa de formación continua y actualización de los docentes acentuando competencias profesoras cónsonas con el Modelo Educativo. (94.18%)
- Que se apoye y se dé facilidades para optar por el grado doctoral. (94.18%)
- Que se incluyan en el plan de formación continua no solo formación en competencias específicas disciplinares o técnicas, sino también en competencias blandas vinculadas a sus relaciones con colegas y con los estudiantes. (93.63%)
- Que se reconozca la participación en actividades de formación continua como parte de su dedicación laboral y seguimiento a los cumplimientos de participación. (93.27%)
- En cuanto a la dedicación y participación del profesorado destacan con mayor importancia las siguientes:
- Que el personal académico participe en la revisión y actualización de los programas de estudio. (94%)
- Que se apoyen las innovaciones propuestas por el personal académico. (92.54%)
- Que la contratación de los profesores especifique claramente las horas de dedicación a la docencia, la preparación de la docencia, la formación continua, la investigación, la vinculación, la participación en actividades institucionales (comités). (91.63%)
- Que la cultura organizacional resalte la labor del personal académico y su capacidad transformadora. (91.45%)
- Que un porcentaje creciente de docentes participe en actividades de investigación o vinculación con el medio. (90.9%)
- Que el sistema de contratación favorezca la participación e involucramiento de los académicos. (88.9%)

Una vez calificados los niveles de importancia de las acciones institucionales que formarían parte de un ecosistema favorecedor del desarrollo de un profesorado transformador, le solicitamos a los docentes que calificaran el avance o cumplimiento en la institución en que labora de los componentes generales. La escala de calificación propuesta del 1 al 5, donde el 1 representa “muy atrasado” y el 5 “muy avanzado”. Los resultados muestran como más avanzados los siguientes:

- Existencia de un documento que contenga el Modelo Educativo Institucional o equivalente.

- Un programa de formación continua y actualización de los docentes acentuando competencias profesoras cónsonas con el Modelo Educativo.
- Evaluación del desempeño de su personal académico de forma objetiva, sistemática y planificada.
- Captación, selección y contratación del personal académico de la IES de acuerdo con las políticas, mecanismos y procedimientos definidos.

Los profesores observan algún avance en la implementación de un sistema de carrera académica, la participación del cuerpo académico en la selección de los criterios de evaluación, los métodos y procedimientos de evaluación del desempeño y en el sistema de contratación que favorece la participación e involucramiento de los académicos (medias jornadas y jornadas completas).

Los aspectos con menor avance fueron: Un sistema de compensación conocido ligado a la condición adquirida en la carrera académica y el diseño de carrera académica alternativa para aquellos docentes que laboran en contratos por hora.

Reacciones inesperadas de profesores consultados

Un resultado esperanzador de este proceso fueron las reacciones de los docentes al recibir el cuestionario que indicaban deseo de participar, alegría al ser tomados en cuenta. Compartimos algunas de las frases.

Gracias por el honroso honor de tener en cuenta mi humilde opinión sobre el tema que, a todas luces, es muy interesante, comprometedor y esperanzador para mejorar el desarrollo cualitativo de la enseñanza superior en nuestro país; prometo, a la brevedad posible, completar lo solicitado.

Gracias por considerarme para participar en esta consulta. Ya la he completado.

Buenas Tardes. Muchas gracias por tomarme en cuenta. Ya contesté el cuestionario.

Buenas tardes: muchas gracias por tomarme en cuenta, el formulario fue contestado. Estoy segura de que eso está en buenas manos y me lleno de esperanzas de que así será. Tanto usted (refiriéndose a Altagracia López) como el Dr. Miguel Escala no son más de lo mismo y todo lo que se proponen es genuino.

Muy buenas tardes, Gracias por la consideración.

Excelente, gracias por la información, ya llené el cuestionario.

¡Listo! Gracias por tomarme en cuenta.

Fue un placer participar en este cuestionario y así colaborar con el tema de Carrera Académica y Gestión del Desarrollo Profesional en nuestro país.

Buenas tardes, espero que los resultados de esta encuesta ayuden a mejorar las condiciones salariales y de trabajo de todos los docentes de las IES del país.

Ideas finales

Se necesitan muchos instrumentos para la educación moderna: computadores, bibliotecas, materiales de estudio, pero lo indispensable es la excelencia de quien enseña y de la manera como enseña. Por tanto, se requiere contar con docentes e investigadores capaces de trascender modelos pedagógicos tradicionales y a su vez formados con altos estándares en estudios de postgrado. (Jesús Ferro)

Para finalizar este recorrido que iniciamos desde la Visión, y terminamos con la Visión, es importante sugerir acciones, y a la vez asumir compromisos. Esperamos, eso sí, que esta conferencia funcione como un dilema desorientador para los que lo tomen en serio, ahí comienzan las transformaciones iniciales de los que lo comprenden (Mezirow, 2000). Reconocemos que la participación en la Mesa de trabajo y que la distribución de las encuestas puede haber tenido por igual ese efecto transformador.

Queda mucho en nuestro tintero, y esperamos que en el de ustedes. Si estamos de acuerdo con la Visión y con que la misma será el resultado de un proceso de construcción gradual que dependerá del punto de partida de las instituciones y del empeño que le pongan, presentamos nuestras sugerencias para acciones institucionales, a nivel del sistema, y a nivel de los propios profesores que nos permitirán seguir construyendo y avanzar.

Sugerencias a nivel de las instituciones de educación superior

- a. Decidir qué institución queremos ser. Lo que equivale a ubicar nuestra visión en uno de los cuadrantes. Desde fortalecer una condición de universidad garaje o cuasi garaje, o movernos a construir una institución en la que Pedro Henríquez Ureña hubiera desarrollado con gran satisfacción su vida académica.
- b. Identificar los desafíos que tiene la carrera académica en la institución, conocer los intereses, aspiraciones, necesidades y preocupaciones del profesorado, sujetos fundamentales en todo proceso de cambio en la educación superior.
- c. Desarrollar y ejecutar en el contexto del plan estratégico institucional un plan transformador e integral de desarrollo profesoral, que empodere a los mismos con diferentes tipos de contratación.
- d. Generar un ambiente favorable para el diálogo y la producción académica consolidando redes de colaboración en desarrollo profesoral a lo interno de la institución, a partir de espacios que posibiliten la interacción de los docentes, donde florezca la creatividad, la innovación y la posibilidad de cuestionar periódicamente los avances y los retrocesos.
- e. Establecer un sistema de recompensas que combine lo tangible (económico-material) y lo simbólico, que sea sostenible en el tiempo.

Sugerencias a nivel del Sistema

- a. Declarar como prioridad por el MESCYT y las asociaciones universitarias el tema de la Carrera Académica y el Desarrollo Profesoral.
- b. Crear una Red de Directores de Desarrollo Profesoral que se convierta en comunidad de aprendizaje/práctica para que replique este tipo de encuentro u otro en sus propias instituciones y que participe en un taller sobre el Ecosistema amplio, nacional y del Sistema con la participación del MESCYT
- c. Fortalecer desde el MESCYT las oportunidades para formar nuevas generaciones de profesores universitarios a nivel doctoral en programas seleccionados en instituciones de prestigio de varios países, siempre en acuerdo con instituciones de educación superior para asegurar la inserción de los nuevos doctores en el trabajo académico.
- d. Financiar períodos de movilidad internacional a gestores universitarios para que conozcan ecosistemas exitosos de desarrollo profesoral.

- e. Aprovechar que la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología está en proceso de revisión para fortalecer el marco de las políticas públicas que contribuyen a la calidad del profesorado como gestor de transformaciones en las IES.
- f. Analizar las actitudes y creencias de la sociedad dominicana sobre la profesión académica y preparar campañas para fortalecer los valores de la misma y hacerla atractiva a nuevas generaciones.

Sugerencias para los profesores

- a. Decidir cuál es el nivel de inmersión con que quiere asumir la profesión académica.
- b. Enterarse del quehacer académico en instituciones de mayor desarrollo (15 horas como máximo de docencia a la semana, compromiso con otras actividades institucionales, oportunidades de formación continua, etc.)
- c. Incidir en las transformaciones de la institución a la que pertenece, incluyendo las relativas a la carrera académica y a la apreciación de la labor profesoral.
- d. Comprender que el ecosistema para su desarrollo profesional se construye porque su labor es importante para el desarrollo de los estudiantes, los aportes de investigación, y sus acciones de vinculación. No es para servirse, es para servir mejor.

Sugerencia para los autores de esta conferencia

De seguro que han ido pensando en correcciones a lo que hemos dicho, en aspectos que debemos cubrir o enfatizar, en acciones que debemos emprender. Nuestra primera auto-sugerencia es declararnos abiertos para recibir sus comentarios y recomendaciones. Sabemos que este es un trabajo no concluido, casi el calentamiento de una tarea más profunda que nos espera.

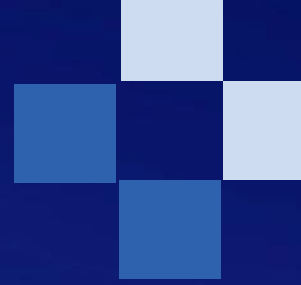
Nuestra segunda auto-sugerencia, tipo compromiso, es continuar y abrir la Mesa de Trabajo a través de encuentros virtuales para seguir construyendo con otros ese futuro de la profesión académica de las universidades dominicanas, que demanda un ecosistema favorable para ello. Aceptamos que esto no es una película, en que esta conferencia es un nuevo episodio de una serie que no termina, pero que nos faltan muchos más. Contamos con su apoyo.

Comenzamos convocando a los que participan en nuestra Mesa de Trabajo y otros interesados a un encuentro virtual el jueves 1ro. de diciembre a las 3 p.m. para discutir los próximos pasos a partir de esta conferencia. Queremos seguir construyendo. Aquellos que se quieran integrar a la Mesa de Trabajo, nos pueden manifestar su interés a través del correo. Coloquen como “Asunto”: Interés en Mesa de trabajo.

Muchas gracias.

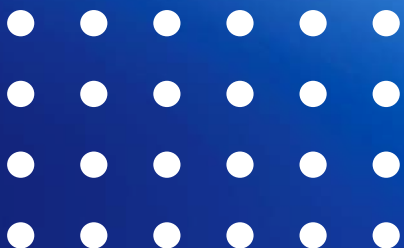
Referencias

- Bergés, R. (1992). Discurso pronunciado por el Arq. Roberto Bergés Febles, Rector de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Internacional Sobre el Pensamiento Humanístico de Pedro Henríquez Ureña. En Durán, D. (1992). El Proyecto Utópico de Pedro Henríquez Ureña. <https://acortar.link/kKWtT3>
- Constitución Política de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero de 2010.
- Escala, M. J. & Toombs, W. (1988). Organización y efectividad organizacional: Implicaciones para el desarrollo profesoral. *Ciencia y Sociedad*, 13(3) 378-396.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2012). Mapping talent development: Definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36, 5-24. [10.1108/03090591211192601](https://doi.org/10.1108/03090591211192601)
- García de Fanelli, A. y M. Moguillansky. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n47.2014>.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: Entre lo global y lo local. *Revista de Educación*; 24 (2);19- 36. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/166196>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. John Wiley.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2019). *Estándares Marco Para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana*. <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2022/02/Estandares-Marco-EQ-SIDACES-Version-Final.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2020). *Informe General de Estadísticas de Educación Superior 2019 y Resumen Histórico 2005-2019*. Documento interno.
- OCDE (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana*. OCDE
- Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)
- Phuong, T. T., & Chai, D. S. (2018). Talent development for faculty: The case of Vietnam. *Advances in Developing Human Resources*, 20(4), 428-443.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2002). *Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología. República Dominicana*.
- Taylor Edmisten, P. S. (1983). *Higher Education and Development In The Dominican Republic*. Ta6<https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/CA/00/40/00/55/00001/PDF.pdf>



Línea Temática:

Atención a la diversidad e inclusión
en la docencia universitaria



Experiencias de Colectivos Docentes sobre Conocimientos Comunitarios Chatinos. Una Aproximación hacia una Educación Propia

- Teresa Soriano Román
- Sergio Ramos Sosa

Línea: Atención a la diversidad y la inclusión a la docencia universitaria

Resumen

Repensar el quehacer educativo que se desarrolla en las comunidades indígenas es reconocer la realidad que se vive en las instituciones educativas, donde existe la relación entre maestros, niños, padres de familia y autoridades educativas. Esta relación implica revivir las convivencias que posiblemente no se han configurado de la mejor manera pero que merecen el esfuerzo de encontrar nuevos anclajes que permitan fortalecer lazos de trabajos compartidos, en los que se consideren los conocimientos indígenas, con mira hacia el logro de una práctica educativa esperanzadora, solidaria, más humana.

Por ello será fundamental repensar *las experiencias de colectivos docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos, con una aproximación hacia una educación propia* y una orientación desde la perspectiva comunitaria filosófico-histórica que se centre en los conocimientos comunitarios y la palabra que educa, enmarcando el territorio como ente de identidad cultural, vivenciando en ello la comunalidad. Así mismo, desde la perspectiva sociolingüística se considera a la lengua chatina como vehículo de transmisión y construcción de conocimiento entre los sujetos hablantes y una herramienta didáctica para la construcción de un currículum apropiado para los chatinos. Esto, a su vez, permite desde una perspectiva pedagógica comprender el conocimiento comunitario en el desarrollo del aprendizaje comunal chatino.

Palabras clave: conocimientos comunitarios, educación comunal.

Introducción

Es necesario reconocer otros procesos educativos fuera de la escuela que permitan comprender, fortalecer y contribuir a la mirada comunitaria. Debido a que las prácticas educativas dentro de la escuela continúan organizándose desde la lógica occidental, se dejan a un lado las vivencias comunitarias que transmiten, de forma oral y vivencial, los conocimientos, saberes, valores y creencias comunitarias, que han sido minimizados e invisibilizados por los parámetros occidentales.

La educación indígena en México nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, siempre ha sido trazada desde el exterior en un afán de homologar a todos los mexicanos, independientemente de sus lenguas. Las relaciones de dominación empezaron con la tarea unificada de evangelizar.

Ya en México, para este apartado retomaremos la historia desde el porfiriato, perfilando la centralidad de la cuestión indígena. Se verá cómo, debido a una percepción de los dirigentes políticos, la causa principal del fracaso del desarrollo económico, social y cultural se adjudica a la existencia de la población indígena, por lo que era urgente y necesario que los indígenas fueran educados para civilizarlos y que alcanzaran el grado de ciudadanos. Ante esta preocupación, el Estado mexicano se centró en buscar la asimilación de los indígenas, ya que sus culturas eran catalogadas como atrasadas, y como primer paso para su modernización se apostó a la enseñanza del español. Diversos fueron los programas implementados con el único objetivo de incorporar al indígena a la nación.

Sesenta años después, un 1 de enero de 1994, la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) marcó un nuevo rumbo para los pueblos indígenas. Con su lema: “nunca más un México sin nosotros”, la educación indígena, las culturas y lenguas de los diferentes grupos étnicos fueron materia de discusión y negociación frente al gobierno federal, por lo que cobraron prioridad en los futuros programas educativos oficiales.

En la actualidad diversos movimientos indígenas han protestado en contra de los modelos de integración del Estado-nación hacia las comunidades originarias del México y en este mismo proceso se considera muy importante conocer el marco jurídico internacional y nacional que ampara los derechos a la educación de los pueblos indígenas. Manifestando la inconformidad por los diferentes modelos educativos implementados para la integración de los pueblos y comunidades indígenas al sistema nacional homogéneo, Argueta (2011) señala que como resultado en nuestras comunidades diariamente se está viviendo un proceso de desvalorización de los propios conocimientos, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, de desinterés en continuar la tradición, de distorsión, cambio y transnacionalización de saberes, debilitando nuestra forma de vida en comunalidad.

Por ende, nos preguntamos ¿qué papel juega la escuela frente a las demandas de las comunidades indígenas? ¿La escuela ha logrado integrar a los indígenas al desarrollo que proclamaba? ¿Las comunidades se han *apropiado* de la escuela para fortalecer su cultura como pueblos originarios? ¿Será necesario conquistar la escuela como institución propia de las comunidades? ¿Qué otros espacios sirven para fortalecer la vida comunitaria?

Las comunidades indígenas, por su parte, empezaron a solicitar la creación de escuelas y la contratación de profesores con la finalidad de educar a sus hijos para lograr mejores niveles de vida, reconocimiento como personas letradas y acceso al trabajo calificado. Sin embargo, ellos comentan que lo que encuentran es la pérdida de valores y del respeto a la naturaleza, así como el rechazo a su lengua y cultura. Frente esta realidad los padres de familia están dando un giro a la concepción de la escuela y el rol del profesor, por lo que piden a la escuela ser parte de ellos y viceversa; enseñar lo que ellos quieren, dentro del respeto y la tolerancia, y criarse unos a otros. Bajo estas premisas se mantiene la lucha de movimientos sociales oaxaqueño, lo que ha permitido alzar la voz por una educación que fortalezca las raíces indígenas para transformar la sociedad. Entre las experiencias más relevantes se encuentra la creación de un Centro Universidad de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).

Objetivo de la Investigación

- Identificar y analizar las experiencias del colectivo docente de Yaitepec a partir de sus proyectos comunitarios, como una alternativa que favorezca la formación de los niños chatinos para aproximarse a una educación propia.

Fundamentación Teórica

En el presente apartado se expone la metodología de investigación que fundamenta el presente trabajo, la cual es de corte cualitativo. Las etapas de investigación implicaron: la elaboración del proyecto de investigación, la delimitación del tema, la entrada al campo y el análisis e interpretación de los datos. Todo este proceso se constituyó desde un doble análisis. Por un lado, se exponiendo desde un principio que la cualidad de ser originarios de la comunidad y ser parte de este mundo durante toda la vida posibilita la esencia chatina de la investigación. Por otro, el análisis desde un enfoque con los métodos de investigación como académica de la UNAM abre la posibilidad de ocupar otros lentes, y con esto al final se logra fortalecer la metodología **de mirar hacia adentro**. Como plantea Thompson (2002), recuperando a Geertz, la comprensión que tendrá el investigador de la cultura a investigar será una comprensión de segundo orden, ya que el primer orden de interpretación se da en las personas nativas, como sujetos que llevan a cabo acciones a partir de la comprensión y reflexión de su realidad.

Por ello, esta metodología de corte cualitativo considera dentro de sus características la búsqueda de comprensión a partir de una realidad o contexto específico (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999); una visión holística, amplia, de las normas explícitas e implícitas en ese contexto (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et al., 1999); la interpretación de los fenómenos estudiados de acuerdo a los significados y sentidos que tienen para las personas implicadas (Rodríguez et al., 1999), lo que permite la posibilidad de reconocer diferentes formas de pensar la realidad y el mundo que nos rodea. Admitiendo la existencia de una diversidad de saberes, conocimientos, que las mismas realidades estructuran, como señala De Sousa (2009), esta investigación adopta un enfoque desde la comunalidad que permite visualizar una pedagogía otra o una pedagogía alternativa como algunos casos ejemplares (Walsh, 2007, 2009, 2014; Rengifo 2004, 2009).

Resultados

El trabajo de investigación se centra en la región chatina, en la Jefatura 06, Juquila. Santa Catarina Juquila se localiza al sureste de la capital del estado de Oaxaca, a seis horas de carretera pavimentada. Esta jefatura está conformada por tres zonas escolares, la 001 de Tataltepec, la 136 de Santos Reyes Nopala y la 075 Juquila.

La zona donde se centra la investigación es la 075, que está integrada por profesores nativos de la región y de otros grupos étnicos. De acuerdo a los estudios que realizó la mesa técnica de zona en coordinación con la supervisión, en los años 2017-2018 y 2018-2019, la zona escolar cuenta con 52 profesores que son oriundos de la zona de Nopala, 12 de la zona de Tataltepec, 123 de la zona de Juquila y 15 otros grupos étnicos que se encuentran desubicados de su área lingüística. Esto nos da una suma de 202 profesores que trabajan en esta zona escolar.

De ese total, 116 docentes son bilingües (chatino-español), pero en su mayoría no saben escribir en chatino, y 86 son monolingües en español, considerando los que provienen de otros grupos étnicos¹.

1 Datos de la supervisión escolar 2019.

En la plantilla de personal encontramos ocho egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), el 85% de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el resto son hijos de jubilados.

El personal docente se distribuye en 32 centros educativos, albergues, inicial, preescolar y primarias de organización completa y multigrado. Estos centros educativos están organizados por colectivos comunitarios que a continuación presento.

Organización de la Zona Escolar 075

Para esta tarea es importante conocer los desafíos de los docentes de educación indígena de la zona escolar 075, con especial atención a los docentes que trabajan en la escuela primaria bilingüe la “Corregidora”, quienes han buscado las condiciones para realizar trabajos por proyectos vinculados a los contenidos locales.

En el 2017 la supervisión escolar, en coordinación con el ATP² y ATL³, trazó rutas pedagógicas para favorecer el acompañamiento de los docentes hacia prácticas que potencialicen su quehacer docente frente a los retos de la diversidad cultural chatina. En primer momento la mesa técnica de la supervisión escolar presentó su plan de trabajo en consejo técnico de directivos y posteriormente la propuesta fue aprobada por unanimidad en asambleas generales con docentes que laboran en la zona escolar ya especificada.

Los trabajos por proyectos en las escuelas de educación indígena no son nuevos, solo que en este ciclo escolar 2017-2018 se volvieron a impulsar por colectivos comunitarios. El plan de trabajo especificaba rutas de actividades a seguir y el primer paso era la conformación de colectivos. Cada comunidad chatina organizó estos colectivos integrados por albergues, preescolar y primaria o primaria y preescolar y en algunos lugares más pequeños solo primaria o preescolar. En estos se nombraron presidentes (los directivos), técnicos pedagógicos, asesores lingüísticos, secretarios, tesoreros y vocales, cada uno con una responsabilidad específica.

Posterior a los nombramientos se procedió a la investigación de saberes comunitarios, donde cada colectivo presentó una base de conocimientos acorde a la comunidad donde laboran. En total se generaron 13 base de conocimientos, cada una de ellas con sus particularidades en las secciones, desde los objetos recursos, como bastón de mando, velas, mascararas, artesanía textil (blusa chatina, árganas, bolsas, etc.), en territorio comunal, y en ellas se especifica ubicación geográfica, clima, flora, fauna, lugares sagrados, etc. Para el trabajo comunal se involucran las artes con la indumentaria típica, elaboración de tortillas, tamales, pan, etc. En la sección fiesta comunal se hace referencia a las fiestas patronales, mayordomía, juegos tradicionales, entre otros. Esta dinámica de trabajo contribuye a que el docente se incorpore y conozca el contexto donde trabaja, tomando en cuenta las formas de vida chatina desde su cosmovisión, creencias, lengua y tradiciones.

No solo era importante reconocer el contexto, sino también conocer el perfil académico de los docentes, en su mayoría egresados de la UPN y una mínima parte de la ENBIO, y en cuanto a sus características lingüísticas la mayoría de los docentes chatinos no saben escribir en sus propias lenguas. Estas características marcaron pautas para el acompañamiento pedagógico y lingüísticos de los asesores técnicos de la supervisión hacia los docentes de la zona escolar.

Después de conocer parte del contexto comunitario y las características de los docentes, las actividades se centran en conocer las situaciones pedagógicas y lingüísticas de las escuelas a partir de baterías

2 Asesor Técnico Pedagógico. Responsables Profa. Ana Siria Cortes Reyes, Profa. Eva Torres Carmona (2017-2019).

3 Asesor Técnico Lingüístico. Responsable Mtra. Teresa Soriano Román (2017-2019).

diagnósticas. Con los resultados que se obtienen de las evaluaciones de los niños se orientan los procesos pedagógicos partiendo de un centro de interés, una problemática o una necesidad, según sea el caso específico de las escuelas. A partir de la realidad educativa que presentan las instituciones educativas, en plenaria de colectivos se seleccionan los temas de la base de conocimiento para la creación de proyectos pedagógicos. Algunos proyectos que se han trabajado en la zona escolar son: trabajos con el barro, elaboración de velas, árganas, medicina tradicional, derivados del maíz, tamal de pastel, animales de la granja, flora y fauna de mi comunidad. Estos son evaluados en eventos pedagógicos llamados “guelaguetza infantil”, donde todos los colectivos presentan sus trabajos.

Con el acompañamiento de las mesa técnica y supervisión fue posible en este ciclo escolar 2017-2018 el encuentro entre docentes de la zona escolar, donde se llevó a cabo el primer foro de compartición de experiencias docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos, que tuvo como objetivo crear espacios de compartición para el diálogo y reflexión en torno a los conocimientos comunitarios chatinos reflejados en la experiencia docentes. Este se realizó el 23, 24 y 25 de abril del 2018, con sede en la comunidad de Santiago Yaitepec.

Posterior a estas actividades los trabajos por proyectos han quedado recesados, como en los ciclos anteriores que no se le da continuidad quizás por falta de motivación de la mesa técnica y supervisión, poco interés de los colectivos o porque se desconoce cómo desarrollar pedagogía por proyecto en el aula. Estos factores y la pandemia del COVID-19 han llevado a que los trabajos en las escuelas se hayan desvinculado del objetivo de fortalecer las identidades étnicas a partir de los conocimientos comunitarios chatinos. Ahora que los docentes se están incorporando al trabajo en el aula es importante la búsqueda de estrategias que fortalezcan la formación continua de los docentes a partir de los trabajos por proyectos comunitarios que ofrecen las comunidades chatinas.

A continuación presento al colectivo que labora en la comunidad de Santiago Yaitepec, las escuelas se ubican en el barrio grande, preescolar y primaria, perteneciente al sistema de educación indígena.

Colectivo Santiago Yaitepec

Caracterización del Colectivo Comunitario Santiago Yaitepec.

Santiago Yaitepec es una de las comunidades chatinas que atiende la Zona Escolar 075, Juquila, ubicada al este del distrito del mismo nombre. Es una comunidad preferencial para los docentes por la cercanía que existe entre la supervisión escolar, de aproximadamente diez minutos en carretera pavimentada, y además cuenta con servicios de red de telefonía y servicios básicos para la renta de hospedaje.

Los profesores que son de comunidades cercanas como Yolotepec, Panixtlahuaca, Zacatepec y el Vidrio viajan constantemente y los que son de comunidades más alejadas, como Santos Reyes Nopala, se quedan a rentar en la entidad. En esta comunidad no pueden trabajar profesores que son de Santa Catarina Juquila, por conflictos agrarios que se viven en la actualidad.

El colectivo docente de Yaitepec está conformado por docentes que laboran en las siguientes instituciones: Escuela Primaria Bilingüe la “**Corregidora**”, **C.C.T.: 20DPB1964S**, y el Centro de Educación Preescolar “**Leona Vicario**”, **C.C.T. 20DCC2200Q**, ubicada en el barrio grande parte alta. La escuela primaria es de organización completa, cuenta con diez profesores frente a grupo, una maestra de educación física, una intendente y director liberado. El centro de educación preescolar cuenta con dos profesoras. Las escuelas se encuentran cercanas, sus colindancias las separan, cada institución esta encerrada y construida con materiales resistente como cemento, cuentan con sus respectivos salones, para cada grado, baños, canchas y direcciones.

Los profesores que conforman el colectivo de Yaitepec se caracterizan por la diversidad: dos son originarios de la comunidad, cinco son originarias de pueblos vecinos, San Miguel Panixtlahuaca, San Marcos Zacatepec, el Cerro del Vidrio y Tepenixtlahuaca, seis vienen de la Zona de Nopala y dos son de otra región. En la siguiente tabla se muestra el colectivo, especificando nombres, grado de estudio, escuela donde laboran y lugar de origen.

Tabla 1

Personal que Conforman el Colectivo Comunitario Santiago Yaitepec

N/P	Nombre	Perfil académico	Nombre de la escuela	Comunidad de origen
1	Bautista Canseco Celso	Pasante de U.P. N	Corregidora	El Vidrio
2	Carmona Eva	Pasante de U.P. N	Leona Vicario	Nopala
3	Cruz Mendoza Imelda	Pasante de U.P. N	Corregidora	Tepenixtlahuaca
4	Cuevas Matus Leticia	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
5	Hernández Aragón Abigail	Pasante de U.P. N	Corregidora	San Marcos Zacatepec
6	Loeza Cruz Teresa	Pasante de U.P. N	Leona Vicario	Nopala
7	Martínez Canseco Omar M.	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
8	Méndez Venegas Sergio	Bachillerato terminado	Corregidora	Nopala
9	Ramírez Peralta Serena	Pasante de U.P. N	Corregidora	Santiago Yaitepec
10	Ramos Sosa Sergio	ENBIO	Corregidora	Región istmo
11	Salinas Santiago Fausto	Pasante de U.P. N	Corregidora	Santiago Yaitepec
12	Soriano Román Teresa	ENBIO	Corregidora	Panixtlahuaca
13	Vásquez Mendoza Abel	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
14	Arragan Jiménez Ana Karen	Lic. en Educ. F.	Corregidora	Región costa
15	Loeza Margarita	Bachillerato terminado	Corregidora	San Marcos Zacatepec

Situación Lingüística del Colectivo Docente en Relación al Chatino.

Tabla 2

Características Lingüísticas del Colectivo Yaitepec

N/P	Nombres	Lengua	Habla	Lee	Escribe	Entiende
1	Bautista Canseco Celso	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
2	Carmona Eva	Chatino	No	No	No	Poco
3	Cruz Mendoza Imelda	Chatino	No	No	No	Si
4	Cuevas Matus Leticia	Chatino	No	No	No	Poco
5	Hernández Aragón Abigail	Chatino	No	No	No	Poco
6	Loeza Cruz Teresa	Chatino	No	No	No	Poco

N/P	Nombres	Lengua	Habla	Lee	Escribe	Entiende
7	Martínez Canseco Omar M.	Chatino	No	No	No	Poco
8	Méndez Venegas Sergio	Chatino	No	No	No	Poco
9	Ramírez Peralta Serena	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
10	Ramos Sosa Sergio	Español				
11	Salinas Santiago Fausto	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
12	Soriano Román Teresa	Chatino	Si	Si	Si	Si
13	Vásquez Mendoza Abel	Chatino	No	No	No	Si
14	Arragan Jiménez Ana Karen	Español				
15	Loeza Margarita	Chatino	Si	No	No	Si

De acuerdo a las características lingüísticas del colectivo, en la tabla 2 podemos apreciar que una profesora posee las cuatro habilidades en la lengua chatina, habla, lee, escribe y entiende, mientras que tres profesores leen y escriben poco. Consideran que para desarrollar estas habilidades necesitan el acompañamiento de profesores que conozcan bien el alfabeto chatino, como lo comenta el profesor Salinas⁴ “para que nosotros desarrollemos la habilidad de la lectura y escritura necesitamos de talleres y el acompañamiento de lingüistas o profesores que conozcan bien el alfabeto y los tonos chatino porque no es lo mismo hablar que escribir.”

Dentro de estas características lingüísticas encontramos ocho docentes receptivos, que solo entienden la lengua chatina, algunos con ciertas dificultades (oraciones cortas, mandatos simples y controlados o solo vocabulario). Este es el caso de la profesora Cruz y el profesor Vásquez, ellos entienden bien el chatino pero no lo saben hablar, por diferentes circunstancias como lo narra la maestra Cruz⁵ “cuando intento hablar en chatino se ríen de mí, porque no me sale bien, mejor les hablo en español, a pesar que mis papás son chatineros (hablan chatinos), no nos enseñaron porque no querían que sufriéramos igual que ellos, además en mi comunidad se habla más el español.”

En el grupo también encontramos a dos profesores que vienen de otras regiones, uno de la costa, que solo habla español, y otro del istmo, hablante del chontal. Con este último podemos apreciar que existe desubicación lingüística de docentes que prestan sus servicios en contextos de educación indígena.

4 Profesor Fausto Salinas Santiago, activista político de Santiago Yaitepec, entrevistado en marzo, 2022.

5 Profesora Imelda Cruz Mendoza, entrevistada en marzo 2022.

Función y Grados que Atienden los Docentes.

Tabla 3

Función, Grado y Grupo que Atienden los Docentes en el Colectivo

Escuela primaria Bilingüe la Corregidora					
Grado Grupo	Docentes	Antigüedad en el servicio	Función en la escuela	Función en el colectivo	Número de alumnos
	Bautista Canseco Celso	23 años	Director S/G	Presidente	
1° "A"	Ramírez Peralta Serena	17 años	Docente	Vocal	15
1° "B"	Méndez Venegas Sergio	29 años	Docente	Vocal	14
2° "A"	Cuevas Matus Leticia		Docente	Vocal	17
3° "A"	Hernández Aragón Abigail	14 años	Docente	Vocal	14
3° "B"	Martínez Canseco Omar M.		Docente	Vocal	13
4° "A"	Salinas Santiago Fausto	23 años	Docente	ATL	19
4° "B"	Vásquez Mendoza Abel	16 años	Docente	ATP	18
5° "A"	Ramos Sosa Sergio	15 años	Docente	Vocal	16
5° "B"	Soriano Román Teresa	14 años	Docente	ATL	15
6° "A"	Cruz Mendoza Imelda	14 años	Docente	SRIA.	23
	Arragan Jiménez Ana Karen	12 años	E. FISICA	Vocal	
	Loeza Margarita	30 años	Intendente		
					Total: 164
Escuela de Educación Preescolar Leona Vicario					
1° y 2° nivel	Loeza Cruz Teresa	21 años	Directora con grupo	Presidente	22
3° nivel	Carmona Cruz Eva		Docente	Tesorerera	14
					Total: 36

La tabla 3 nos muestra los nombres de los docentes que laboran en la comunidad de Yaitepec, con sus respectivos centros de trabajo en el nivel básico de educación indígena, considerando los grados y grupos correspondientes, antigüedad en el servicio, además de las funciones que desempeñan en cada institución y las funciones que tienen dentro del colectivo comunitario.

En esta situación es importante ver la distribución de los docentes, de acuerdo a sus habilidades lingüísticas en cada centro escolar. Consideremos que los niños de preescolar por lo regular son monolingües en chatino y requieren de atención en su propia lengua. Esta tarea es compleja para los docentes que no hablan la lengua originaria o que solo entienden conversaciones del niño, porque reproducen el trabajo de la castellanización directa. Esta realidad también es visible en los grados subsecuentes en el nivel primario, donde primero y segundo ciclos deben ser atendidos por docentes bilingües.

Para esta situación del trabajo docente será importante acercarnos al quehacer docente a partir de sus experiencias pedagógicas en los trabajos por proyectos que se han implementado como colectivos comunitarios.

Experiencias Pedagógicas del Colectivo Docente a partir de Proyectos Comunitarios, Ciclo Escolar 2017-2018.

La tarea docente no es un trabajo sencillo, se requiere de trabajos colaborativos desde el acompañamiento de la mesa técnica de supervisión, trabajo en equipo del colectivo, disposición de los niños, padres de familia y autoridades en general, además se incluyen los contenidos étnicos y contenidos nacionales. Ahora como docentes tenemos la responsabilidad de diseñar y orientar los trabajos pedagógicos considerando las características de los niños de acuerdo a sus contextos lingüísticos y culturales.

Para esta tarea el profesor Salinas nos comparte su experiencia en la selección de tema del proyecto: “trabajar los proyectos comunitarios de Yaitepec no es fácil, porque no están escritos, se necesita de mucha investigación y ahora para llegar al tema, primero en colectivo se hizo un análisis sobre los problemas de cada centro y se concluyó en lo siguiente: inasistencia de los niños, desinterés de los padres de familia en apoyar a sus hijos, falta de estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes, dificultad en la lectura y escritura de textos en español, dificultad en la comprensión e interpretación de pequeños textos.” Después de un análisis de los temas expuestos, en plenaria el colectivo docente por mayoría concluyó en la problemática: *la dificultad en la comprensión e interpretación de la lectura y escritura de textos.*

A partir de esta problemática que presentan los niños de los diferentes centros, los docentes buscan darle tratamiento desde los saberes comunitarios. La profesora Loeza⁶ argumenta: lo difícil no es dar con el tema, lo complicado es cómo vincular los conocimientos comunitarios y los contenidos nacionales para que exista una enseñanza-aprendizaje significativa en la formación de los niños, porque nosotros como docentes a veces nos cuesta incluir en la planificación pedagógica actividades que desarrollen actividades motrices de los estudiantes. Si miramos a los niños de preescolar se encuentran en la etapa de exploración, manipulación, socialización, juegos y desarrollo del lenguaje, los niños aprenden a leer el mundo a partir de imágenes, mientras que los niños más grandes leen su entorno a partir de las palabras escritas.

Para llegar al trabajo pedagógico los docentes se organizaron por niveles y grados, y de la base de conocimiento chatino de Yaitepec seleccionaron los conocimientos comunitarios, quedando de la siguiente manera:

Niveles	Conocimientos Comunitarios Seleccionados
Preescolar	Elaboración de las servilletas de culebra.
Primaria	
1er. Grado	Elaboración de máscaras de madera.
2do. Grado	Elaboración de velas.
3er. Grado	Elaboración de órganos.
4to. Grado	Indumentaria típica del hombre chatino.
5to. Y 6to. Grado	Indumentaria típica de la mujer y la mascada.

6 Profesora Teresa Loeza Cruz del Centro de Educación Preescolar “Leona Vicario”, entrevista marzo 2022.

Teniendo seleccionados los temas a trabajar, lo que corresponde ahora, nos cuenta el profesor Venegas⁷, es la investigación, documentación y sistematización de la información. Para realizar este trabajo es importante que el director de la escuela (presidente del colectivo) informe a los padres de familia sobre las actividades a realizar, al igual que cada maestro lo debe de hacer en su grupo, para evitar malos entendidos por las visitas domiciliarias y salidas a campo.

A continuación presento parte de la investigación y documentación de las profesoras del Centro de Educación Prescolar “Leona Vicario” con el tema elaboración de las servilletas de culebra, para darnos cuenta sobre el proceso de investigación de los docentes en la comunidad de Yaitepec.

Las profesoras narran lo siguiente: Santiago Yaitepec es una comunidad reconocida a nivel región por conservar su lengua, vestimenta, baile, costumbres, sus tradiciones y sus artesanías que elaboran las mujeres. En esta ocasión hablaremos sobre una de ellas que ha destacado en este trabajo de la elaboración de la servilleta de culebra. Para este trabajo nos dimos a la tarea de visitar a la señora Crecencia Santiago Cruz, de 38 años de edad, quien nos cuenta que este oficio lo aprendió cuando tenía 12 años, por parte de su sagrada madre, primero aprendió a elaborar las árganas posteriores las servilletas. La señora Crecencia no tuvo la oportunidad de ir a la escuela, pero se quedó con el oficio del arte textil y con esto ha salido adelante con sus hijos.

Las herramientas que se utilizan para dicha actividad son: palo con dientes, una faja para amarrar la cintura, dos barretas o estacas, tres baritas para enrollar el hilo, carrizos, un gancho e hilos de diferentes colores. Algunos de estos materiales se mandan a hacer con el carpintero y otros son materiales que se consiguen en la comunidad o en el bosque y los hilos se compran en las tiendas. En la siguiente imagen se muestran algunos materiales y herramientas que se utilizan para la elaboración de la servilleta.

Foto 1

Herramientas y Materiales para Elaborar las Servilletas⁸



7 Profesor Sergio Méndez Venegas, entrevista marzo 2022.

8 Foto recuperado del archivo personal de las profesoras de preescolar (marzo, 2022).

El proceso para elaborarlo es el siguiente: en dos extremos se colocan dos barretas o estacas, la distancia depende del tamaño de la servilleta, estas barretas sostienen los hilos, que tienen que cruzar 380 vueltas, que es la medida para una servilleta grande.

Foto 2

Elaboración de una Servilleta Grande de 380 Vueltas⁹



Al terminar de contar las vueltas, en la parte de en medio se coloca el carrizo y se utiliza el palo con dientes para empezar a tejer, como se muestra en la siguiente imagen.

Foto 3

Colocación del Carrizo



Al tener colocado el carrizo, la artesana se pone una faja, para ejercer fuerza para jalar la vara o palo, es un trabajo muy arduo; en este proceso una de las varitas se usa para enrollar hilo y pasarlo dentro del tejido y la otra vara sirve para hacer las figuras de culebra, el carrizo va debajo de las servilletas para que no se encojan y el gancho es para cruzar el hilo y apretarlo.

⁹ Foto recuperado del archivo personal de las profesoras de preescolar.

Foto 4*Elaborando Figuras de Culebras*

Al terminar, las servilletas están listas para las ventas o para el uso personal, por lo regular son servilletas que se hacen bajo pedido. Las servilletas de culebras quedan como se muestra en la siguiente imagen.

Foto 5*Servilleta de Culebra Terminada*

Cuando ya se tiene la documentación necesaria lo que sigue es el análisis de la información para la creación de unidades didácticas, considerando las siguientes características: conocimiento comunitario, que en este caso es el arte con los textiles, y el conocimiento didáctico: prendas de uso para el hogar “servilletas”. Dentro de esta unidad didáctica están inmersos los ejes equidistantes: lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa y desarrollo colectivo y personal. Además, se especifica el propósito y los contenidos a seguir, conceptuales, procedimentales y actitudinales, también los materiales a utilizar, evaluación y tiempo aproximado a realizarse, en este caso se especifica que se llevará a cabo en un mes.

Al llegar con las unidades didácticas los docentes elaboran sus planeaciones diarias o semanales según los acuerdos del colectivo para darle tratamiento al problema específico; en este caso se mostró como ejemplo la dificultad en *la comprensión e interpretación de la lectura y escritura de textos*. Para acercarnos más al quehacer docente en contextos indígenas, que en este caso le corresponde al colectivo de Yaitepec, se muestra un ejemplo de una unidad didáctica elaborada por los docentes de Educación Preescolar Leona Vicario.

Centro de Educación Preescolar “Leona Vicario”, C.C.T.: 20dcc2200q, Ubicado en la Comunidad de Santiago Yaitepec, Ciclo Escolar: 2017-2018.

Unidad Didáctica

Conocimiento comunitario: los textiles.

Conocimiento didáctico: prendas de uso para el hogar (servilletas).

Ejes equidistantes: lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa y desarrollo colectivo y personal.

Propósito: valorar y enriquecer el uso de las servilletas, desarrollando diferentes actividades pedagógicas en los niños y las niñas de educación preescolar.

Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos tipos de servilletas existen? • ¿Qué tipos de telas utilizan para elaborar las servilletas? • ¿Qué tipos de figuras le tejen a las servilletas? • ¿Para que utilizan cada una de las servilletas? • ¿Qué tipos de hilos utilizan? • ¿Qué colores de hilos utilizan para tejer las servilletas? • ¿Qué tiempo tardan para elaborar una servilleta? • ¿Cuántos tamaños de servilletas existen? • ¿Qué cantidad de hilo utilizan para elaborar una servilleta? • ¿Cuál es el precio de cada una de las servilletas? • ¿Qué herramientas utilizan para elaborar la servilleta? • ¿Quiénes elaboran las herramientas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con los niños sobre las servilletas que realizan en su comunidad. • Investigar con las personas de la comunidad y madres de familia sobre el procedimiento que siguen al elaborar las servilletas. • Visitar las casas donde bordan las servilletas. • Dibujar las servilletas que observaron de durante la visita. • Clasificación y conteo oral de servilletas 0-30. • Representación simbólica del 0 al 12. • Poner en práctica la lecto-escritura. • Identificación de las figuras geométricas. • Creación de cuentos, historias y leyendas de las servilletas. • Creación de cantos, adivinanzas y trabalenguas. • Elaboración de memoramas, rompecabezas y loterías de las servilletas. • Diferentes técnicas. • Elaboración de manualidades. • Medición de telas e hilos. • Juegos organizados con los materiales con que se elaboran las servilletas. • La tiendita. • Las herramientas que se utilizan para elaborar las servilletas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Realizan alguna creencia para elaborar la servilleta? • ¿Tiene alguna creencia cuando se enreda el hilo y se pinchan con la Ahujaaguja?

Materiales a utilizar: crayolas, cartón, resistol, diferentes recortes, tijeras, diferentes tipos de semillas, materiales de la comunidad y de la región, hojas blancas y de colores, cartulina, etc.

Evaluación: los trabajos individuales de los alumnos, por equipo, por bina, y las observaciones en los trabajos realizados por cada uno de los alumnos, el apoyo por parte de los padres de familia y los logros y dificultades en las actividades por parte del docente.

Tiempo aproximado: un mes

Elaboró
Profra. Teresa Loaeza Cruz
Directora del Centro

Para aterrizar los contenidos comunitarios en el aula, los colectivos siguen esta ruta:

1. Identificación del problema, necesidad o interés de los alumnos a partir de baterías diagnósticas pedagógicas y lingüísticas.
2. En plenaria se hace la elección de los temas comunitarios de la base de conocimiento chatino de Yaitepec, que respondan a estas problemáticas identificadas.
3. Investigación, documentación y sistematización de los conocimientos comunitarios.
4. Elaboración de unidades didácticas.
5. Ejecución a partir de planeaciones didácticas en el aula.
6. Evaluación (opcional, encuentro pedagógico infantil o encuentros de experiencia docentes).

Conclusiones

Ser docente no es un trabajo sencillo como en ocasiones se piensa. Cuando nos incorporamos a esta noble profesión no por vocación, sino porque no hubo otra opción o por suerte como en ocasiones se dice: “estoy aquí por la plaza de mis papás”, “aunque sea de maestro”, se desprestigia la figura del ser docente y se recae en las acciones de quienes no están convencidos de las tareas pedagógicas en el aula. Estas reacciones pueden ser visibles en el quehacer docente, reproducen la práctica tradicional, que las letras con sangre entran, repeticiones, uso como única fuente del saber de planes y programas, se resisten a la innovación pedagógica.

Por tal razón, la práctica docente refleja el trabajo, la acción, la reflexión del quehacer docente, de quienes están convencidos en ejercer esta profesión de la docencia. Cuando preguntamos a los docentes del colectivo de Yaitepec ¿qué es la práctica docente?, la mayoría coincidió con la respuesta “es el trabajo que hacemos con nuestros alumnos” “los trabajos se llevan a cabo a partir de las planeaciones”. Estas respuestas nos hacen reflexionar y pensar que para enseñar se necesita de un proceso intelectual donde se ponen en juego las experiencias, motivación, investigación, concentradas en los planes de trabajo (planeación didáctica) que se desarrollan en el hacer de los alumnos. En este sentido, se hace necesaria la presencia de la práctica reflexiva, que según Domingo (2013) se traduce como aquella actitud metódica e intencionada indispensable para quienes ejercen la profesión educativa.

En congruencia con estos argumentos, Davini (2015) afirma que:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (p.29)

Es el caso de los docentes de Yaitepec, que enfrentan los desafíos del contexto chatino, donde no solo se pone en juego el “hacer” y el “pensar”, si no que incita a reconocer los elementos que conforman la práctica y los retos que ofrece el contexto de los niños. Al respecto, Fierro (1999, p.21) afirma que “la práctica docente [es considerada] como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicado en el proceso”. En este mismo sentido, Vergara (2016, p.75) complementa que dicha praxis posee un aspecto característico: “un agente [que] ejerce su actividad sobre determinada realidad.” Es entonces “una práctica intencional... que implica las acciones realizadas por el profesor para ‘facilitar’ que el educando se eduque” (Loredo et al., 2008, p. 4).

Para educar a niños bilingües se requiere profundizar los retos en la formación de los docente indígenas y no indígenas que los atienden. En las comunidades indígenas existen escuelas etiquetadas como bilingües, pero que en realidad no son bilingües por las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo y las características lingüísticas de los docentes. Es el caso del colectivo de Yaitepec, donde el uso de la lengua chatina se encuentra limitada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que hace énfasis en la necesidad de la formación permanente de los docentes, ya que hace falta la alfabetización en la lengua chatina entre ellos además de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en lengua originaria, sin perder de vista la continuidad de los trabajos por proyectos, que se han generado a partir de las experiencias de los docentes.

Los trabajos por proyectos constituyen una metodología que puede encauzar las enseñanzas de los conocimientos comunitarios en el aula escolar, porque aboga por “una filosofía experimental de la educación” (Kilpatrick et al., 1967, p. 72), en la que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia. Kilpatrick critica la división de conocimiento por materias, asignaturas o áreas, porque aprender aisladamente significa que “el alumno no ve o siente la utilidad o pertenencia de lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhiere inteligentemente a la situación actual” (1967, p. 49). Por ello se propone un nuevo programa escolar diseñado por el profesorado o en este caso por el colectivo docente, que ponen el énfasis en las necesidades de los estudiantes. De esta manera se incorporan las ideas de Dewey (1967b, p. 64), sobre una concepción más participativa, comprometida e implicada de la escuela.

Los proyectos que se han aplicado medianamente en la zona escolar han favorecido los lazos de amistades entre la escuela y la comunidad, las salidas de campo, visitas domiciliarias, entrevistas, intercambios de experiencias. Por ejemplo, cuando los ancianos o conocedores de los temas comparten sus conocimientos a los maestros y estudiantes de la escuela. El niño aprende en colectivo, pregunta, reflexiona a partir de lo que él conoce, consulta a los abuelos o examina nuevas fuentes que enriquezcan su conocimiento del tema. Por ello es de suma importancia el acercamiento al colectivo docente de Yaitepec, para recuperar sus voces, experiencias, vivencias en sus prácticas con niños chatinos, para la búsqueda de pedagogías innovadoras que potencialicen el quehacer docente, hacia una educación bilingüe e intercultural.

Fuentes de Consulta

- Althusser, L. (2003). *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Nueva Visión.
- Argueta, A. (2011). *El diálogo de saberes, una utopía realista*. En A. Argueta, E. M. Corona y P. Hersch (coordinadores). *Saberes colectivos y diálogos de saberes*. CRIM, UNAM/Universidad Iberoamericana.
- Bartolomé, M. y Barabas, A. (Coords.). (1996). *Tierra de la palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*. Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Instituto de Nacional de Antropología e Historia/ Fondo Estatal para la Cultura y las Artes.
- Bonillas, E. y Rodríguez, P. (1997). *Mas allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2019). *En contexto: Reforma Educativa*. LXIV Legislatura H. Congreso del Estado de Oaxaca.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016a). *Educación Básica del CONAFE*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016b). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia?state=published>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. (2007). *Políticas y Fundamentos educación intercultural bilingüe en México*. https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00002.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016a). *Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos*. <https://www.cndh.org.mx/documento/los-principios-de-universalidad-interdependencia-indivisibilidad-y-progresividad-de-los>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación [CPEUM]. 15 de septiembre de 2017, 15 de septiembre (México).
- Cruz, E. y Woodbury, T. (27- 29 de octubre de 2005). “El sandhi de los tonos en el chatino de Quiahije”. En *Memoria del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*. University of Texas.
- Cuñat, R. (2009). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones globales*, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dirección de Educación Indígena. (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. <https://luzfeltux321.files.wordpress.com/2012/04/documento-base.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Morata.
- Dietz, G. (2014). Educación Intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, 18. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/761> .

- Domingo, R. (2013). *Practica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. MORATA.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gay, J. (1881). *Historia de Oaxaca*. Universidad Autónoma de San Luis..
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis [Bases del análisis de teoría fundamentada]*. Sociology Press.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Guzmán, V. (2018). *Puro cuento: Cuentos y leyendas de la región de Juquila* (Trad. Isaura de los Santos Mendoza, Martín Cruz Aragón) PACMyC-Fundación Alfredo Harp Helú-Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca-Secretaría de Cultura..
- Greenberg, J. (1987). *Religión y economía de los chatinos*. Instituto Nacional Indigenista.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual Education for Indigenous Communities in México. En Hornberger, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language an Education* (2ª. ed.) (Vol. 5). Springer.
- Hamel, R. E. e Ibáñez, M. A. (2000). La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México. En *Actas de las III Jornadas de etnolingüística*. Universidad Nacional de Rosario.
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). U-011.-Programa de Derechos Indígenas. <http://www.gob.mx/inpi> .
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2016-educacion-basica-y-media-superior/>
- Juárez, J. y Comboni, S. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? *El cotidiano*, 22(146), pp. 61-72. <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2007/no146/7.pdf>

- Kilpatrick, W. (1967). *La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar*. Editorial Losada.
- Kilpatrick, W., Rugge, H., Washburne, C. y Bonner, F. (1967). *El nuevo programa escolar*. Editorial Losada.
- Loredo, E., Romero, L. e Inda, I. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16. <https://bit.ly/2uMfkJJ>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLPI]. Diario Oficial de la Federación (17 de diciembre de 2015). México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Ley General de Educación [LGE]. . Diario Oficial de la Federación (22 de marzo de 2017). México. R <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López, G. y Tinajero, G. (2011). *Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración*. Cuadernillos comillas 1. Universidad Autónoma de Baja California.
- Maldonado, B. (2016). Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 14(1), 47-59. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.422>
- Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Ediciones USTA.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Comprender el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (núm. 169). Manual para los mandantes tripartitos de la OIT*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_205230.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2015b, 21 de octubre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Páez, R., Rondón G. y Trejo, J. (Eds). (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire*. CLACSO/CRESUR.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/ racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20,.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Santos, B. (2011). Las epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17 – 39.
- Santos, B. (2011). *Formas otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. CIDOB ediciones.
- Soriano, T. (2018). *Los conocimientos comunitarios chat'tnyan. Implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de Kichen Skwi*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Soriano, T. (2022). *Oaxaca y sus raíces*. En prensa.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.) Universidad de Antioquia.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós-Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Walsh, C. (mayo-agosto, 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias política-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. .
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 17-31.
- Walsh, C. (2019). *Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina* / Entrevistada por Lennon Oliveira e Iván David Sanabria. *Revistas de Estudios Culturais*, 4.

Inclusión Educativa a Personas con Discapacidad a través de Recursos Tecnológicos

- Mtro. Jonathan López Hernández
jonathan.lhd@gmail.com
- Arcelia Bernal Díaz
arcelia_bernal@yahoo.com.mx
- Dra. María Teresa Barrón Tirado
terebarron2010@yahoo.com.mx.
UNAM FES Aragón

Línea temática: *Atención a la diversidad e inclusión en la docencia universitaria.*

Resumen

La educación para la diversidad es una forma de planificar, desarrollar la educación, enseñar y aprender de manera diferente, cambiar la mentalidad del educando, el profesor y la comunidad, además de replantear la actitud de las universidades hacia las exigencias de la sociedad actual.

La “educación inclusiva” implica tolerancia, respeto y solidaridad; pero sobre todo aceptación de las personas independientemente de sus condiciones, sin establecer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses o potencialidades (UNESCO, 1994). Por este motivo, es importante la creación de comunidades escolares cuya directriz se encuentre orientada a estimular a los miembros que las conforman, fomentando, además, una “participación activa” en ellas (Muntaner, 2010).

En virtud de lo anterior, para el diseño de material didáctico-tecnológico de apoyo en procesos de aprendizaje para personas con discapacidad es necesario que exista coordinación, una metodología, responsabilidad y compromiso en el trabajo transdisciplinario entre las carreras de Pedagogía e Ingeniería en Computación, en aras de que los materiales didácticos tecnológicos que se construyen sean de utilidad a los actores, además de brindar confianza, mejora de calidad de vida y lograr así la inclusión de personas con discapacidad a la sociedad.

Al reflexionar sobre el desarrollo de una educación inclusiva orientada a las personas en riesgo de exclusión dentro de los espacios escolares se identificó un desafío constante que consiste en reformular las prácticas escolares y transformar la propia cultura académica (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006) con el fin de reconocer la diversidad que concurre en dichos contextos. Por ello el objetivo que

nos planteamos fue diseñar material tecnológico para la sistematización del informe psicopedagógico de las personas con discapacidad del programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón.

La metodología empleada para la investigación se basó en la investigación-acción, considerando que implica una postura “comprometida con la realización de un cambio valioso” (Elliot, 2000, p. 73). Tomando en cuenta lo anterior, en el lapso de la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 / COVID-19 se solicitó a los prestadores de servicio social aportar sus experiencias para la elaboración del informe psicopedagógico. Posteriormente se realizaron diversas propuestas y se preparó una presentación digital para la conformación del informe de cada una de las personas con discapacidad.

Resultados. Se diseñaron presentaciones digitales acompañadas de recursos tecnológicos interactivos alojados en la nube que permitieron sistematizar el diagnóstico; el programa, el plan de acción, las actividades realizadas, el material didáctico y la evaluación contienen las pruebas aplicadas, las acciones y los recursos utilizados, para dar seguimiento a los avances del proceso de aprendizaje de la persona con discapacidad.

Conclusiones. El diseño de las presentaciones digitales permitió establecer, de forma virtual, la sistematización del informe psicopedagógico en colaboración con prestadores de servicio social y docentes, lo cual facilitó la presentación de los resultados del aprendizaje para cada persona con discapacidad atendida.

Palabras clave: presentación digital, inclusión, discapacidad.

Desarrollo

Uno de los aspectos clave del presente trabajo consistió en reconocer que la educación para la diversidad implica la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, lo cual también involucra innovaciones en la planificación y el desarrollo de la educación, que en consecuencia atañe a la búsqueda de un cambio de mentalidades de educando, profesor y comunidad, escenario que en primer lugar exige replantear la actitud de las universidades ante las exigencias de la sociedad actual.

Adicionalmente, la “educación inclusiva” constituye una prerrogativa de vital relevancia que implica tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo aceptación de las personas sin importar sus condiciones y diferencias, a la vez que sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses o potencialidades (UNESCO, 1994). Por esta razón es indispensable la creación de comunidades escolares cuya finalidad se encamine a fomentar una “participación activa” de los miembros que las conforman, estimulando a cada uno de ellos (Muntaner, 2010).

En virtud de esto se ponderó la aplicación de las TIC en el ámbito de la enseñanza, ya que contribuyen a facilitar procesos de creación de contenidos. De esta manera, el empleo de estos medios y recursos demanda hacer explícito cuál fue el modelo utilizado para su construcción e integración, así como el proceso de diseño y adecuación de la presentación del contenido instructivo a través de la programación didáctica (Medina, Domínguez y Sánchez, 2008). En este sentir, y tomando en cuenta que los recursos didácticos son instrumentos que facilitan a los docentes su enseñanza, la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés) plantea algunos estándares para la tecnología educativa (ISTE, 2008), que sugieren diversos aspectos que deben atender los medios didácticos, entre los cuales destacan los siguientes:

- Facilitar la creatividad y los aprendizajes del estudiantado.

- Empleo del conocimiento sobre el contenido, la didáctica y la tecnología con la finalidad de incentivar la innovación, el aprendizaje y la creatividad en entornos presenciales y virtuales.
- Diseño y desarrollo de evaluaciones y experiencias de aprendizaje en la era digital.
- Diseño, desarrollo y evaluación de estas experiencias de aprendizaje auténtico bajo la consigna de incorporar herramientas y recursos digitales que estimulen el aprendizaje contextualizado.

En este orden de ideas, en las comunidades de aprendizaje las TIC apoyan las actividades y contribuyen al desarrollo profesional y personal de cada actor involucrado, a la vez que permiten el fortalecimiento de estas comunidades y potencian la capacidad de sociabilidad de los integrantes. Las comunidades virtuales son, por ende, agregaciones sociales que emergen de la red cuando un grupo de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, “con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Rheingold, 1993, p. 5). De esta manera, permiten pasar de un empleo informativo y colaborativo de las TIC a uno didáctico para lograr los resultados del aprendizaje.

El empleo de las tecnologías en contextos educativos genera beneficios en la vida escolar de los educandos; no obstante, los problemas con los que usualmente se enfrentan en la implementación de las mismas orbitan alrededor de diversas cuestiones como la accesibilidad. Es en este sentido que se establecen conceptos como el de tecnologías para la inclusión social, las cuales son entendidas como “formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social” (Thomas, 2009, p. 2).

A este respecto, se puede identificar el desarrollo de las tecnologías para la inclusión social como un tema que usualmente ocupa la agenda de diversas agendas gubernamentales en el ámbito de las políticas de desarrollo sostenible, como los diversos pilotajes en América Latina de programas orientadas a la implementación de estas. Sin embargo, se han identificado diversas complicaciones tales como la falta de coordinación o la fragmentación y débil integración interinstitucional (Juarez y Serafim, 2010). Los problemas que dichos intentos han enfrentado se relacionan usualmente con la implementación, el desarrollo y la ejecución de los proyectos, ya que fueron diseñados según el modelo de transferencia tecnológica, que “sostiene una visión unívoca, lineal, singular y monovariable de la relación entre el problema y la solución” (San Martín y Guisen, 2016, p. 3). Es un hecho que esta visión favorece la prevalencia de sistemas sociotécnicos excluyentes, debido a que no fomentan la participación de los sujetos involucrados, lo cual hace indispensable el desarrollo de modelos sociotécnicos centrados en dinámicas colaborativas que alienten la participación de los actores sociales.

En virtud de lo anterior, para el diseño de material didáctico–tecnológico de apoyo en procesos de aprendizaje para personas con discapacidad es necesario que exista una coordinación metodológica con responsabilidad y compromiso con el trabajo transdisciplinario entre las carreras de Pedagogía e Ingeniería en Computación, [OJO: ESTE TEXTO ES REPETIDO, ESTÁ AL FINAL DEL ÚLTIMO PÁRRAFO DE LA PÁGINA 3. Nota CdE] en aras de que los materiales didácticos tecnológicos que se construyen sean útiles para las personas con discapacidad, que permitan brindarles confianza, mejorar su calidad de vida y lograr así su inclusión a la sociedad.

Al reflexionar sobre el desarrollo de una educación inclusiva orientada a las personas en riesgo de exclusión dentro de los espacios escolares se identificó como un desafío constante el replanteamiento de las prácticas escolares y la transformación de la propia cultura académica (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006) con el fin de reconocer la diversidad que concurre en dichos contextos. Por ello, el objetivo que nos planteamos fue diseñar material tecnológico para la sistematización del informe psicopedagógico de las personas con discapacidad del Programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón.

Metodología

La metodología empleada para la investigación se basó en la investigación-acción, considerando que implica una postura “comprometida con la realización de un cambio valioso” (Elliot, 2000, p. 73) desde un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Sandín (2003, p. 125), refiere que la investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística, es decir, observando el contexto en su forma natural, por lo que propone el empleo de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas que permiten percibir la realidad en sus diversas dimensiones. Massot (2003), a su vez, destaca la importancia de considerar como activas en la investigación a las personas integrantes de esa realidad.

Tomando en cuenta lo anterior, en el lapso de la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 / COVID-19 se solicitó a los prestadores de servicio social aportar sus experiencias en la elaboración de material didáctico-tecnológico de apoyo a las sesiones a distancia con los actores, para la presentación del informe psicopedagógico. Posteriormente se realizaron diversas propuestas y se preparó una presentación digital del informe sobre los productos elaborados para cada una de las personas con discapacidad.

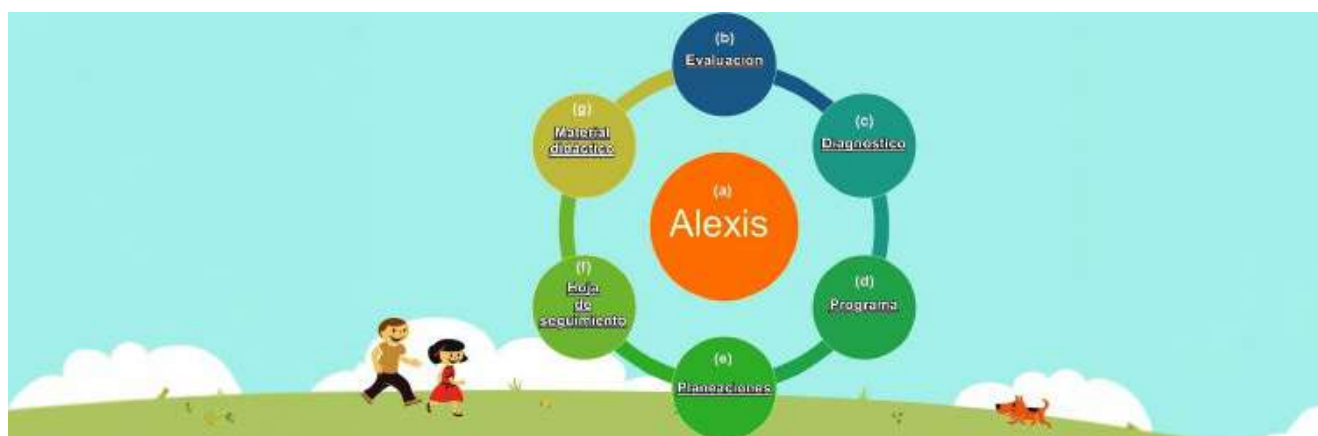
Resultados

Se diseñaron presentaciones digitales acompañadas de recursos tecnológicos interactivos alojados en la nube que permitieron sistematizar el diagnóstico. Este agrupó los contenidos correspondientes a cada rubro del informe psicopedagógico: Diagnóstico, Programa, Plan de acción, Actividades realizadas, Material didáctico y Evaluación. Cada uno de ellos incluye las pruebas aplicadas, las acciones y los recursos utilizados, con lo cual es posible dar seguimiento a los avances del proceso de aprendizaje de la persona con discapacidad.

Es importante mencionar que el diseño de los hipervínculos (figuras 1 y 4) se trabajó de manera transdisciplinar con los prestadores de servicio social de las carreras de Ingeniería en Computación y de Pedagogía; en este proceso se realizaron pruebas que permitieron verificar los enlaces a los aspectos correspondientes a cada rubro.

Figura 1

Elementos que Conforman el Informe, Tabla con Hipervínculos.



Fuente: Informe psicopedagógico

Nota: en esta figura se ilustra la forma en que se sistematizó el informe psicopedagógico del caso de un niño: a) al centro el nombre, b) en la parte superior la evaluación, c) diagnóstico, d) programa, e) actividades, f) hoja de seguimientos, g) material didáctico.

Cada uno de estos rubros contiene hipervínculos que despliegan las actividades, por ejemplo:

Diagnóstico, en donde se contempla la entrevista a padres, batería pedagógica, pruebas de comunicación y lenguaje.

Programa, en el que se presenta el programa completo: introducción, fases y ejercicios que se realizaron.

Actividades, se muestran todas las que se realizan durante la aplicación del programa, así como las de complemento para su socialización

Hoja de seguimientos, en donde se presentan las observaciones de los avances y la problemática de cada caso, para la cual sería necesario realizar la adecuación.

Material didáctico, en el que aparecen los materiales elaborados y los enlaces para utilizarlos en la aplicación del programa.

Para el diagnóstico se utilizó una batería pedagógica como instrumento auxiliar (figura 2), que permitió evaluar los conocimientos y las habilidades de los actores, a la vez que permite identificar el área que requiere atención.

Figura 2

Batería Pedagógica - Ejemplo

Grado seleccionado: Tercero de primaria de nivel básico					
Español-Lectoescritura	Matemáticas – Identificación de signos				
Lectura 1 - Velocidad	Actividad 2				
Título: La sopa de piedra	En la siguiente tabla han desaparecido algunos signos, se tendrá que encontrar el signo correcto de cada apartado.				
Texto: fábula tradicional	3		9	=	12
	4		8	=	12
	7		1	=	7
	10		1	=	9
	6		2	=	4
	8		4	=	2
	22		4	=	18
	18		3	=	6
	7		4	=	28
	11		5	=	55

Fuente: Informe psicopedagógico.

Para la aplicación del programa del fonema “r” se muestran las siguientes palabras para articular (Figura 3):

Figura 3
Articulación del Fonema “r”

Reír	Abanicar	Arroz
Real	Aprender	Arroyo
Rico	Marcador	Perro
Rombo	Lucir	Abarrote
Rosa	Color	Burro
Rota	Colocar	Serrucho
Rimel	Mujer	Barrera
Rana	Subir	Guitarra
Risco	Correr	Carro

Fuente: Informe psicopedagógico.

Figura 4
Presentación de Material Didáctico



Fuente: Informe psicopedagógico.

Conclusiones

Se realizó una investigación transdisciplinar con los prestadores de servicio social de Ingeniería en Computación y Pedagogía en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV2/ COVID-19. Esta permitió la realización del informe psicopedagógico digitalizado mediante el diseño de recursos didácticos multimedia que nos permitieron concretizar el trabajo realizado para la atención de cada una de las personas, lo que a su vez aumentó la eficacia del proceso referente a los tiempos de aprendizaje y actividades realizadas.

Basados en la investigación-acción, se posibilitó la participación de las personas que forman parte del Programa de Atención Psicopedagógica en el desarrollo e implementación de proyectos fundamentados en las tecnologías para la inclusión social, desde un modelo sociotécnico que incluyó a los actores sociales en las actividades psicopedagógicas en aras de atender a las personas con discapacidad.

Agradecimientos

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Facultad de Estudios Superiores Aragón

Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU)

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

Comité Organizador del XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU)

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39)1, 69-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685007>
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Morata.
- ISTE. (2008). *The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers*. Estados Unidos: Internacional Society for Technology in Education.
- https://web.archive.org/web/20081130045856/https://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf
- Juarez, P. y Serafim, M. (2010). Tecnologías para la Inclusión Social y Políticas Públicas en América Latina: la problemática alimentaria. *VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios ESOCITE 2010*, 1-38. ESOCITE
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Desclée de Brouwer.
- Medina, A., Domínguez, M. y Sánchez, C. (2008). Modelo de diseño de medios didácticos para el desarrollo de las competencias [Conferencia]. *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. <http://www.ua.es/ice/redes/jornadas/2008/index.html> (Nota corrector estilo: no existe la página a donde conduce este link o vínculo)
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto (Eds.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-9). Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley.
- San Martín, P. y Guisen, M. (2016). Hacia las tecnologías para la inclusión: Análisis del caso “ECCA”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44745615016>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Thomas, H. (2009). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégica. 1ra Jornada sobre Tecnologías Sociales, Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS)-MINCyT, 1-37. <http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/175%20Chap%20%20Thomas%20Tecn%20para%20la%20soc%20inclus%20en%20LA%202012.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO.

Indagaciones sobre Acoso y Hostigamiento en una Universidad Pública de la Ciudad de México

- Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 097 CDMX Sur
- Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 094 CDMX Centro
- Víctor Manuel Santos López
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 097 CDMX Poniente

Resumen

En los últimos años se han intensificado las denuncias principalmente de alumnas sobre situaciones de acoso y hostigamiento por parte de los profesores de diversas universidades de nuestro país. La violencia hacia las mujeres, como realidad dentro de nuestras culturas, representa un problema que se viene discutiendo desde hace mucho tiempo, pero es en estos últimos años que ha tomado un matiz particular, cimbrando las culturas tradicionales de grupos sociales con acceso a los escenarios de formación escolar, educación media superior y superior. Para nosotros la investigación sobre el acoso y el hostigamiento dentro de los escenarios universitarios es un medio, no un fin, que nos permite poner sobre la mesa una discusión donde parece que ya lo sabemos todo, por ello su trascendencia. La importancia de la problemática no ha logrado permear años de construcción binaria, años de reiteración sobre los cuerpos sexuados, años de colocar estereotipos sobre las representaciones de lo que significa ser hombre y ser mujer. Las dificultades del abordaje no solo se encuentran en las perspectivas teórico-conceptuales que usamos para ello, sino también en las dificultades que implica hablar sobre situaciones de vida que nos trastocan, nos violentan, nos atraviesan, nos laceran la piel, los recuerdos, la vida misma. La información que presentamos y la interpretación de la experiencia de indagación incorporan elementos principalmente de alumnas y alumnos de los niveles de licenciatura y posgrado. Se presenta una investigación diagnóstica que nos permitió caracterizar las prácticas e interacciones de acoso y hostigamiento sexual en las unidades de la UPN participantes, lo que nos permitió conocer la recurrencia o cotidianidad de estas, así como cuando se presentan como hechos extraordinarios o imprevisibles pero que afectan a una población en particular. Este ejercicio de investigación inició con la descripción de la problemática, que en este caso hace referencia a las situaciones de acoso sexual y hostigamiento en unidades UPN por parte de las y los participantes en el estudio. Por ello el contexto de referencia de cada unidad resulta de gran relevancia para la detección de las condiciones en que se gesta el fenómeno. Se construyó y aplicó un instrumento que denominamos Encuesta “Acoso sexual y hostigamiento en unidades UPN”, el cual se estructura planteando situaciones, interacciones y prácticas cotidianas que se producen entre estudiantes, profesores y administrativos que se tipifican como acoso y hostigamiento sexual, pero que en su naturalización no son reconocidas como expresión de estos fenómenos. La información recogida nos

da elementos de reflexión y discusión sobre la fuerza y el arraigo de interacciones y comportamientos con amplia historia cultural, comportamientos tatuados en la piel que para su transformación requieren un trabajo de intervención, investigación, continuidad y voces múltiples que permitan comprensiones más amplias y diálogos más sensibles en nuestras diversas comunidades académicas.

Palabras clave: acoso sexual, violencia de género, estudiantes universitarias.

Introducción

El siglo XXI en su temprano desarrollo se ha convertido en el escenario de fenómenos sociales que han puesto en tela de juicio de manera dramática y contundente nuestras relaciones con la naturaleza, con nuestros cuerpos y con los otros, en muchas de nuestras tradicionales concepciones diádicas: salud/enfermedad, innato/aprendido, social/individual, consciente/inconsciente, mente/cuerpo, hombre/mujer, por mencionar solamente algunos de estos binarismos.

La fractura es tal que hemos arribado a un sinnúmero de manifestaciones sociales de diversa índole que, ante la ausencia de regulaciones oficiales y de respuesta clara ante las demandas, adquieren una intensidad tal que pareciera hacer más visibles y singulares a estas expresiones. Tal es el caso de los feminismos movilizados en espacios públicos como las calles, las explanadas de las universidades o frente a los lugares de poder, donde su voz es imposible de ignorar por los miembros de sus países y comunidades.

El origen de estas manifestaciones muestra y evidencia los sistemas de dominación y poder que minimizan su presencia, sus cuerpos, su pensar y hasta su sentir; que las hacen objeto de violencia, exclusión o aislamiento en distintos espacios sociales. En los tres últimos años –y en la actualidad sin importar el curso de la pandemia– las mujeres de todas las edades han salido a las calles poniendo en riesgo sus cuerpos y su salud para denunciar y exigir que se visibilicen y castiguen las agresiones físicas, psicológicas, económicas y sexuales que atentan contra su dignidad y vida.

Estas demandas han tenido eco en los espacios universitarios donde, como un tsunami que se replica, las estudiantes de instituciones públicas y privadas han expuesto públicamente, dentro y fuera del ámbito universitario, la situación de acoso sexual y hostigamiento como expresión de las relaciones de poder y dominación a las que se tenían que someter si querían continuar con sus estudios, no ser reprobadas o expulsadas de las aulas con supuestos criterios académicos.

Recordemos los tenderos que las alumnas mostraron como forma de denuncia en diversas instituciones universitarias tanto del sector privado como del sector público.

Es así como las y los miembros de las universidades nos enfrentamos a un problema global y complejo de carácter cultural, político y legal que cuestiona la trama de prácticas e interacciones entre los participantes de una comunidad y sociedad mediadas por diferencias y desigualdades de género.

La apertura y discusión de esta problemática en el espacio público representa la urgencia de transformaciones en nuestras formas de relacionarnos, como lo muestran las diversas y distintas manifestaciones ante la violencia de género y su presencia en espacios sociales e institucionales que se supone deberían de estar libres de ella por su carácter plural y disruptivo como es el caso de las universidades.

En este sentido, para investigar la violencia de género y sus manifestaciones es necesario reconocer que no solo afecta a mujeres sino también a hombres, y que la diferencia consiste en los factores de riesgo o vulnerabilidad que las mujeres viven por el solo hecho de ser mujer.

Explorar y conocer los espacios de relación y el ejercicio de poder en que se enmarca este fenómeno se convierte en una necesidad emergente y urgente. Recientemente se han realizado investigaciones específicas sobre el acoso y hostigamiento sexual en las universidades para comprender su génesis dentro y fuera de estos espacios (Blahopoulou, Ferrer, y Bosch, 2012; Bondestam y Lundqvist, 2020; Cortázar, 2019; García y Ortiz, 2012; Muasya, 2014; Osuna-Rodríguez, 2020), las cuales han dado origen a experiencias institucionales para la atención y prevención de la violencia contra las mujeres y los hombres.

Objetivo

Explorar, conocer y reconocer las situaciones de violencia de género que se presentan en varias unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México.

Fundamentación Teórica

Las investigaciones sobre violencia de género en las instituciones de educación superior (IES) en nuestro país llevan ya largo tiempo: Mingo y Moreno (2015); Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013); Echeverría, Paredes (2017); Magaña y Florido (2018) y Lozano, I., (et al). (2021). Pese a que la mayoría de estos trabajos representan investigaciones serias sobre la situación de las mujeres en las instituciones universitarias, la respuesta de las autoridades competentes ha sido nula, escasa, vacía y con un sentido de desdén a dichas problemáticas.

Un ejemplo de estos trabajos es el realizado en la Universidad de Guadalajara intitulado “Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado” (2015-2017) que explora la violencia de género y la normalización de conductas en el espacio universitario. Como conclusión plantea que es necesario emprender acciones para la prevención y atención del acoso y hostigamiento sexual (AHS).

En esta misma línea de investigación, con el objetivo de identificar las situaciones graves de violencia de género y su frecuencia en los espacios universitarios, se encuentra el proyecto regional del sursureste realizado en 2017 por la Universidad de Yucatán intitulado “Violencia escolar en ámbitos de educación superior y de posgrado en cuatro estados del sureste mexicano” cuyo propósito fue conocer la presencia, magnitud e impactos del AHS en las universidades de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Oaxaca. En este se concluye que el AHS está presente en las universidades participantes y que son las mujeres quienes con mayor frecuencia experimentan el AHS considerado como leve y moderado.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al inicio del siglo XXI ha continuado su tradición de investigación con metodologías cuantitativas y cualitativas para conocer la presencia y magnitud del AHS en sus escuelas y facultades. Al inicio este trabajo estuvo ligado a la elaboración del Protocolo para la atención integral de casos de violencia por razones de género, y posteriormente se consolidó una línea de conocimiento sobre las manifestaciones, percepciones y representaciones que la comunidad universitaria tiene del AHS y de las situaciones percibidas como inseguras con respecto a su impacto en la salud mental y en el desempeño escolar de quienes lo viven.

Un ejemplo de lo anteriormente señalado es el caso de la investigación realizada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala sobre las “Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio” (Valadez y Ríos, 2014). En esta misma línea de investigación se encuentra el trabajo intitulado “Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento

sexual en las IES” (Carrillo y Carranza, 2019), con el objetivo de conocer la percepción y experiencia de acoso y hostigamiento sexual en instituciones de educación superior. Este tiene como punto de partida la premisa de que en las IES el acoso y el hostigamiento se han convertido en algo normal, lo cual impide registrar su frecuencia y magnitud, por lo que se requiere continuar con estudios que hagan visible la violencia de género.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario y pertinente explorar sobre las prácticas de acoso y hostigamiento sexual en las unidades de la UPN para conocer el entramado cultural, las asimetrías y las relaciones de poder que justifican y legitiman conductas socialmente aceptadas que se reproducen en las aulas.

Cabe señalar que, a lo largo de su historia, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional se han abierto a las necesidades de la población estudiantil que demanda formación profesional en los diferentes ámbitos de la educación, y en ellas se forman profesores habilitados que laboran desde la educación básica hasta bachilleres y que cursan licenciaturas en Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Escolar, así como en programas de posgrado. En estas el 90% son mujeres y el 10% restante son hombres, lo que hace apremiante comprender las situaciones de acoso y hostigamiento para, primero, lograr la comprensión del fenómeno y después llevar cabo una intervención institucional oportuna que permita prevenir y erradicar esta problemática que puede llegar a colapsar el tejido social de las unidades.

Marco Metodológico

Instrumento de “Acoso sexual y hostigamiento en unidades UPN”

Se tomó una muestra intencional de 250 estudiantes de licenciatura y posgrado, de las unidades de la UPN de la Ciudad de México: Unidad 094, Unidad 095 y Unidad 097.

La metodología del estudio fue de corte mixto (cuantitativo/cualitativo), a través de una encuesta en línea, cuyo propósito fue generar un conocimiento sólidamente fundamentado respecto a la magnitud, frecuencia e impacto del acoso y hostigamiento sexual.

El cuestionario se integra por seis secciones.

1. La primera recoge los datos generales de la población universitaria participante.
2. La segunda explora cómo los participantes definen el acoso y hostigamiento.
3. La tercera sección se integra por 9 preguntas que exploran la percepción de las participantes sobre conductas sociales que se tipifican como acoso y hostigamiento.
4. La cuarta sección comprende dieciséis preguntas acerca de las prácticas e interacciones de acoso y hostigamiento que han vivido dentro y fuera de las unidades UPN.
5. La quinta sección realiza un primer acercamiento, mediante preguntas abiertas, sobre las afectaciones del acoso y hostigamiento sexual en las unidades y la percepción que la población universitaria tiene sobre la presencia de estos problemas.
6. En la sexta sección se les solicita su opinión sobre la encuesta y la presencia del AHS.

Resultados

Para el análisis e interpretación de los datos, la estrategia seguida fue pensar los contextos de aplicación, las características y condición de la población que participó en la encuesta, la estructura cultural y simbólica de las unidades UPN y la cualidad de la situación que se indagó, los comportamientos, los silencios expresados en los saltos de ciertas preguntas o en los cuestionarios no concluidos (ver Imagen 1).

Imagen 1

(Nota del CdE: errores en la Imagen 1: mayoría / (diagonal / en lugar de 7) / cómo / fenómeno / respuestas / organización e interpretación (acentos))



La composición mayoritariamente femenina de su población escolar (ver Tabla 1) ha permitido que se produzcan y reproduzcan prácticas e interacciones de acoso y hostigamiento sexual sin que sean vistas por la mayor parte de la comunidad universitaria, incluyendo autoridades de la unidad y centrales, como un problema que afecta el tejido universitario y el desarrollo personal y académico de las estudiantes.

Tabla 1

La participación de Mujeres Rebasó el 80% en Todas las Unidades.

Porcentaje de los participantes, por unidad, según su identidad sexogenérica			
	UNIDAD 094	UNIDAD 095	UNIDAD 097
MUJERES	94.55%	87.50%	97.33%
HOMBRES	5.45%	12.50%	1.33%

Porcentaje de los participantes, por unidad, según su identidad sexogenérica			
NO BINARIO	0.00%	0.00%	0.00%
OTRO	0.00%	0.00%	0.00%
SIN CONTESTAR	0.00%	0.00%	1.33%
TOTAL	100.00%	100.00%	100.00%

Esta investigación se acerca al acoso y hostigamiento sexual, en tanto rostros de la violencia de género, como un acto de agresión emocional, física y sexual (leve, moderada o grave) que impacta la vida escolar de las estudiantes de las unidades UPN que participan.

Por ello es necesario dejar en claro que cuando se analizan los datos arrojados por la encuesta a estudiantes de las unidades UPN se privilegia el papel que juega lo sexual en las prácticas e interacciones de acoso, mientras que en las de hostigamiento sexual se enfatizan las *situaciones de subordinación* y las *relaciones asimétricas de poder* que viven cotidianamente las mujeres y sujetos feminizados. Esta diferenciación operativa y conceptual es producto de los acercamientos empíricos al AHS y de la delimitación teórica realizada en estudios recientes, del 2021 y 2022, por este mismo equipo de investigación.

Los conceptos de acoso y hostigamiento sexual han producido debates teóricos en torno a su poder descriptivo debido a sus propiedades asociadas con relaciones asimétricas, el uso de poder, la coerción y lo sexual como cualidad fundamental de los comportamientos que se tipifican en estos rubros. Se requiere una definición de estos fenómenos que superen las dicotomías existentes como “asimetría y poder” “daño y coacción”, debido a la complejidad expresada en las respuestas abiertas de la encuesta, entendidas estas como construcciones discursivas producto de la experiencia y de un conocimiento socialmente compartido y realizada como se muestra a continuación:



En las respuestas se identifica que los significados relacionados con el AHS se entrelazan sin una línea divisoria clara entre acoso y hostigamiento, y se fusionan bajo los conceptos de *connotación sexual* y *sin consentimiento*. Resulta significativo señalar que los dos conceptos se asocian a: agresión física, psicológica, sexual que se ejerce sobre una mujer u hombre contra su voluntad y se realiza bajo coerción y obligatoriedad. Asimismo, en las definiciones de las participantes se identifica un sentimiento de agravio que genera el acoso y hostigamiento sexual como humillación e intimidación que alude al umbral emocional de quien se ha enfrentado a prácticas e interacciones de ASH dentro y fuera del espacio universitario, como queda expresado en la siguiente definición:

“Es la acción de insinuar o querer tener algo con alguien referente a lo sexual, conducta no deseada de naturaleza sexual en el lugar de trabajo, que hace que la persona se sienta ofendida, humillada y/o intimidada”

Otro de los elementos que aparecen de forma recurrente en las definiciones de AHS que los participantes encuestados señalaron es la invasión del espacio físico que involucra al cuerpo de las mujeres principalmente a través de acciones, comportamiento y uso de lenguaje de naturaleza sexual.



Finalmente, cuando se define el hostigamiento se hacen visible tenuemente las relaciones de poder y subordinación que caracterizan las relación entre estudiantes-profesores, administrativos-estudiantes, administrativos-jefes inmediatos:

“CUANDO UNA PERSONA TE HACE PROPUESTAS INDECOROSAS, SU MIRADO TE INCÓMODA, BUSCA EL MOMENTO DE HABLAR EN DOBLE SENTIDO RELACIONADO A LO SEXUAL O TE PROPONE TENER RELACIONES CON ÉL A CAMBIO DE ALGO QUE NECESITES, UN PRÉSTAMO, BUENA CALIFICACIÓN ETC” (se conservó el formato de escritura original).

Conclusiones y Discusión

Los datos obtenidos sobre las prácticas e interacciones de AHS permitieron reconocer su complejidad en el contexto escolar de las instituciones de educación superior, dada la trama de relaciones que se tejen a su interior; su visualización está relacionada directamente con las posiciones que sus actores ocupan en el espacio universitario, la sutileza con que se ejerce el poder y las consecuencias para las víctimas de AHS tanto en lo personal como en lo institucional.

Las prácticas e interacciones de acoso y hostigamiento sexual exploradas están relacionadas con:

- a. tocamientos y acercamientos innecesarios;
- b. gestos de connotación sexual;
- c. comentarios con contenido, aspecto, orientación sexual;
- d. exposición a objetos pornográficos;
- e. intercambios de mensajes, llamadas telefónicas, y
- f. solicitar relaciones sexuales

Una de las evidencias más claras que nos ha arrojado el estudio hace referencia a la permanencia de los silencios dentro de las unidades de la UPN. Los investigadores que hemos participado en esta experiencia desde las diversas unidades hemos tenido contacto directo con alumnas que han denunciado las situaciones de acoso u hostigamiento dentro de sus escenarios escolares; pese a ello, si bien se reconoce el fenómeno en la institución, las voces no logran manifestar lo significativo de este.

Nos parece sintomático que mientras en la mayoría de las instituciones universitarias se realizan manifestaciones contundentes de rechazo a la violencia sobre las mujeres en la universidad, las expresiones de tal situación no se presenten en las unidades UPN.

Sin duda los resultados aquí presentados nos conducen a reflexionar acerca de los procesos de formación y construcción de comunidades académicas con perspectiva de género, a la par que nos ayuda a emprender estrategias para atender y concientizar sobre las diversas formas de violencia de género.

Referencias Bibliográficas

- Blahopoulou, J., Ferrer, V. y Bosch, E. (2012). El acoso sexual en el ámbito universitario: estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas [Ponencia]. IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012.
- Bondestam, F. y Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10:4, 397-419, DOI: 10.1080/21568235.2020.1729833.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Carrillo, R. y Carranza, N. (2019). Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES. *El Cotidiano*, 34 (216), 27-38. <https://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/216.pdf>

- Cortázar, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La ventana*, 6(50), 175-204.
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M., Batún, J. L. y Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
- García, B. y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lozano, I., Salinas, F., Rosales, A. y Salinas, E. (2021). *Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco*. UPN.
- Magaña, C. y Florido, A. (2018). Desafíos en la elaboración de una política institucional con igualdad de género en la universidad de guadalajara: ¿desde arriba o desde abajo? *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(18)(11). <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/7245/7174>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Muasya, J. (2014). Effects of Sexual Harassment on Women Students' Access to Opportunities and Facilities: A Case Study of the University of Nairobi, Kenya. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences (GJISS)* 3(4), 83-90. http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/78581/Muasya_Effects%20of%20sexual%20harassment%20on%20women%20students%e2%80%99%20access%20to%20opportunities%20and%20facilities%3a%20a%20case%20study%20of%20the%20university%20of%20Nairobi%2c%20Kenya.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Osuna-Rodríguez, M., Rodríguez-Osuna, L. M., Dios, I. y Amor, M. I. (2020). Perception of Gender-Based Violence and Sexual Harassment in University Students: Analysis of the Information Sources and Risk Within a Relationship. *International Journal of environmental Research and Public Health*, 17(11), 3754. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113754>
- Valadez, A. y Ríos, L. A. (2015). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 17(2). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47111>

La Formación de Profesores Indígenas a Través de la Cultura Alimentaria y la Educación Intercultural, Experiencias en México y Brasil

- Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional, México
Universidad Nacional Autónoma de México
antoniocarrillobr@hotmail.com

Línea temática: *Atención a la diversidad e inclusión en la docencia universitaria*

Resumen

En esta ponencia se describe la investigación sobre la formación de docentes representantes de los pueblos originarios en México y Brasil, en los contextos de la cultura alimentaria y del desarrollo de una educación intercultural crítica, desde una perspectiva conceptual y hermenéutica, para continuar en la comprensión de un estudio sobre las prácticas de descolonización de las escuelas (Balcazar, 2003). En ese sentido, se definen cada una de las categorías y se describen las tendencias o enfoques, desde los ámbitos teórico, epistémico y metodológico, concluyendo que son pocos los estudios en formación docente vinculados con la cultura alimentaria con énfasis en la comunalidad y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de corte intercultural. Además, se advierte que la formación docente se configura como uno de los factores decisivos para que los docentes indígenas en formación desarrollen un quehacer intercultural crítico que les posibilite contar con las herramientas cognitivas, habilidades y competencias blandas necesarias para enfrentar la complejidad de la vida cotidiana actual, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva se trasciende el carácter colonialista del conocimiento en las escuelas, dando paso a procesos de construcción interculturales y comunitarios.

Palabras clave: formación docente, educación indígena, prácticas de internacionalización

Introducción

La circunstancia que hoy se está viviendo en todo el mundo, producto del coronavirus y su proceso de globalización, ha implicado la puesta en práctica de nuevos enfoques académicos, entre los que destacan las propuestas híbridas en las instituciones educativas de educación superior. Esta demostró que puede envolver su materialización en una serie de recursos didácticos adicionales conducentes a alcanzar objetivos de la enseñanza virtual y su articulación con el quehacer tradicional –y al mismo tiempo promover prácticas de internacionalización–, previamente establecidos, que pueden dar cuenta de un intercambio interinstitucional sobre cómo responder a las necesidades particulares de formación

que hoy tienen muchos estudiantes de licenciatura y posgrado, en circunstancias académicas adversas de incomunicación planetaria como las que actualmente vivimos y como las plantean Morin, Ciurana y Domingo (2002).

La presente propuesta de (intervención) investigación-acción participativa (Balcazar, 2003), denominada *Un seminario compartido como oportunidad para promover una educación intercultural a través del aprendizaje basado en problemas: una experiencia entre México y Brasil*, pretende articular el quehacer cotidiano de la enseñanza tradicional, que se da en varios espacios curriculares o asignaturas de licenciaturas y posgrados en educación afines, con prácticas interinstitucionales y de internacionalización. También busca apoyar en la participación de un seminario formado a partir de una red de docentes –que vienen trabajando desde hace tiempo y comparten un mismo interés– que piensan poner en práctica la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas, ABP (Araujo y Sastre, 2008), a través de una temática en común como lo es la cultura alimentaria, con miras a posibilitar prácticas de educación intercultural entre pueblos originarios y población urbana en los dos países, y que darían a conocer los resultados de su trabajo en un foro académico de intercambio de experiencias entre estudiantes.

La propuesta de intervención didáctica e investigación acción participativa se apoya en los programas institucionales de base o pequeños cursos adicionales, a través de diferentes tareas académicas que demanda el ABP, con el propósito de mejorar el proceso de interaprendizajes en las comunidades y la enseñanza de corte intercultural (Bertely, 2019) que propone en cada asignatura o materia curricular adicionales. Con este fin se recuperarían los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos centrales de la docencia en general y de la cultura alimentaria en particular, con miras a realizar adecuaciones curriculares concretas que permitan tener elementos de comunicación compartida entre las instituciones participantes.

La presente propuesta de contenidos acordados en el seminario compartido sobre cultura alimentaria y prácticas educativas de educación intercultural procura tomar en cuenta los siguientes elementos de articulación: a) ubicación contextual de la cultura; b) los fundamentos teóricos e institucionales de las prácticas interculturales en que se apoya la propuesta; y c) la descripción de la metodología vinculada con el ABP a emplear en un programa de intervención concreta.

La organización del proyecto se realiza con el apoyo de docentes de las licenciaturas y posgrados involucrados y cuenta con una comunidad de práctica de estudiantes y docentes interinstitucionales, interesados en la temática, para hacer el programa y llevar a cabo la difusión y promoción del evento a sus demás compañeros de estos espacios académicos¹.

La temática acordada se abordará en un seminario compartido de manera interinstitucional y un foro donde se van a dar a conocer los productos. Eso último se propone que se realice mediante relatos de experiencias vividas al interior de los diferentes equipos de trabajo y se apoye con videos y presentación de diapositivas.

1 Instituciones participantes: Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón), Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ajusco), Escuela Normal Superior de México (ENSM), Universidad del Pueblo (Oaxaca), Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y Universidad Federal de Goiás, Brasil (Núcleo Takinakaky).

Objetivo General del Proyecto

Diseñar y operar un seminario compartido para investigar sobre cultura alimentaria vinculada con el aprendizaje basado en problemas (ABP). El seminario se efectuará de manera virtual y presencial, según el plan de trabajo adoptado, para favorecer la vinculación universitaria interinstitucional e interdisciplinaria de internacionalización entre México y Brasil con factores de innovación y emprendimiento intercultural, a fin de que se mejore la docencia en una situación de resabios del confinamiento, propiciando procesos de movilidad virtual de estudiantes y académicos, mediante un eje de discusión compartida donde los estudiantes de licenciatura y posgrado colaboren con el desarrollo de proyectos académicos específicos e innovadores para atender la problemática educativa y didáctica en contextos de diversidad e interculturalidad.

Fundamentos Teóricos

El seminario virtual² de carácter compartido sobre cultura alimentaria y prácticas de educación intercultural, con una vertiente internacional e interinstitucional, pretende ser un espacio de encuentro, conocimiento y diálogo donde se compartan contribuciones valiosas sobre bases, fundamentos, objetivos y prácticas del ABP (Araujo y Sastre, 2008).

La cultura alimentaria de los pueblos originarios se enmarca en un período vital y educativo crítico y sensible que pocas veces se ha tomado en cuenta en los planes de estudio que buscan mostrar el quehacer intercultural (Calderón-Martínez, 2017). Aquí se pretende destacar de manera exploratoria que estos conocimientos y saberes comunitarios son una excelente fuente para potencializar la interculturalidad que se proporciona en los contenidos curriculares de nivel posgrado, licenciatura y educación básica y que hoy está en boga en el contexto de la llamada Nueva Escuela Mexicana.

Los contenidos sobre la cultura alimentaria de los pueblos originarios y las regiones rurales y urbanas para el fomento de la interculturalidad están llamados a ser indispensables en la formación de los investigadores y profesionales del campo educativo en todos los niveles educativos.

La proyección académica y didáctica de este seminario centrado en el ABP, como se mencionó anteriormente, está pensada para realizarse tanto en sistema virtual como presencial y se contempla diseñar ejemplos concretos que fortalezcan las prácticas culturales e interaprendizajes de otros pueblos originarios, indígenas rurales y urbanos. Esto debido a que pretende servir como disparador formativo para que otros futuros profesionales de la educación tengan referentes didácticos concretos de cómo enriquecer el quehacer intercultural y también puedan participar o acompañar un proceso formativo. Consideramos que las estrategias didácticas aquí abordadas son conocimientos imprescindibles para los jóvenes en formación que al mismo tiempo son representantes de los pueblos originarios y las regiones rurales y urbanas, y que en un futuro serán profesionales destacados en el ámbito educativo, con miras a que puedan tener ejemplos concretos de cómo analizar y potencializar este tipo de prácticas educativas interculturales:

En sentido epistémico, la investigación, la explicitación y la sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en la realización de las actividades prácticas llevadas a cabo por los comuneros, las comuneras y los niños y niñas, mostró como el Método Inductivo Intercultural puede servir como una red de pescar, además de mostrar las rutas posibles para articular los conocimientos locales, escolares y universales. Pero más allá de lo pedagógico, al participar en el anclaje y el tejido de esta red

² El seminario virtual interno está considerado como una fase preparatoria para la instrumentación de un proyecto más amplio donde intervengan otros países de América Latina.

de cuatro puntas se transformaron las perspectivas filosóficas y políticas de los profesores indígenas oficiales. (Bertely, 2011, p. 14)

El equipo de planeación de este proyecto considera que la cultura alimentaria es una fase muy importante en el desarrollo humano ya que en los pueblos originarios generalmente se observa la inteligencia, la creatividad y las prácticas de colaboración de las comunidades y en su quehacer también se encuentran implícitas muchas de las cosmovisiones de los pueblos originarios, así como los conocimientos socioculturales y lingüísticos que hay que potencializar a través de diversos conocimientos pedagógicos y didácticos, como los saberes matemáticos, geográficos, antropológicos, narrativos, entre otros. Por tal razón se considera que estos conocimientos y saberes son muy importantes en la formación de los estudiantes que en un futuro serán educadores, y al mismo tiempo se sienten las bases para conservar y enriquecer las prácticas socioculturales antes mencionadas.

Actualmente, con las políticas públicas que se están generando a favor de los pueblos originarios en varios países de América Latina a través de su normatividad (Malone, 2016), se considera que se está en un momento muy propicio y crucial para poder reivindicar la construcción de una pedagogía comunitaria con un sentido intercultural como importante ámbito de investigación y actuación formativa para los futuros docentes. Por ello es necesario trabajar los conocimientos comunitarios como un quehacer multi e interdisciplinario, apoyado también en pilares del conocimiento implícito como la creatividad y el respeto, para poder ofrecer a las futuras generaciones mejores oportunidades de desarrollo y educación en su proceso formativo.

En este seminario compartido también contaremos con unidades académicas institucionales de México y Brasil que ayudarán a explicar el contexto y los saberes alimentarios de cada una de las culturas estudiadas, y se trabajará de manera paralela en foros y mesas de discusión a través de módulos didácticos elaborados por profesionales de reconocida formación y experiencia en el campo del saber alimentario y la educación virtual, con el fin de favorecer una educación intercultural. Como plantea Gaché (2008):

De ahí que el programa de formación magisterial debe, a la vez, procurar al futuro maestro la oportunidad y los medios conceptuales para proceder a este tipo de análisis realista, y ofrecerle las oportunidades de entrenarse in situ —es decir, en la comunidad— en el ejercicio de las conductas que sean consecuentes con los resultados del análisis. La comprensión de la situación y el actuar conforme a esta comprensión deben realizarse y ponerse a prueba conjuntamente en un proceso de formación para que éste no sólo produzca habladores, sino actores que actúen acorde a las ideas y comprensiones que profesan. (p. 16)

El evento está destinado de manera específica a estudiantes de las licenciaturas y posgrados en educación intercultural o disciplinas afines y educadores activos en el nivel de educación básica, así como a aquellas personas que estén interesadas en conocer las prácticas culturales de corte alimentario de los pueblos originarios y tutores o docentes de otros niveles educativos comprometidos con la tarea de acompañar los procesos formativos de este tipo.

Los objetivos citados de este proyecto responden a tres preguntas: ¿qué le puede aportar la cultura alimentaria a una práctica intercultural de corte crítico centrada en experiencias significativas de aprendizajes de la cultura universal? ¿Qué elementos emergentes y transformadores de este quehacer sociocultural y lingüístico se pueden articular al quehacer intercultural que los docentes piensan potencializar? ¿Cómo fortalecer una investigación-acción creativa y transformadora centrada en el ABP desde estas visiones culturales y académicas que posibiliten a futuros docentes realizar trabajos sobre estos temas?

Dado que este seminario complementario y compartido –cuyos avances se darán a conocer en un evento virtual– tiene un carácter exploratorio, ya que se piensa trabajar con otros países del continente en un futuro cercano, es necesario que los responsables de ponerlo en práctica también se asuman como indagadores de los alcances y limitaciones que se vayan detectando en una investigación acción participativa centrada en ABP (Balcazar, 2003), donde al mismo tiempo que observan la trascendencia de los contenidos y la metodología empleada, posibiliten documentar en un proceso narrativo hermenéutico, a través de relatos, esos alcances y limitaciones del quehacer formativo.

Los principios de reflexión y creatividad que se tomarán en cuenta para este proyecto académico son: primero, se parte del supuesto de que este espacio educativo constituye una herramienta pedagógica para fortalecer el campo de la interculturalidad y motivar a los futuros docentes a generar aprendizajes autónomos y significativos que permitan consolidar el campo de la cultura alimentaria, a la vez que los anime a cursar, en un futuro cercano, un diplomado en línea que les posibilitara crecer en esta dirección. En segundo lugar, se piensa fortalecer los saberes teórico-reflexivos en su accionar cotidiano para que puedan valorar la importancia de su ser y transformar el mudo educativo de los estudiantes al narrar y narrarse en los relatos de sus acciones de clase. Finalmente, con el seminario compartido no solo se investiga, sino también se abre un espacio para valorar sus prácticas culturales, para reconocernos con los estudiantes y junto con ellos reconocer –y– la posibilidad de potencializar un saber intercultural comprometido con la causa de los pueblos originarios.

Los coordinadores de este proyecto se han planteado la importancia de revalorar la orientación del proyecto curricular institucional en lo relativo a crear propuestas de innovación académicas que posibiliten, a partir de un programa de internacionalización, prácticas interinstitucionales que partan de la tesis de promover una mayor participación e involucramiento de los estudiantes –mediante un proceso constante de revitalización académica y adecuación de sus herramientas teóricas y metodológicas– en la realidad específica donde está inserto, ponderando el poder constructivo que tiene su experiencia sociocultural y la práctica misma en el campo de la educación, la diversidad cultural y los derechos humanos.

La idea de esta propuesta de vinculación binacional es también impulsar la internacionalización de varios programas de licenciatura y posgrado entre las universidades de México y Brasil como una propuesta académica natural, en donde los proyectos de generación y aplicación del conocimiento de los estudiantes se vayan complementando, así como revitalizando los soportes teóricos en torno a hallazgos específicos vinculados a un ideal de diversidad sociocultural en el contexto del fortalecimiento de la cultura alimentaria. Se espera, asimismo, que este proyecto posibilite el interés de los estudiantes de licenciatura y posgrado de los programas participantes en ejercer la movilidad académica de manera virtual o presencial mediante actividades y experiencias intelectuales diversificadas de redescubrimiento de sus prácticas socioculturales de estudio. Esto contribuiría a que, en el marco de sus propósitos de indagación previstos, amplíen su visión formativa y estimulen su imaginación, su curiosidad y su capacidad de asombro en un contexto de sensibilidad y conocimiento .

Si bien es cierto que todo programa de licenciatura o posgrado ofrece una gran oportunidad de ampliación de conocimientos y habilidades que se pueden incorporar a la vida laboral, es importante comenzar a pensar en una formación de carácter internacional que permita juntar o ampliar aquellas otras habilidades tecnológicas que se tienen olvidadas o se emplean con poca frecuencia y que son importantes para la vida académica, como la toma de decisiones, el uso de otras fuentes de información y la ocupación de las lenguas extranjeras para su formación, entre otras.

En síntesis, la idea de la presente propuesta consiste en la vinculación interinstitucional e interdisciplinaria de carácter internacional mediante la realización de un seminario o asignatura compartida, centrados en el ABP, sobre proyectos de cultura alimentaria y prácticas educativas para los pueblos originarios, donde se observen las prácticas vinculadas con la diversidad cultural e interculturalidad en contextos de derechos humanos. Este seminario podría organizarse didácticamente recuperando algunas directrices académicas en que se apoya el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para los estudiantes de licenciatura y posgrado participantes, y aprovechar los vínculos existentes con prácticas académicas de las universidades de México y Brasil.

Metodología

La presente propuesta parte de una noción amplia de flexibilización curricular (Lemke, 1978; Magendzo, 1991; Abraham, 1996) considerándola como un proceso colectivo e individual de creación y recreación de las maneras de reorganizar, percibir e interpretar el plan de estudios y sus programas de manera paralela como proyecto de exploración e investigación acción participativa (Balcazar, 2003) donde se ponen en práctica determinados conocimientos y saberes a favor de la interculturalidad, es decir, se crea como un proceso de comunicación e interrelación entre los diferentes espacios curriculares. La flexibilización se advierte como una organización horizontal y vertical en la generación de productos académicos y en la manera en cómo se construyen y se fundamentan el saber intercultural, sus usos prácticos, sus vínculos con la realidad circundante, su originalidad, es decir en todo aquello que dé muestras de un adecuado manejo académico a favor de una producción intelectual con un sentido social.

Resultados

Hay que reconocer que los programas del nivel pregrado o licenciatura en los campos de las ciencias sociales y las humanidades poseen pocos espacios de producción de conocimiento exploratorio significativo para los pueblos originarios. En las instituciones de educación superior con frecuencia se acepta lo que dicen las disposiciones oficiales o las mismas teorías, sin haberlas puesto en práctica. Es decir, aceptan la importancia de trabajar la diversidad académica y sociocultural a partir del sentido común, en contraposición a otros currículos de otros niveles educativos donde hay espacios para explorar e innovar el quehacer educativo de manera más operativa.

Asimismo, se espera que con esta experiencia de vinculación trinacional, los estudiantes que se están formando como docentes orientados a la población indígena adquieran conciencia de la importancia de posibilitar prácticas de investigación que sirvan como ejemplos concretos de lo que implica producir conocimiento en un contexto de internacionalización y consolidación de los proyectos socioculturales y educativos de sus escuelas, de tal forma que les permita ir consolidando el campo de la interculturalidad.

El posibilitar espacios de encuentro internacional implica viabilizar que los estudiantes aprendan a relacionarse con otros compañeros y académicos, ya sea de su país o del extranjero, que se rijan por esta línea de generación y aplicación del conocimiento en donde se encuentren insertos, con miras a que también los futuros docentes favorezcan y enriquezcan sus propias prácticas de docencia y de investigación en un contexto más integral.

Conclusiones

1. El trabajo académico del seminario sobre cultura alimentaria y prácticas educativas de los pueblos originarios, que se considera también una alternativa de vinculación entre instituciones que trabajan los temas de la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto de los derechos humanos, comprenderá tres etapas operativas (ver esquema No. 2): la primera estará basada en la estructura contextual del seminario, que parte de la idea de introducir a los estudiantes, de manera general, en la temática de interaprendizajes de la diversidad cultural y lingüística de los dos países. La segunda implicaría una versión de experiencias de investigación a través del análisis de sus enfoques teóricos sobre la disciplina y la tercera se centraría en el análisis integral de las experiencias, de manera interna, en cada espacio donde estas ocurran..
2. Secuencia y criterios de sesiones vía electrónica. Se hará la presentación del programa institucional, su sentido didáctico y de las autoridades e investigadores participantes en el proyecto de intercambio, así como la presentación general de las temáticas sobre diversidad cultural/derechos humanos e institución escolar, psicología social y educación intercultural que se abordarán en la investigación de los programas de licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ajusco), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Licenciatura en Educación Intercultural perteneciente a la Universidad Federal de Goiás, en el contexto de cada uno de sus planes de estudio.
3. Al término de cada unidad también podría realizarse una actividad compartida y de intercambio que puede servir para reflexionar y complementar las conclusiones de cada una de ellas. Esta se podría hacer como parte de los cursos o de manera binacional en función de las condiciones de cada institución. Podrían planearse sesiones que cumplan con la presentación de temas fundamentales de investigación de los programas terminales de las licenciaturas participantes, mismos que establecerán los coordinadores de los programas para mejora de la titulación, así como para compartir temas que impulsen la movilidad y estancia internacional de los estudiantes y los académicos implicados.
4. La última etapa podría planearse de manera conjunta con las participaciones de los estudiantes del curso y las de colegas y responsables del seminario sobre la tradición metodológica y epistémica en el abordaje del “encuentro con el otro”, previendo que los estudiantes dispongan de más tiempo para su trabajo conjunto. Esta sesión da la pauta para el cierre y hacer las reflexiones para evaluar la experiencia de interaprendizajes, intercambio y llegar a conclusiones sobre los temas y experiencias del curso.

Referencias Bibliográficas

- Araujo, U. F. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de enseñanza en la universidad*. Gedisa.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Bertely, M. (2011). Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios. En M. Bertely (Coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-UPN.

- Bertrán, M. (2006). La alimentación indígena de México como rasgo de identidad. En A. L. Alonzo y F. Peña (Coords.), *Cambio social, antropología y salud* (pp. 167-175). CONACULTA.
- Calderón-Martínez, Ma. Elena, Taboada-Gaytán, O. Rey, Argumedo-Macías, Adrián, Ortiz-Torres, Enrique, López, P. Antonio, y Jacinto-Hernández, Carmen. (2017). Cultura alimentaria: Clave para el diseño de estrategias de mejoramiento nutricional de poblaciones rurales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 14(2), 303-320.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, (pp. 279-365). Ediciones Abya-Yala/ CIESAS/ IIAP.
- Gimeno, J. S. (2012). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Lemke, D. A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. UNESCO-ORELALC.
- Magendzo, A. (1991). *Currículo y cultura en América Latina*. PIIE.
- Malone, H. J. (Coord.) (2016). *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. FCE.
- Morin, E, Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO/Universidad de Valladolid.
- Shirley, D. (2016). Enseñanza inteligente con tecnología: pasos hacia la armonización. En H. J. Malone (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. FCE.
- Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2016). *Pedagogías críticas en américa latina: experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc.

Simposio

Un Futuro más Diverso: La Universidad Espacio en que Cada Don Diverso Encontrará un Lugar

Coordina: Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional - AIDU México
alirimo@hotmail.com

James Gambrell
University of Northern Colorado
gambrellja@gmail.com

Participantes

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela
zabalzaberaza@gmail.com

Katie E. Bennett
Kennesaw State University
kbenne72@kennesaw.edu

Carlos Moya Ureta
(ILAES) AIDU. Chile
cmoyau@hotmail.com

Anita Bright
Portland State University
abright@pdx.edu

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad Federal de Santa María.
Río Grandre Brasil
vfortesdeoliveira@gmail.com

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@uady.mx

Línea Temática: *Atención a la diversidad e inclusión en la docencia universitaria*

Resumen General

Diversidad es una de esas palabras que han sido usadas de múltiples formas en los discursos educativos institucionales del momento. El otro como fuente de todo mal (si no cumple con el estereotipo, se le asignan de inmediato calificativos negativos); el otro como un sujeto con una marca cultural (no hay ninguna identificación con él; hay reconocimiento de la diferencia, pero no hay interés en dejarse permear por ella); y el otro como alguien a tolerar (hay respeto, se soporta). La universidad se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la universidad intercultural es inclusiva y viceversa, ya que asegura una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria.

Las diferencias presentes en el aula, en ese estar juntos cuando enseñamos y aprendemos, encuentros no exentos de fricciones y conflictos, en esa relación en la cual la contingencia, la fragilidad y la imprevisibilidad son parte inherente. Pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos nos aproxima a un lenguaje de la educación distinto del jurídico o del técnico, uno ético. Un lenguaje de la educación que es de la singularidad y de la multiplicidad, de la igualdad y de la escucha de cada una de las voces presentes.

Los participantes de este grupo, ponemos en la mesa del debate las siguientes interrogantes: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de diversidad; la diversidad personal, cultural? ¿Cómo han vivido la(s) diversidad(es) en la docencia? ¿De qué manera me enfrento al otro? ¿Al diferente a mí en el aula? ¿Cuántos y quiénes han sido los, las, les diferentes a lo largo de mi práctica docente? ¿Cómo pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos? ¿Qué lecciones ha dejado la pandemia en los contextos educativos diversos? ¿Cuáles son los desafíos inaplazables? ¿Cómo generar en la Universidad espacios donde se reconozcan las subjetividades diferenciadas, sin necesidad de homogeneizar ni uniformar? ¿Qué perfil docente se requiere para enfrentar a los, las, les diferentes? ¿Existe alguna probabilidad de encontrar al otro, sin reconstruirlo?

Las reflexiones y propuestas aquí expuestas brindan alguna posibilidad de ver a ese ser-otro del otro, sin reconstruirlo o aceptarlo desde criterios humanitarios; impela a cuestionarnos si algún día lograremos suspender nuestros principios de identificación, de visión, de jerarquización y clasificación. ¿Podremos?, ¿sabremos visualizar con el fin de crear un futuro más diverso, en el que la universidad se constituya en un espacio en que cada don diverso encuentre un lugar?

Grupos Vulnerables, Saberes en la Ciudad y Docencia Intercultural

Alicia Rivera Morales, Miguel Ángel Zabalza Beraza, Carlos Moya Ureta
UPN-USC-ILAES- AIDU

Resumen

Vivimos una época que bien se puede caracterizar como tiempo de incertidumbre. Distintos factores y amenazas precarizan el trabajo universitario. La pandemia se instaló y precarizó el trabajo universitario, y particularmente la docencia. Nos preguntábamos de qué manera esta situación inesperada nos ayuda a asumir que es necesario definir el tipo de conocimiento que hay que proporcionar hoy a los jóvenes y describir qué coreografías didácticas consideraríamos adecuadas como perspectiva de análisis y de intervención en la realidad educativa. En este contexto nos parece necesario explorar nuevas cartografías de saberes. Entre ellos, la mirada desde la universidad a los saberes de Otros. Se nos presenta a la puerta de la universidad los “saberes de la ciudad”. Se trata de realidades sociales y discursivas inéditas a la investigación educativa. Son datos, condiciones, experiencias, historias de vida, en particular de diferentes grupos vulnerados: jóvenes, población indígena, la comunidad LGBT, personas con discapacidad, víctimas de violencia física y/o sexual, población privada de su libertad. En este trabajo nos planteamos responder las siguientes interrogantes: ¿cuál es la condición y el carácter de los saberes de la ciudad? Su naturaleza emancipadora y resiliente. ¿Qué tipo de saberes existen y se manifiestan en las interacciones de los grupos sociales en la ciudad? ¿De qué manera se vincula la universidad con la ciudad? ¿De qué manera la universidad puede atender a los grupos en situación de vulnerabilidad de la ciudad? A fin de responder las preguntas se propone un método inductivo, con el uso de historias de vida, narrativas y una encuesta que permitió indagar sobre los saberes de los grupos vulnerados, dónde o con quién los aprendieron, así como si fueron suficientes

en tiempos de pandemia; su paso por la escuela, así como esbozar una propuesta para promover, desde la formación en la universidad, el fortalecimiento de la ciudadanía, la recuperación de los saberes comunitarios; sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano y fomentar la generación de alternativas a problemáticas de población en situación de exclusión social. Se trata de abrir espacios en la universidad donde los dones diversos encuentren un lugar.

Antecedentes

El concepto de vulnerabilidad ha sido explorado desde campos de conocimiento muy diversos, como la antropología, la sociología, la ecología política, las geociencias y la ingeniería (Alwang et al., 2001, pp. 17–18; Cardona, 2004; Hannigan, 1995; Hoffman y Oliver, 1999; Thywissen, 2006, p. 449). Vulnerabilidad ha sido definida de formas muy distintas y a partir de elementos diferentes; se define siempre en relación con algún tipo de amenaza, sean eventos de origen físico como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades, o amenazas antropogénicas como contaminación, accidentes, hambrunas o pérdida del empleo.

La unidad de análisis (individuo, hogar, grupo social) se define como vulnerable ante una amenaza específica o ante una situación de pérdida, que puede ser de la salud, del ingreso, de las capacidades básicas, etc. (Alwang et al., 2001, p. 3).

El análisis de la construcción de vulnerabilidad se hace en dos momentos. Por un lado, en las condiciones de la unidad de análisis antes de una situación de estrés, que le hacen más o menos propensa a una pérdida específica (susceptibilidad). Por otro lado, están las formas que desarrolla la unidad de análisis para enfrentar una situación de estrés una vez que esta ha ocurrido, y que se relacionan con la capacidad de ajuste (Watts y Bohle, 1993; Fraser, 2003).

El concepto de vulnerabilidad se aplica a aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil, origen étnico o cualquier otra se encuentran en situación de precariedad o riesgo, impidiendo su incorporación plena a la vida productiva, el desarrollo y/o acceder a mejores condiciones de bienestar (CNDH, 2017). Pero no se trata de un riesgo cualquiera sino aquel que les impedirá o dificultará acceso a mejores condiciones de vida (Martínez, 2004; Ruiz, 2012).

También pueden identificarse como vulnerables debido a ciertos contextos regionales o nacionales, por ejemplo, los refugiados, emigrantes, desplazados por cuestiones de carácter político o ideológico, e incluso por factores de carácter ambiental como los riesgos geológicos, hidrológicos y desastres naturales (Bayon y Mier y Terán, 2010).

Los grupos vulnerables son divisibles ya que representan a ciertas partes de la población, aquí definimos algunos.

Figura 1
Grupos Vulnerables



Las desigualdades y la situación de los grupos vulnerados se han visto afectadas de manera significativa a partir de la pandemia del COVID-19 (de Sousa, 2020). El confinamiento de familias en espacios reducidos, sin salida, ha generado más violencia contra las mujeres y niños. Durante el primer trimestre de 2020 se presentaron 63,104 denuncias por delitos contra la familia, lo que significó un 20.7% más que en el mismo periodo del 2019. Así lo reporta la Organización México Social. Los trabajadores precarizados, vendedores ambulantes, informales han sido los más afectados por la pandemia, ya que debieron arriesgarse a desobedecer el “quédate en casa” para alimentar a su familia. Morir a causa del virus o morir de hambre, esa fue la opción. Esta situación agravó las condiciones de los 31 millones de jóvenes en México; antes de la pandemia sólo 3 de cada 10 jóvenes de 18 a 22 años asistían a alguna institución de educación superior. Los 7.7 millones de personas con alguna discapacidad, de las cuales 1.2 millones son menores de edad, presentan altos niveles de pobreza y mayores dificultades para ejercer sus derechos sociales en comparación con otros grupos de población. Personas sin hogar o que viven en la calle, residentes de las periferias pobres de las ciudades, los internos en los campos de internamiento, los inmigrantes indocumentados, las poblaciones desplazadas y los ancianos son algunos de los grupos más vulnerables (de Sousa, 2020). La población vulnerable conforma un importante grupo social que, dada su cultura, historia y lengua, padece situaciones de exclusión social. (Nota CdE: esta oración ya está al inicio del párrafo)

A partir de nuestro objeto de estudio sobre los grupos en situación de vulnerabilidad nos proponemos poner en el centro a grupos vulnerados y explorar sus saberes emancipatorios. Es decir, los conocimientos, habilidades, valores aprendidos en la familia, en la comunidad, en la ciudad; su paso por la escolaridad. ¿De qué manera sus saberes fueron útiles en la pandemia, digámoslo, para sobrevivir y aportar sobrevivencia a sus grupos familiares? Igualmente, nos proponemos aportar algunas propuestas generales con el fin de reforzar la formación de docentes proactivos en sus capacidades para diseñar proyectos creativos, innovadores y originales tanto para las Ciudades Educadoras como para la docencia intercultural. Pensamos en docentes con una capacidad de proyecto que les permita problematizar

alternativas de intervención y cambio, modificar la mirada y enfrentar la situación de la exclusión social y la precariedad social con sentido humanista, en el ejercicio de los derechos humanos, la justicia y la paz.

Metodología y Muestra. Presentación Descriptiva

Esta investigación se desarrolla en dos fases: en la primera se recurre al proceso clásico de investigación empírica cuantitativa, descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2014) con la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario cerrado. En la segunda fase, a partir del enfoque comprensivo, pretendemos acercarnos al objeto de estudio (Flick, 2007) desde su complejidad, así como la de los y las participantes de distintos grupos en situación de vulnerabilidad involucrados. Para ello se registraron historias de vida y narrativas libres. El objeto era favorecer la formalización y/o sistematización de experiencias en su contexto actual y las particularidades de las mismas, en virtud de que la colecta de información ha sido guiada por nuestras preguntas de investigación (Moya, 2022).

Para el primer caso se aplicó una encuesta a 440 personas de los grupos que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

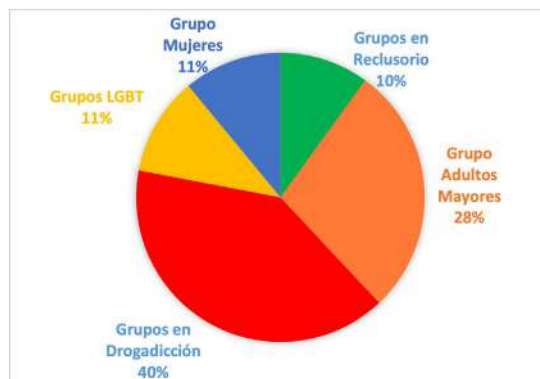
Grupos Vulnerados Encuestados

GRUPO	
En situación de encierro	43
Adultos mayores	125
Salud (Drogadicción drogadicción y discapacitación)	175
LGBT	50
Mujeres	47
TOTAL	440

De acuerdo con la Tabla 1, la mayoría de los encuestados pertenecen a los grupos de vulnerabilidad por salud (175) y adultos mayores (125), mientras que la minoría de personas se ubican en situación de encierro (43).

Gráfica 1

Grupos Encuestados



Nota: elaboración propia

Las características de los 18 participantes en las historias de vida y narrativas se muestran en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Características de las Personas de la Historia de Vida

Grupo vulnerable	Edad	Género		Estado Civil	Hijos			Ultimo grado de estudio	Ocupación	Lugar donde labora
		M	H		SI	N°	NO			
LGBT+	28		x	Soltero			x	Secundaria y Curso de Auxiliar de Enfermería	Cuidador de adultos mayores	Coyoacán
LGBT+	26	X		Soltero	x	2		5° de Primaria	Sexoservidora	Varios lugares
LGBT+	34	X		Soltera	x	1		Secundaria en curso	Sexoservidora	Varios lugares CDMX
INDÍGENA	23		X	Casado	x	5		Primaria	Carpintero	Ajusco
INDÍGENA	66	X		Casado	x	3		Bachillerato	Venta de plantas	Mercado Madre Selva
ADULTO MAYOR	60		X	Soltera			X	6° de Primara	Ama de casa	Iztapalapa
ADULTO MAYOR	66	X		Soltero	x	3		3° de Primaria	Ninguno	Ninguno
DROGADICCIÓN	39		X	Unión libre	x	2		Sin estudios	Panadero	San José Chicoloapan
DROGADICCIÓN	25	x		Soltero	x	1		Secundaria	Limpiaparabrisas	Carretera México-Texcoco
DROGADICCIÓN	48		X	Soltero	x	3		Primaria	Carpintero	Chicoloapan
DROGADICCIÓN	27		X	Unión libre	x	1		Secundaria	Albañil	Diverso lugares del municipio
SITUACIÓN DE CALLE	28		X				x	Primaria	Limpiador	Tláhuac
SITUACIÓN DE CALLE	20		X	Soltero			X	Sin estudios	Limpiaparabrisas	Tláhuac
SITUACIÓN DE CALLE	33		X	Soltero			X	Sin estudios	Ninguno	Ninguno
SITUACIÓN DE CALLE			X	Soltero			X	Primaria	Mandadero	Tláhuac
SITUACIÓN DE CALLE	72		X	Casado				Secundaria	Comerciante	Micros
RECLUSORIO	31		X		x	1		Primaria	Recluso	Reclusorio
RECLUSORIO	36		x		x	3		Secundaria	Recluso	Reclusorio

Tabla 3*Características de las Personas Participantes en las Narrativas*

Grupo vulnerable	Edad	Género		Estado civil	Hijos			Último Grado grado de estudio	Ocupación	Lugar donde labora
		M	H		SI	N°	NO			
LGBT+	50		x	Pareja			x	Primaria	Estilista	2 de Octubre
LGBT+	29		x	Soltero			x	Bachillerato	Profesor de yoga	Pilares Tlalpan
LGBT+	35	x		Separada	x	1		Secundaria Técnica	Profesora de electricidad	Pilares Tlalpan
LGBT+	24	x		Casada	x	8		Sin estudios	Venta de artesanías	Parque de Coyoacán
LGBT+	19		x	Casado	x	2		2° de Secundaria	Carpintero	
DISCAPACIDAD	32		x	Soltero			x	Secundaria	Ayudante de puestos de tamales	Deanato
DISCAPACIDAD	50	x		Unión Librelibre			x	Sin estudios	Vendedora de nopal	Atlacomulco
DISCAPACIDAD	35	x		Soltero			x	Licenciatura	Maestra	Tláhuac
DISCAPACIDAD	49		X	Soltero			x	Secundaria	Comerciante	Miguel Hidalgo
DISCAPACIDAD	22	x		Soltero			X	Preparatoria Trunca	Trabajadora de fábrica	Mendoza
ADULTO MAYOR	69		x	Casado	x	4		Primaria	Pintor automotriz	CDMX
ADULTO MAYOR	74		x	Casado	x	7		3° de Primaria	Jardinero	CDMX
ADULTO MAYOR	74	X		Casado	x	7		2° de Primaria	Hogar	CDMX
DROGADICCIÓN	52		x	Casado	x	4		Primaria	Carpintero	Chicoloapan
DROGADICCIÓN	60		x	Casado	x	5		Primaria	Vendedor ambulante (dulces)	Diversos Lugares
DROGADICCIÓN	49		x	Casado	x	2		Secundaria	Albañil	Chicoloapan
DROGADICCIÓN	52		x	Unión Librelibre	x	2		Secundaria	Recolector de basura	Chicoloapan
DROGADICCIÓN	18	X		Soltero			X	Secundaria	Ayudante de mecánico	Chicoloapan

“Los otros”, los Diferentes: Fragmentos de Historias de Vida de Personas en Situación de Vulnerabilidad

Las historias de vida de los protagonistas de este estudio permiten verles desde otro lugar, conocer desde su voz su historia, su mundo, sus sentimientos, lo que son, en su multiplicidad de ser. En la Tabla 4 se exponen algunos fragmentos de historias de vida de mujeres en la ciudad:

Tabla 4*Historias de Mujeres en la Ciudad*

HISTORIA DE VIDA DE MUJERES
me casé como a los 18 a los 18 años con mi esposo, él es trailero... tuve que hacerme cargo de los niños y atender un local, una tienda la cual hasta la fecha tengo...
Conocí al que ahora es mi marido, él es microbusero, nos casamos y me embaracé, bueno fue al revés me embaracé y luego me casé, jajaja. A partir de ahí solo me he dedicado al hogar, mi esposo es quien trabaja...
...conocí a mi esposo, nos escapamos y nos casamos, tuve una hija, él era policía, yo me dediqué a cuidar a mi familia... ahí empezamos a buscar formas de generar dinero vendiendo ropa, pero se nos dio la oportunidad de poner un local de comida, <i>vendemos alitas y nos fue muy bien llevamos ya 5 años en este negocio.</i>
...trabajo limpiando la carretera, pero a veces deja dinero y algunas otras no, es el único trabajo en el que puedo traer por ratiros a mi hijo cargando con una señora que conozco y le digo que estudie para que no sea como yo.
...Todo valió cuando el papá de mi hija me golpeó a causa de las drogas, a partir de ahí decidí separarme. Aprendí que no dependo de nadie y que realmente que valgo por cada uno de mis valores y conocimientos...
Nací en Costa Rica, Guerrero. mis padres eran muy pobres, éramos 7 hermanos y 6 hermanas; no teníamos mucho para comer y mi papá tenía la costumbre, como todos en el pueblo, de vender a sus hijas para ganar dinero. Uno ya sabía desde chiquita pues lo que le tocaba, era normal, a todas en el pueblo las vendían, sino a la edad de catorce años cualquiera te levantaba y te llevaba a vivir con ellos. Me vendió mi hermano, le dieron seis mil pesos y me llevó un señor a vivir a Ciudad Juárez, éramos nueve chicas nos ponían a atender las mesas en una cantina y nos acostábamos con los clientes ya bien borrachos a veces nos pegaban y la dueña no decía nada ni nos llevaban al doctor, nos pegaban mucho y si estabas a cargo la dueña te daba un té y te y se te venía luego el chamaco. Estuve dos veces de encargo, después me escapé y mi amiga me llevó a vivir al centro de la ciudad, por la Merced, me enseñó al oficio para no enfermarme y me presentó al señor, 1 me dio un lugar y se encargaba de que no nos pasara nada nos hacían chequeos y nos ponían chichis y pompis para tener más clientes. Me fue mejor, de uno de los clientes es mi hijo pero no sé quién es el padre.

La desigualdad y la discriminación contra las mujeres se dan en muchos ámbitos: en el laboral, en el social por medio de la asignación de roles y estereotipos y la violencia sexual, física y psicológica, solo por mencionar algunos. El detrimento del ejercicio de sus libertades y derechos en todos estos ámbitos hace imposible que las mujeres puedan tener un desarrollo pleno.

Las mujeres constituyen un grupo en vulnerabilidad que tiene estricta relación con la evolución de los roles de género en la sociedad, pues a través de los años la mujer ha sido considerada como un anexo con diferentes utilidades para el hombre, que van desde la procreación, la satisfacción de necesidades sexuales, hasta el cuidado del hogar, siendo evidente el estado de sumisión al hombre en estos aspectos. Es por ello que la mujer se ha visto en la necesidad de luchar por el reconocimiento de sus derechos humanos y con esto lograr una visibilidad como un ser con la misma capacidad, o inclusive mayor, que la del hombre para la realización de cualquier actividad.

Es importante destacar la participación crucial de la ideología religiosa en la discriminación hacia la mujer, pues desde esta se considera a la mujer como un ser secundario cuya única finalidad es la procreación, lo que a su vez permea a toda la sociedad atribuyéndole un rol específico, y cualquier intento de la mujer por romper paradigmas es considerado una ofensa hacia la religión y al funcionamiento de la sociedad misma. Este tipo de violencia ha evolucionado en muchas formas; si bien la discriminación en la actualidad no es la misma que hace tres siglos, pues muchas victorias se han logrado en pro de los derechos de las mujeres, la evolución de la sociedad también ha permitido que la violencia mute en diferentes formas y sea de igual forma difícil de identificarla, pues la sociedad la ha adoptado a sí

misma. Por esta razón, mucha de la violencia contra la mujer es fomentada por la misma sociedad e inclusive por las mismas mujeres, pues la educación transmitida de generación en generación ha transferido estas prácticas, normalizándolas y legitimándolas (Moctezuma, D. M., Narro, J. y Orozco Hernández, L. 2014).

En México hay 51.7 millones de mujeres de 15 años o más edad, de las que cuatro de cada diez (22.8 millones) formaron parte de la población económicamente activa. De acuerdo con los censos económicos, en 2018 había en México 1.6 millones de establecimientos micro, pequeños y medianos (MIPYMES) propiedad de mujeres y emplearon a 2.9 millones de personas; 13 de cada 100 establecimientos MIPYMES de mujeres propietarias obtuvieron un crédito o financiamiento. Las principales fuentes utilizadas fueron los bancos (33.4%) y las cajas de ahorro popular (25.8%).

En 2020, a nivel nacional, por cada 3 hombres hubo una mujer presidiendo las administraciones públicas municipales. Según el Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal (CNPJE), el delito de violencia familiar (que se considera una aproximación a la violencia contra las mujeres) registró la segunda mayor frecuencia en 2020, solo después del robo. Además, fue el único que presentó un aumento de 5.3% entre 2019 y 2020, lo que podría atribuirse al periodo de confinamiento por COVID-19 durante 2020, ya que al permanecer más tiempo en sus hogares con otros miembros de su familia las mujeres se encontraron más expuestas a la violencia por parte de sus agresores.

En la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se refiere que más de dos quintas partes de los hombres casados o unidos con mujeres de 15 años o más (10.8 millones) han ejercido algún tipo de violencia contra sus parejas a lo largo de su relación: 40% de manera emocional, 25.3% económica, 11.6% física y 5.3% sexual.

Por su parte, la organización México Social documentó que durante el primer trimestre de 2020, año de pandemia, se presentaron 63,104 denuncias por delitos contra la familia, lo que significó un 20.7% más que en el mismo periodo del 2019.

Tabla 5**Fragmentos de Historias de Vida de Personas con Problemas de Salud**

HISTORIAS DE VIDA DE PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD
Mira carnal, la neta no sé ni que pedo ando en el viaje... cuando estaba morro mi jefe se fue del cantón como dicen se fue por los cigarros jajaja y ya no regresó el wey. Mi jefa nunca me quiso y ni lo nesitaba yo me hago valer por mí mismo, al chile, no sé a qué edad me salí del cantón pero desde que me salí la paso a toda madre, a veces pues si pasamos frío pero la raza nos brinda una cobija o un suéter, a veces nos hace valer con un platito de comida el dinero que ganamos limpiando carros, parabrisas o cualquier misión que nos brinden lo usamos para el “café” o kla mona baby, pero aquí todo chido má...
Yo tenía un buen trabajo, una casa, hijos y una vida plena hasta que llegó la vejez y de ser el proveedor de una familia me convertí en una carga para ellos, me corrieron de aquella casa que con tanto sacrificio construí, mis hijos me la quitaron y mi esposa que tanto amé lo permitió. Cómo ve no tengo un lugar fijo donde quedarme, ahora sí que dónde caiga la noche me quedo. Al principio fue difícil, pero esto me dio fuerza (botella de alcohol de caña), junté unos pesos y compré paletitas y dulces para poder venderlos en las micros y gracias a Dios sale para un taco, invertir y para mi alcoholito, me ayuda a olvidar...
Me salí de mi casa a los 12 años, me vine aquí a México (CDMX) a buscar trabajo para ayudar a mi familia, pero no tuve suerte, ...después pues ya no encontré jale, me empecé a drogar y a dormir dónde cayeram intenté regresar a mi Puebla, pero pues como dicen los chilangos con dinero baila el perro y pues no había dinero, así que decidí vagar y andar de aquí para allá, no sé cuántos años tengo... aprendes que la vida es dura y que Dios no existe y si existe no se fija en nosotros.
Mi historia es culera, desde morro mi jefe me pegaba acá bien culero, se pasaba de verga el bato, pero mi carnal, todo se paga y el de allá arriba se la va a aplicar. Siempre llegaba pedo y se desquitaba con todos, con mis carnales y pues conmigo también, una vez, llegué de la escuela iba en sexto creo, y él estaba bien pedo en el cantón no chambeaba y le quitaba la feria a mi jefita, no mames carnal ese día me puso una verguiza bien machin, nada más por qué la chela que le llevé no estaba tan fría como él la quería, no mames pues yo bien emputado que agarro el cuchillo de cierra de la cocina y ya me le iba sobres, pero llegó mi jefa, total que le cuento toda la película y no me creyó, me dio una cachetada y desde ahí que me salgo del cantón carnal, a la verga, y pues lo demás que te digo, pues todo está chido, como die el Tláloc a veces pasamos frío pero la banda nos hace valer con alguna cobijita o unas moneditas para un alcohol.
Nací en Costa Rica, Guerrero. mis padres eran muy pobres, éramos 7 hermanos y 6 hermanas; no teníamos mucho para comer y mi papá tenía la costumbre, como todos en el pueblo, de vender a sus hijas para ganar dinero. Uno ya sabía desde chiquita pues lo que le tocaba, era normal, a todas en el pueblo las vendían, sino a la edad de catorce años cualquiera te levantaba y te llevaba a vivir con ellos. Me vendió mi hermano, le dieron seis mil pesos y me llevó un señor a vivir a Ciudad Juárez, éramos nueve chicas nos ponían a atender las mesas en una cantina y nos acostábamos con los clientes ya bien borrachos a veces nos pegaban y la dueña no decía nada ni nos llevaban al doctor, nos pegaban mucho y si estabas a cargo la dueña te daba un té y te y se te venía luego el chamaco. Estuve dos veces de encargo, después me escapé y mi amiga me llevó a vivir al centro de la ciudad, por la Merced, me enseñó al oficio para no enfermarme y me presentó al señor, él me dio un lugar y se encargaba de que no nos pasara nada nos hacían chequeos y nos ponían chichis y pompis para tener más clientes. Me fue mejor, de uno de los clientes es mi hijo pero no sé quién es el padre.

De acuerdo con datos reportados por el INEGI, en México hay 7.7 millones de personas con alguna discapacidad, de las cuales, 1.2 millones son menores de edad. De esta población, indican mediciones que efectúa el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 48.6 por ciento de la población con alguna discapacidad se encontraba en el 2018 en situación de pobreza; es decir, 3 millones 742 mil 200 y el 9.8 por ciento en pobreza extrema, lo que abarca alrededor de 754 mil 600.

El Censo de Población y Vivienda 2020 indica que en México residen 31.8 millones de niñas y niños de 0 a 14 años de edad, que en términos relativos representan 25.3% de la población total. Actualmente, 6 de cada mil niñas de 12 a 14 años se han unido o casado, y 122 de cada mil niños y niñas trabajan. En 2020, 75.8% de la población con alguna discapacidad, limitación o condición mental y 74.8% de la población no hablante de lengua indígena estaban afiliados a los servicios de salud (Censo de Población y Vivienda, 2020).

El trabajo infantil también persiste y es más prevalente entre los varones que entre las niñas, independientemente del origen étnico o la condición de discapacidad. Sin embargo, ocurre con

mayor frecuencia entre las y los hablantes de lengua indígena, seguidos de la niñez afrodescendiente, y en menor grado entre los no hablantes de lengua indígena y los menores de 15 años con alguna discapacidad (Censos de Población y Vivienda, 2010 y 2020).

Mientras que los jóvenes en México suman poco más de 31 millones, 35% son adolescentes, 34.8% tienen entre 20 y 24 años, y 30.1% tienen entre 25 y 29 años.

En estos datos se evidencia un desorden económico y social que, de una u otra forma, impulsa la formación de grupos al margen de los estándares de la sociedad convencional. Hoy los jóvenes retoman la palabra y frente a la exclusión y estigmatización que padecen buscan un reencuentro con nuevas propuestas surgidas desde la base popular a la que pertenecen; pero, curiosamente, con un nuevo sentido que fortalece su identidad individual y colectiva, demostrando que la “transgresión” social no es sino una forma más de sobrevivencia en un medio hostil y muchas veces adverso. Las tribus urbanas satisfacen una necesidad afectiva de los individuos que las conforman, lo que facilita su incorporación a una ideología y estilo de vida por adhesión emocional. Asimismo, en la población de 18 a 34 años: 15% ha consumido cualquier droga alguna vez en la vida (22.8% hombres, 7.6% mujeres); 5% ha consumido cualquier droga en el último año (8.2% hombres, 2.0% mujeres) y 2.7% ha consumido cualquier droga en el último mes (4.8% hombres y 0.7% mujeres).

Tabla 6

Fragmentos de Historias de Vida LGBT

HISTORIAS DE VIDA DE LGBT
<p>Crecí en una familia de cuatro, somos 2 hijos hombres, ambos somos homosexuales declarados y con pareja estable. me di cuenta que era gay a muy temprana edad recuerdo que a la edad de 5 años estaba en el jardín de niños a mí me gustaba un niño de la escuela...</p> <p>Tomé un curso de auxiliar de enfermería y te daban comprobante que te prometía trabajar como cuidador o algo así y eran pocas horas y menos de un año... Prácticamente todo lo aprendí viendo a mi mamá que me llevaba al hospital y me enseñaba...</p> <p>...para los grupos LGBT y aunque actualmente digan que tenemos muchos derechos que somos iguales frente a la ley, te puedo decir que socialmente no lo somos, cuando voy a comer a un restaurant con mi pareja siempre nos voltean a ver y dicen -mira una pareja homosexual-, si caminamos por la calle tomados de la manos y nos damos un beso siempre están las miradas ahí observando y con el tiempo te acostumbras pero nunca deja de incomodarte creo que deberían educar a la población para eliminar este tipo de estereotipos social y que dejen de vernos como si fuéramos algo diferente o algo raro... pero lo que me falta es una sociedad más tolerante con más valores que actualmente se han perdido muchísimo e inculcar respeto, equidad, etc. creo que cada vez somos una sociedad que marca y estigmatiza a los grupos minoritarios y créeme que es muy difícil vivir cuando eres parte de ese grupo minoritario.</p>
<p>Yo empecé en este oficio por la necesidad. Me junté muy joven, tenía trece años me embaracé dos veces, vivía en mi pueblo con dos tías solteras tenían un negocio de comida y yo no hacía nada. A mi marido lo conocí en el pueblo, él era de Veracruz y estaba trabajando ahí, en las cosechas y andaba de pueblo en pueblo. Nos hicimos novios y me dijo que me que me escapara con él, nos íbamos a ir para su pueblo y que allá nos casábamos, en la noche llevó unos amigos, puse una escalera y me aventé por la barda del otro lado, ellos me acapararon con una cobija, nos fuimos caminando por el monte y en la madrugada fuimos a Veracruz, él ya era casado y tenía su mujer con hijos y otras mujeres y pues yo ya no podía regresar a mi casa ya sabían que me había escapado. Me alquiló un cuarto por las afueras del pueblo; la mujer se enteró me dio una golpiza con toda su familia y me amenazaron, le conté a mi esposo pero él ya tenía mujer que se había traído de otro pueblo, ya no me pagó la renta... me dijeron unos hombres que me daban un dinero a cambio servicios; al poco tiempo me embaracé y se me complicó el embarazo pues andaba acarreado agua, me llevaron con mujer que era la yerbera del pueblo y la señora me dijo que ella conocía a una yerba que si la comes pues ya no puedes tener hijos nunca más, pues me la comí.</p> <p>Lase señoras del pueblo se enteraron pues a lo que me dedicaba y me corrieron a golpes y me vine para la ciudad yo no sabía hacer nada. Empecé a dedicarme a esto... con ese dinero pude mandar a mis niñas a la escuela ellas estudian, quiero que ellas no se dediquen a esto porque es muy feo, los clientes te humillan, piden muchos servicios, para satisfacerlos a veces te golpean, a veces piden servicios en grupos... aquí conocí</p>

Las personas no siempre se sienten identificadas con el sexo que se les asigna al nacer: del total de la población de 15 años y más en México, 47.1% fue asignada hombre al momento de nacer y de ellos el 99.2% se identifica como “hombre cisgénero” (46.7% del total de la población de 15 años y más). El término cisgénero se refiere a que el sexo asignado al nacer y la identificación de la persona con este coinciden plenamente. Lo anterior es independiente de la preferencia sexual. En 2021, el total de la población de 15 años y más de edad en México se estima en 97.2 millones de personas. De estas, 5.0 millones se autoidentifican LGBTI+, lo que equivale al 5.1% de la población de 15 años y más. El 81.8% se asume parte de esta población por su orientación sexual, 7.6% por su identidad de género y 10.6% por ambas; poco más de 50% de la población que se autoidentifica LGBTI+ se concentra en nueve entidades federativas, entre las cuales el Estado de México es la que cuenta con el mayor número de personas que se autoidentifican LGBTI+, con 489,594 habitantes.

Tabla 7

Fragments of Histories of Life of Indigenous in the City

HISTORIA DE VIDA DE INDÍGENAS EN LA CIUDAD
<p>Nací en el año de 1982 en el pueblo de Cuetzalan, Estado de Puebla. A los 28 años tomé una decisión importante en mi vida y fue el irme al norte del país... Trabajé durante 3 años de jornaleros en campos de cultivos, sin embargo, quería superarme por lo que busqué trabajo de lavaplatos en un restaurant de Los Ángeles. Mis patrones me tenían mucha confianza era yo una persona responsable y decían que uno de mis mayores valores eran el respeto.</p> <p>A la fecha vivo ya en México porque no pude estar sin mis padres, formé mi propia familia, entre todos pusimos un pequeño restaurant de tacos de Coapa. Por ello creo que es muy importante para mí la familia, el respeto, la bondad y el amor.</p>
<p>Yo soy nativo de un pueblo llamado Milpa Alta, aquí la mayoría de la gente se dedica al cultivo y venta del nopal desde que tengo memoria... algunas veces no puedo pagar mis medicamentos, por ello también recurrí a las plantas medicinales. Esto siempre lo he conocido gracias a mis abuelos quienes tenían sus diferentes productos...</p>
<p>Me salí de mi casa a los 12 años, me vine aquí a México (CDMX) a buscar trabajo para ayudar a mi familia, pero no tuve suerte, ...después pues ya no encontré jale, me empecé a drogar y a dormir dónde cayeram intenté regresar a mi Puebla, pero pues como dicen los chilangos con dinero baila el perro y pues no había dinero, así que decidí vagar y andar de aquí para allá, no sé cuántos años tengo... aprendes que la vida es dura y que Dios no existe y si existe no se fija en nosotros.</p>
<p>Soy oriunda de aquí de Xochimilco, de San Gregorio Xochimilco aquí nacieron mis papás, mis abuelos y ellos en su momento llegaron a contar que antes estos canales llegaban hasta el centro, ahí iba la gente a vender sus productos en la calle del Roldán ahí desembocaban estos canales.</p> <p>Se iba la gente con trajinera y pues allá llegaba el canal la gente paraba su trajinera y los compradores se acercaban ahí vendían todos sus productos. Mis papás me contaron que sacaban a la novia e iban con todos sus invitados en sus trejineras. Como si fueran coches adornaban la chinampa con un montón de flores, iba el novio a sacar a la novia de su casa con chinampa y de ahí iban a la iglesia en el centro del pueblo que también estaba en uno de los canales, ... ahora ya están vendiendo los terrenos a gente que es de otros lugares y ya no conservan esa tradición de del cultivo de plantas y la venta de plantas... de cultivar la flor actualmente la mayor cantidad de flores que nosotros vendemos en los mercados ya no es de aquí, la están trayendo de Morelos... mis padres mis abuelos plantaban las flores o las semillas con las técnicas antiguas en donde no se metían tantos químicos y era una planta que tú te la llevabas y era seguro que esa planta iba a florecer en tu casa se cuidaba las tierras para no contaminar los canales actualmente ya a la gente no le interesa eso,, los originarios realmente los indígenas los que somos de aquí, las nuevas generaciones ya no quieren dedicarse a esto, lo consideran como algo de indios y suelen discriminar este oficio sienten denigrante dedicarse al cultivo de plantas es no entiende que son nuestras costumbres es a lo que nosotros, nuestros padres y abuelos se han dedicado esto son nuestras raíces.</p> <p>...nosotros como Xochimilcas somos un pueblo con usos y costumbres muy típicas de aquí. Y si tú lo ves en la Ciudad es una ciudad totalmente industrializada pero aquí todavía nosotros conservamos nuestras raíces nuestras costumbres todavía nosotros comemos nuestro maíz que cultivamos aquí y las tortillas... tenemos nuestros moles nuestras costumbres de día de Muertos y a nuestros santos. Todavía la gente viene y siente que Xochimilco es como un escaparate a esta ciudad bulliciosa aquí prácticamente mi generación que ya no es joven, tenemos más de 60 años estamos tratando de arraigarnos a las costumbres de nuestro pueblo lo que aprendimos de nuestros ancestros de sembrar, cosechar, todavía vamos a bendecir en la candelaria nuestros granos para plantarlos. Mis padres enseñaron a sembrar la tierra, a desyerbar a limpiar las milpas a abonarla, regarla, cosecharla para llevarla a la venta al puesto de mercado. No nos consideran un pueblo indígena cuando sí lo somos...</p>
<p>Somos michuacanos de Zitácuaro somos mazahuas nos enseñan el oficio desde chiquitos, no sabemos hacer otra cosa... aprendemos desde mis abuelos le enseñaron a mis padres... todos nos dedicamos a esto nos vinimos para acá porque allá no hay nada que compre nuestros productos... y las tierras no dejan más que pa comer cuando hay cosecha... en el pueblo no compran los productos no hay dinero... en el pueblo nos dijeron que acá la gente compraba los muebles y pos nos vinimos</p>

Con base en los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020, se estimó que, de acuerdo con su cultura, 23.2 millones de personas de tres años y más se autoidentificaron como indígenas. De estas, 51.4% (11.9 millones) fueron mujeres y 48.6% (11.3 millones) hombres. De los 23.2 millones de personas que se autoidentificaron como indígenas, 7.1 millones (30.8%) hablaban alguna lengua indígena y 16.1 millones (69.2%) no. La población de 15 años y más hablante de lengua indígena registró una tasa de analfabetismo de 20.9 por ciento, lo cual difiere significativamente de lo que ocurre con las personas no hablantes de alguna lengua indígena. En estas, el analfabetismo fue de 3.6%, lo que representó una brecha de 17.3 puntos porcentuales. La población total en hogares indígenas en 2020 fue de 11 800 247 personas, lo que equivale a 9.4% de la población total del país. El tamaño promedio de los hogares indígenas fue de 4.1 personas.

La pobreza y desigualdad son parte del contexto que viven las y los jóvenes, quienes no tienen asegurado su acceso a la educación superior. Siete millones 382 mil 785 personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena. Las más habladas son: náhuatl, maya y tseltal.

Tabla 8

Historias de Vida de Personas Privadas de su Libertad

Historias de Vida de Personas Privadas de su Libertad
Yo desde muy joven me salí de mi casa, por problemas en mi casa y lo único que conocí fue el jugar frontón y eso fue lo único que me ayudo a sacar dinero, por que apostaba y pues yo tenía que jugar bien para poder comer ese día, ahí también conocí gente que me ofrecía drogas y pues también llegue a vender, pasaron muchas cosas y llegue aquí.
Mi historia es simple, no recuerdo cuando me salí de mi casa o si me corrieron, vivo mi hoy y nada más importa, me refugié en las drogas, caí en cana (reclusorio) 8 años y la verdad está más chido aquí, me aventaba cualquier misión por unos pesos, como diario a diferencia de la calle, la calle es mi escuela, cómo te dije no tengo estudios, ni siquiera sé leer mucho menos escribir, solo le pido a mi niña blanca (Santa muerte) que me cuide y si está en sus manos llevarme que me lleve, aquí no tenemos oportunidades, nos juzgan, nos tachan delincuentes... la mayoría de los que estamos aquí solo esperamos morir al chile.

En el país se registró un total de 188 mil 262 personas privadas de su libertad en los centros penitenciarios de las entidades federativas, de las cuales 95% eran hombres y el 5% restante, mujeres. En cuanto a su estatus jurídico, 35% de la población reclusa no tenía sentencia y el grupo con mayor afectación fue el de las mujeres, pues 44% de ellas aún estaba en proceso.

En 2021, 111 mil 214 personas (59%) ejercieron alguna actividad ocupacional durante su periodo de reclusión; 71 779 (38%) se encontraban estudiando y/o recibiendo capacitación y 16 073 (9%) realizaban otro tipo de actividad. Cabe mencionar que una misma persona podía haber ejercido más de un tipo de actividad de forma simultánea. La Ciudad de México y el Estado de México cuentan con la mayor cantidad de personas privadas de la libertad, 30 mil 979 y 25 mil 723, respectivamente. En contraste con Tlaxcala, donde se registraron 701 personas reclusas y Aguascalientes con 1 254.

Al cierre de 2021, 220 420 personas se encontraron privadas de la libertad/internadas en los centros penitenciarios federales y estatales (219 027 adultos y 1 393 adolescentes). De este total, 204 360 (92.7%) correspondieron al ámbito estatal y 16 060 (7.3%) al federal. Además, 94.4% eran hombres y 5.6%, mujeres. Con respecto a 2020 se registró un aumento de 4.4% en el total de la población privada de la libertad/internada.

De acuerdo con las gráficas, las personas en situación de encierro cuentan con una escolaridad de secundaria y primaria (más del 30%) y la edad más recurrente se ubica entre los 25 y 35 años.

En México los grupos vulnerables son una preocupación social grave que acecha a la población, pone en jaque las estructuras sociales y las políticas públicas, según datos del CONEVAL en “Grupos vulnerables e históricamente discriminados en el contexto de la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)”. La mayoría de estas personas en situación de vulnerabilidad, continuaron desarrollando su labor; los menos dicen que disminuyó su trabajo, pero no se quedaron sin empleo. Así lo reportan los participantes de este estudio.

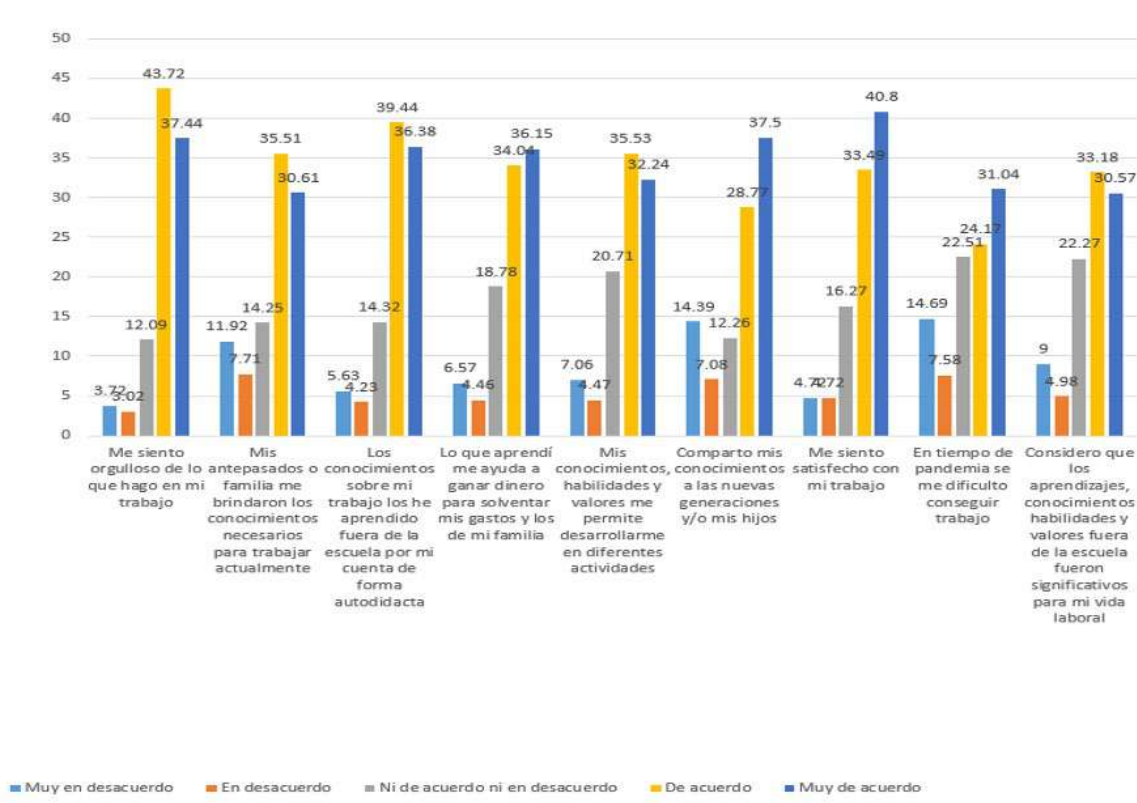
Los Saberes en la Ciudad

Nos parece relevante darle continuidad al estudio de los saberes en la ciudad como espacio de conocimiento. Una perspectiva de estudios interculturales basada en la interacción e integración de saberes que pone en una misma línea los saberes universitarios y los saberes de la gente. En consecuencia, uno de los objetos de estudio significativo ha sido explorar y conocer, desde una perspectiva intercultural, los diferentes saberes presentes e interactuantes en los habitantes de la ciudad. Probablemente el abanico es muchísimo más amplio si ensanchamos el arco indagativo, pero no sorprende haber encontrado conocimientos sobre belleza, yoga, electricidad, artesanías mexicanas, carpintería, elaboración y venta de tamales, ventas, pintura de autos, jardinería, albañilería, recolección de basura, mecánica, limpia parabrisas, panadería, sexo-servicio, en el ámbito de las prácticas laborales entre otros. Podemos levantar la hipótesis de que en otros ámbitos de la vida el despliegue sería mayor.

En el gráfico que sigue ordenamos una serie de saberes formalizados y emergentes, desde los sujetos, que hemos agrupado bajo la categoría “saberes aprendidos fuera de la escuela”. Como se puede observar, se trata de saberes a partir de los cuales establecen y vivencian sus relaciones de vida cotidianas. Señalan que son saberes necesarios para vivir y sobrevivir. Se asocian a sus actividades laborales y económicas, en su gran mayoría. En sus menciones identifican el sentido de la trasmisión y el legado de los saberes, y en algunos casos también constatan su condición patrimonial: *“mis antepasados me brindaron los conocimientos”*; *“comparto mis conocimientos a las nuevas generaciones”*. También, se refieren al mundo del trabajo como fuente de aprendizaje, fuera de la escuela: *“los conocimientos sobre mi trabajo los he aprendido fuera de la escuela”*; *me permiten desempeñarme en diferentes actividades”*.

Gráfica 3

Opinión sobre los Saberes Aprendidos Fuera de la Escuela



Nota: elaboración propia

Las narrativas y los fragmentos de sus historias de vida que nos comparten expresan saberes emancipatorios, saberes de resiliencia, los no convencionales. Los aprendidos de sus generaciones anteriores y que ellos están en la tarea de transmitirlos a sus hijos, los aprendidos en el mundo del trabajo para sobrevivir y también para solventar sus propias familias. Saberes aprendidos fuera de la escuela, transmitidos de generación en generación, a través de abuelos y sus padres.

Desde que era chiquita mi papá tenía esta papelería, soy hija única así que me enseñó a trabajar... ya no quise estudiar entonces mi papá me puso a trabajar en la papelería... aprendí a ser rápida pues luego se juntan las personas más por la mañana cuando entran los niños y a las seis cuando salen. (Vendedora de papelería con discapacidad)

Mi mamá fue quien me enseñó ... mis padres hacíamos los muebles. (carpintero y vendedor ambulante)

Mi padre fue quien me enseñó el oficio de electricista ... con el paso de los años me he ido superando por lo que ahora tengo un par de trabajos estables. (electricista)

Soy comerciante de frutas y verduras, lo aprendí trabajando desde niño ayudándole a mis papás hasta que tuve un accidente y ya no pude caminar. (comerciante con discapacidad)

Respecto a mis conocimientos, sé los números, hacer cuentas de manera mental, leer y escribir y poco a poco fui aprendiendo mi oficio gracias a la ayuda de mi padre y tíos cuando los acompañaba a hacer sus trabajos". (albañil)

Por otro lado, la mayoría de los participantes señalan que lo significativo en su trabajo ha sido valerse por sí mismo y poder sostener a su familia y ello los hace sentir satisfechos con su oficio que tienen así lo refieren:

Yo me siento feliz haciendo lo que hago, aunque a mucha gente este trabajo le parezca menos. (recolector de basura)

Valerme por mí mismo para enfrentar la vida (pintor automotriz).

También afirman que están orgullosos de lo que hacen

Me gusta mucho mi trabajo, tengo un don natural, soy muy creativo, tengo mucha facilidad, mis manos son ágiles, me gusta tener paciencia y dedicación en mi trabajo". (LGBT estilista)

De igual manera los valores de responsabilidad, respeto, amor, justicia, solidaridad los adquirieron con sus padres y un poco de la escuela:

Los conocimientos me han servido para educar a mis hijos para que estudiaran y apoyarlos en todo lo que se pueda. Mis valores vienen mucho de mi familia, de mis padres, un poco de la escuela ... me siento muy satisfecho porque fui cambiando en todos los aspectos". (albañil)

En las narrativas como en las historias de vida se observa que la mayoría de estas personas cuentan con estudios de primaria y secundaria, muy pocos terminada, el resto no la terminó o no estudió:

Prefería ir a aprender del trabajo de mi papa, él era carpintero hacia muebles y cualquier cosa de madera, el me enseñó a medir y a estar atento a los materiales que se usan para realizar los pedidos, a veces hay gente que valora tu trabajo y a veces no, pero yo sigo adelante, mis padres me inculcaron a respetar, tener solidaridad y compartir lo que tengo con los demás, en la escuela solo aprendí a leer y escribir y las sumas y números. (farmacodependiente, carpintero)

Mis padres enseñaron a sembrar la tierra, a desyerbar a limpiar las milpas a abonarla, regarla, cosecharla para llevarla a la venta al puesto de mercado... conservar esa tradición del cultivo de plantas y la venta de plantas... de cultivar la flor mis padres mis abuelos plantaban las flores o las semillas con las técnicas antiguas en donde no se metían tantos químicos y era una planta que tú te la llevabas y era seguro que esa planta iba a florecer en tu casa. Se cuidaban las tierras para no contaminar los canales. (indígena de la ciudad)

Somos michucanos de Zitácuaro, somos mazahuas, nos enseñan el oficio desde chiquitos, no sabemos hacer otra cosa ... aprendemos desde mis abuelos, le enseñaron a mis padres ... todos nos dedicamos a esto, nos vinimos para acá porque allá no hay naiden que compre nuestros productos ... y las tierras no dejan más que pa comer cuando hay cosecha ... en el pueblo no compran los productos, no hay dinero ... en el pueblo nos dijieron que acá la gente compraba los muebles y pos nos vinimos ... desde niños nos ponen a trabajar, ayuda uno a lo que se pueda, limpiar, pintar pos lo que hay. Más grande ayudan armar, cepillar y pintar ... y pos después hace hacemos nuestra familia y pos se separa uno. (indígena de la ciudad)

Aprendí cuánto cobrar, qué hotel podía utilizar; cómo ponerle el condón a los hombres sin que se den cuenta para no infectarme, algunas técnicas para satisfacer a los clientes y que me pagaran más dependiendo lo que quieran los hombres ... con ese dinero pude mandar a mis niñas a la escuela, ellas estudian, quiero que ellas no se dediquen a esto porque es muy feo, los clientes te humillan, piden muchos servicios, para satisfacerlos a veces te golpean, a veces piden servicios en grupos. (sexo-servidora)

Con base en estos relatos, se puede observar que los aprendizajes fuera de la escuela están anclados en figuras de transmisión de saberes familiares ancestrales diversos según los contextos y tradiciones, y responden en su mayoría a necesidades para la supervivencia, pero en su ejecución a través del tiempo generan identidad.

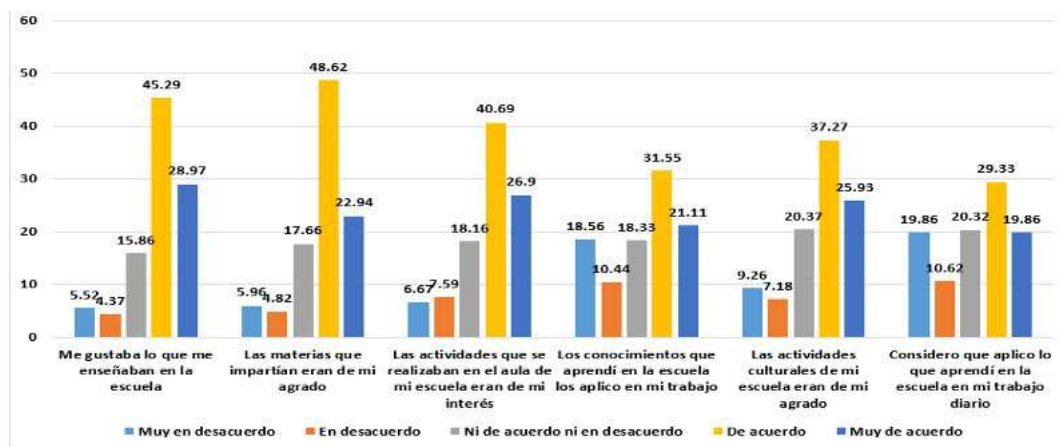
El paso por la escuela y los saberes adquiridos

¿Qué lugar ocupan los saberes de la escuela en el ámbito de los saberes adquiridos en personas vulnerables? Los testimonios registran que el paso por la escuela y los saberes aprendidos resultan ser una significativa experiencia, al mismo tiempo, de inclusión y exclusión. Como se ha mencionado, recogimos dos fuentes de información, la primera fue la encuesta y la segunda las entrevistas.

En relación a las opciones de la encuesta los sujetos optan por los contenidos sugeridos. Un número importante de ellas y ellos menciona que la escuela les gustaba y también las materias eran de su interés. Menos de la mitad (31%) afirman que los conocimientos adquiridos en su trayectoria escolar les sirven para desarrollar su labor actual (ver Gráfica 3 siguiente).

Gráfica 3

Los Saberes Enseñados en la Escuela



Nota: elaboración propia

Siguiendo los testimonios de los entrevistados, el paso de las personas vulnerables por la escuela constituye una gramática de dificultades que se instituyen en razones a medio comprender, para explicar y explicarse a ellas mismas, causas de abandono escolar y la exclusión educativa. ¿Pero qué dejó a cada uno esa experiencia escolar según el análisis de los discursos? Cada uno y cada una se representa a sí mismo las dificultades y obstáculos poco agradables de su propia biografía que les marcaron para siempre. Algunas personas vulneradas mencionan que tuvieron que dejar la escuela por problemas económicos, por embarazo en caso de las mujeres u otros que son mencionados en las entrevistas.

Por motivos familiares tuve que dejar la escuela al nivel de secundaria y ponerme a trabajar para que mi mamá y yo comiéramos porque mi papá falleció; desde esa fecha hasta ahora no he dejado de trabajar. Nací en el Estado de Oaxaca, en el pueblo de Santiago Yolomécatl, a los 14 años mi papá me trajo a la Ciudad de México. No tuve la oportunidad de estudiar, sólo cursé la primaria. (mujer-vendedora)

Sólo terminé la primaria ya que en esos tiempos era escaso el dinero y todos preferían ayudar a sus padres que estudiar por la falta de oportunidades, crecí en un pueblo de Oaxaca muy pobre donde no había escuelas cercanas a mi comunidad, es por ello que mi mamá prefirió enseñarme a coser, arreglar prendas de ropa y esas cosas, en la escuela solamente aprendí a leer y escribir, ah y también los números matemáticos. (mujer)

Yo solo terminé la secundaria porque ya no pude seguir estudiando, ya que me embaracé de mi hijo si me hubiera gustado seguir pero no se hicieron responsable de mi hijo, no me quedo de otra que empezar a trabajar para mantenerlo. (Mujer)

En el caso de los hombres, la historia se repite, dejaron la escuela...

Porque mis papás no tenían dinero me mandaban de vez en cuando con una vecina para que me enseñara a escribir y a leer, después aprendí y ya no fui. (persona con discapacidad)

A algunos tampoco les gustaba ir a la escuela:

No asistí mucho tiempo a la escuela ya que tenía que salirme porque tenía que ayudar a mis padres con los gastos de la casa, también pues casi no me gustaba ir porque prefería ir a aprender del trabajo de mi papa, él era carpintero hacia muebles y cualquier cosa de madera. (drogadicción-carpintero)

Solamente estudié hasta la secundaria ya que mis papás no tenían suficiente dinero para mandarme a la preparatoria, mi papá era albañil y él siempre me llevaba para que lo acompañe a trabajar con él y así le ayudara y de paso aprendiera lo que le hacía (drogadicción, albañil)

La neta nunca estudié, esa madre es para los ricos, aquí lo chido es la mona, te hace viajar chingón. (drogadicción, situación de calle)

En el caso del grupo LGTB+ el paso por la escuela resultó traumático, aquí un testimonio:

Cuando entré a la primaria fue cuando empezó una discriminación y burla por mi preferencia sexual, recuerdo que en la primaria los compañeros no querían sentarse en la misma banca que yo porque lo veían como con morbo... entré a la secundaria pública ... Solicité el curso de corte y confección y era una burla ... Creo que la etapa más difícil de mi vida fue la etapa de la secundaria porque aunque en primaria existían burlas no existía una agresión física tan fuerte Mis compañeros hicieron una fiesta a la cual asistí y me violentaron físicamente y me violaron. Esa etapa resultó muy traumática para mí. Por esa fecha salen los resultados del examen para ingresar a nivel medio superior y me quedo en el CCH Oriente. Este fue un nuevo mundo para mí, un ambiente sin bullying, ni acoso físico ni violencia sexual, empiezo a ver un ambiente en donde hay más homosexuales; me doy cuenta que no soy el único, mismos amigos también me llevan a la zona rosa y se me abre un mundo muy diferente y pienso -somos un montón de gays en un ambiente muy favorecedor en donde puedo convivir con los compañeros y poco a poco voy superando mi trauma de violación sexual, también aquí fue donde yo recibí apoyo psicológico para superar este problema ... Yo no era muy bueno en la escuela, abusaba de las fiestas, los amigos y los viajes, para cuando tengo que salir del CCH para ingresar a la universidad debía más de la mitad de las materias ... no terminé.

Algunos, que tuvieron la oportunidad de asistir parcialmente a la escuela, señalan que:

La enseñanza en mi tiempo era diferente, eran materias como Ciencias Naturales, Plomería, Español, Historia de México y Deportes, Artes Manuales, como tejer, bordar ... Plomería se impartía en la

primaria ... mi aprendizaje fue con seis materias por año ... la escuela me ayudó para mi desempeño en el trabajo. (LGBT comerciante)

Yo en la escuela aprendí cosas básicas como leer, escribir, y las operaciones básicas.” (adulto mayor comerciante)

Aprendí a leer, a escribir que es lo más importante, ya lo demás no importa, también nos enseñaban a respetar a todos y convivir en paz, yo soy bueno para las sumas y los números y eso me ha permitido hacer mi trabajo de manera correcta. (farmacodependiente, albañil)

No asistí mucho tiempo a la escuela ya que tenía que salirme porque tenía que ayudar a mis padres con los gastos. (farmacodependiente, empleado)

Sigo estudiando actualmente la secundaria en pilares pero no voy a ganar lo que gano aquí en un trabajo. (sexoservidora)

Los motivos que se mencionan para explicar el abandono, según las personas entrevistadas, obedecen a causas o condiciones endógenas: “*era escaso el dinero*”; “*me embaracé*”, “*mis papás no tenían dinero*”, “*ayudar a mis padres*”. Ninguno de los testimonios encontrados hace referencia a una escuela que no retiene. Las condiciones de la exclusión y el abandono escolar no están en la escuela sino en la familia, en el entorno social.

En esas circunstancias, penosas para la biografía de cada cual, al mismo tiempo que se abandonaba la escuela son la familia, los vecinos, la comunidad quienes asumen la tarea de formación.

Se menciona un tipo de formación para el trabajo, es más, para el trabajo inmediato. Para tareas de ayuda familiar al inicio, de una actividad u oficio para toda la vida después. La trasmisión es de mayor a menor, de novicio: “*mi mamá prefirió enseñarme a coser*”, “*prefería ir a aprender el oficio de mi papá, era carpintero*”, “*mis papás no tenían dinero y me mandaban de vez en cuando donde una vecina para que me enseñara a escribir y a leer*”.

Visto el problema desde la perspectiva intercultural, los saberes de la ciudad se enaltecen y completan el cuadro de los saberes universitarios. Desde nuestros deslindes vemos la exclusión social y pedagógica como un efecto permanente de las prácticas educativas y/o como una consecuencia, por mucho tiempo naturalizada, de las políticas educativas. La puesta en evidencia de saberes relativos a la experiencia escolar y de que la exclusión escolar pone en marcha dispositivos sociales instalados, diríamos ancestralmente, para que las personas, las familias y las comunidades asuman la tarea de enseñar y preparar. No es la escuela la entidad totalizadora de la enseñanza. Somos todos. Si se trata de la vida somos todos. Si se trata de vivir o sobrevivir somos todos. ¿Qué estatus de formación podemos reconocer y dar a las entidades humanas y comunitarias en una pedagogía intercultural?

Los Saberes en la Pandemia

Indagamos los saberes que los sujetos de la investigación mencionaron, a propósito de estrategias intelectuales para enfrentar la pandemia y que nosotros atribuimos a “saberes de la pandemia”. Son experiencias de vida en un contexto de precarización sanitaria y de alto riesgo de vida.

En la pandemia no cerré mi negocio pues de eso vivo, tomé las medidas necesarias y a trabajar, había días buenos y otros malos pero ningún día nos quedamos sin dinero, aunque sea para frijoles y tortillas, agradezco que mi madre y abuelita me enseñaran. (estilista)

En tiempo de pandemia me costó pues el centro cerró sus puertas físicamente pero continuamos dando clases de forma virtual y pues mis estudiantes realizaban las diferentes posturas y posiciones en sus casas. (instructor de yoga)

En la pandemia yo seguí trabajando, en el taller, normal, solo que con las medidas necesarias. (pintor automotriz)

Durante la pandemia a pesar de que no trabajé al 100% en las compañías, tuve trabajo en diferentes partes de Chalco. (electricista)

Hubo quienes modificaron sus actividades para cubrir sus gastos ya que el trabajo que tenían debieron aplazarlo durante lapandemia.

En pandemia nos la vimos difícil porque no había venta, nos dedicamos a hacer figuras de fomi desde la casa, gracias a dios todo paso y aquí andamos. (vendedora ambulante)

Aprender a hacer gelatinas y otros postres para venderlos afuera de mi casa y otros para que mi hija los vendiera en las casas y así junto con la venta de nopales así la fuimos llevando. (vendedora de nopales)

Los testimonios indican el uso intensivo de saberes en condiciones excepcionales. Al mismo tiempo, nuevos aprendizajes se instalan en sus sencillas prácticas sociales y de trabajo, tomando en cuenta la propia adaptación a nuevos escenarios de vida familiar, de vida comunitaria y de trabajo. No hablamos de la vida de cada uno separado de la escuela, como en el punto anterior, hablamos de la activación de familias de saberes, para instalarse en nuevas realidades. Nuevas realidades en condiciones difíciles, donde el ciclo se repite: desde su experiencia como niños fuera de la escuela, ahora a ellos les toca hacer de adultos que transmiten y hacen cosas distintas con sus hijos para, nuevamente, sobrellevar la vida en otros tiempos difíciles (¿siempre son tiempos difíciles?) y comer.

Los participantes de este estudio no se rinden, reiteran la continuidad, insistencia y diversificación de oficios, de sus estrategias de trabajo, nombran nuevos aprendizajes. La pandemia hace las cosas difíciles pero no somete. Esta es una característica de los aprendizajes de ciudad, dispone de sus propios dispositivos de enseñar y aprender tramas de saberes, de interaccionar e integrar saberes, en una naturaleza social distinta que constituye un universo fuera y autónomo de la escuela o la universidad.

La Ciudad que Educa

Hemos llegado a la ciudad que educa, que forma, donde se aprende.

Podemos leer la ciudad como un “espacio físico” donde se aglomeran grandes poblaciones o como un “espacio social” en constante recomposición. Su construcción, entonces, no sólo es física, sino también del orden de lo social, de la cultura. La ciudad, como espacio cultural y colectivo, remite a formas del vínculo social que van más allá de los vínculos familiares y que lo relacionan con entorno. Ese es el soporte del tejido de relaciones mediadas por terceros y que sustentan lo social y lo comunitario. La ciudad supone narrativas y formas de lazo social no sujetas a los marcos de referencia normativos de la institución escolar o familiar. En este sentido la ciudad remite a realidades cognoscentes y de socialización que por sus complejas y versátiles dinámicas culturales escapan a la estructuración de instituciones formales como la escuela. De allí que sea necesario identificar las formas y dinámicas de sociabilidad que son propias de la ciudad y los procesos educativos que inducen, de forma que pueda ser denominada “ciudad educativa”.

En ese sentido, hay consensos sobre el valor de las narrativas e historias de vida en una ciudad que educa. Se reivindican las trayectorias de colectivos que encaran la alteridad de sus vidas. Vincula lo colectivo y lo individual, el ámbito de lo público y privado, lo ético y lo solidario (Rodríguez, 2001). Se relacionan entre sí procesos educativos formales, no formales e informales. Construyen un entramado de instituciones y lugares educativos. Las ciudades educadoras promueven un compromiso educativo que tiene como objetivo ser también lugares donde se acoja a las personas y, para ello, plantean la construcción de un espacio público que permita la convivencia, la interculturalidad y la supresión de barreras arquitectónicas que descuiden a las personas con discapacidad (Morales y Gómez, 2018).

Al igual que en el estudio de Elías (1997), las personas, en largos procesos de modelación de sus comportamientos, abandonan las reacciones emocionales espontáneas y violentas, para dar paso a sus saberes, sensibilidades, gustos y pautas morales. La situación de los grupos en condición de vulnerabilidad nos interpela para repensar la universidad pública en perspectiva intercultural. Decimos una universidad pública que ni se agota en los deslindes de sus campos ni en los límites de sus proyectos de formación. La vida de la universidad se prolonga hacia los confines de la ciudad y sus tramas de saberes que rigen y transforman el mundo desde el día a día. Hablamos de los ciudadanos vulnerables y de sus saberes. No son invisibles, existen y producen saberes y alegría en medio de sus dolores todos los días de todos los tiempos. Pasarelas desde la universidad.

Se nos sugiere desde esta línea indagatoria reforzar la vocación comunitaria y sostenible con modelos educativos innovadores, inclusivos, accesibles y pertinentes. En ese contexto necesitamos modelos educativos que respondan a las necesidades productivas locales, en entornos de alta o muy alta marginación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

Para lograrlo se requiere propiciar el diálogo con el Otro, el reconocimiento desde perspectivas e interculturalidad donde los saberes de unos y otros contribuyan a romper los círculos de vulnerabilidad y exclusión permanente. Las historias de vida nos interpelan: ¿qué nos toca hacer en el ámbito educativo para disminuir la violencia de género, los feminicidios? ¿Cómo se puede romper con estas costumbres discriminatorias? ¿Cuál es el papel de la educación, de la docencia, del docente en el cuidado de la vida? ¿Qué se hace con los adolescentes gays, con las lesbianas o los transgénero y transexuales en las secundarias y preparatorias? ¿Cuándo leeremos los textos sobre la violencia en los recreos? ¿Qué hacer con las partes del cuerpo sin cuerpo en la discapacidad? ¿Qué hay de los chavos banda, de los drogadictos, los y las niñas de la calle? De nada sirve confeccionar un catálogo de interrogantes si no hacemos nada para responderlas o, peor aún, atenderlas. Lo importante es avivar la reflexión e instigar el compromiso, ¿cuál es el fin de la educación? ¿Para qué se educa? ¿Cómo se está pensando ese sujeto que se educa?

Sin dudas, desde la educación se debe tender al desarrollo de todas las facultades humanas –a la par que la personalidad– actualmente desdibujadas por su misma trivialización. La práctica de repensar el mundo ha de ser una actividad constante en la labor pedagógica; lo siguiente, más allá de proponer fines y medios, será proponer mundos posibles y mejores en lo individual y lo colectivo.

La Ciudad Educadora no sería, pues, un fin predeterminado. Sería una propuesta en continua construcción, una historia que sigue su propio proceso mientras nos permite aproximar y conocer el camino por el cual deberíamos de transitar. Autores como Rodríguez (2001) nos sugieren que es una “una utopía a la que vale la pena apostar”. Es, también, la posibilidad de materializar las ideas y propuestas de los estamentos que conforman el tejido social de la ciudad. Se trata, en síntesis, de un proyecto para construir ciudadanía y democracia; construir ciudad para más y mejores ciudadanos, pues su eje articulador sería la construcción de un nuevo ciudadano, pero también enfrentar estructuralmente los problemas de exclusión y vulnerabilidad extrema.

La pregunta ¿cómo lo asumimos desde la universidad?, nos lleva a dar una respuesta viable a los problemas sociales actuales con programas educativos orientados al análisis de la interculturalidad en la complejidad de las ciudades educadoras. Buscamos vincular la universidad, la sociedad civil y las instituciones gubernamentales para favorecer la inclusión con equidad de grupos históricamente discriminados. Favorecer la formación integral con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

La amplitud del problema demanda imaginar programas que permitan coadyuvar en la atención de profesionales que trabajen como un hacer situado. No es sólo responsabilidad de la escuela, también la familia y el contexto en que se desenvuelve con población urbana (comunidad LGBT, tribus urbanas, mujeres, adultos mayores, indígenas, migrantes, etc.) también conformada por grupos vulnerados. Los egresados de estos programas podrán proponer soluciones a algunos problemas de estas poblaciones vulneradas o en situación de exclusión y a toda la población en general.

Docencia Intercultural

Corresponde a un proyecto de pedagogía social la idea de favorecer una educación intercultural para todos, o todos en la pedagogía intercultural. La intención es evidente: de-construir la tarea homogeneizante de las instituciones educativas y al mismo tiempo favorecer el desarrollo formativo de todos los grupos sociales menos favorecidos por la escuela y la ciudadanía. Significa, también, borrar las prácticas que operan al interior de las escuelas y que producen exclusión, deserción y abandono escolar.

Formar docentes interculturales significa preparar individuos que generen el valor sustentado del conocimiento y las habilidades académicas para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades, entre otras, y en paralelo aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear una docencia intercultural con un sentido social implica lograr que las cosas sucedan o se mejoren (Marulanda, Correa y Mejía, 2009). La escuela debe convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura y tratamiento de los problemas reales desde las posiciones de igualdad y libertad intelectual. El conocimiento de las disciplinas no tiene valor en sí mismo sino como instrumento para mejor comprender la complejidad de los problemas que realmente preocupan a los individuos de una comunidad (Pérez, 1998). Se pretende que estas acciones para la atención de necesidades de formación y problemas de los grupos vulnerados se multipliquen en las prácticas educativas de los estudiantes y egresados(as), de tal manera que los alumnos se reapropien y resignifiquen las prácticas educativas y sociales con proyectos de intervención in situ sobre temas, problemas o necesidades en las ciudades.

Nos vuelve a la memoria la metodología situada que propone Freire. Fundamentalmente, es una metodología que favorece la cultura de los excluidos y, a su vez, se traduce en una política de apoyo a su causa de exclusión social. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: su marco de referencia está definido por su historia y no puede ser rígido ni universal como se venía imponiendo, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

Por último, consideramos que la expansión de la oferta de posgrados debe orientarse a propuestas de formación que respondan a problemas de la comunidad y la sociedad, abiertas a los entornos sociohistóricos en su conjunto, que tomen en cuenta la complejidad de los fenómenos sociales, donde los proyectos de intervención y/o investigación contribuyan con resultados significativos y de impacto para la sociedad.

Conclusiones

Una escuela-universidad y una ciudad que gestionen democráticamente las contradicciones que la sociedad contemporánea manifiesta frente a los problemas de los mayores, de los niños, las niñas, los jóvenes, los desplazados, la mujer, las poblaciones étnicas, de aquellos que viven en precariedad social y humana, implica el acto de razonar el tipo de proyecto educativo que ha de guiar la formación de sus miembros. Toda intervención, aunque sea mínima, llevada a cabo en el sentido de las problemáticas que los afectan es una respuesta a la complejidad de la educación en contextos como el urbano.

Desde esa perspectiva, la universidad requiere un trabajo mancomunado, que el aula escolar se desplace hacia la ciudad; por ello, los problemas de la urbe, que recaen sobre la universidad, no pueden ser soslayados, sino transformados.

La docencia intercultural puede considerarse como un enfoque holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y de los valores de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y la competencia intercultural, y apoyar el cambio de la ciudad y social, según los principios de justicia social y de los derechos humanos. La docencia intercultural responde al reto de educar a diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, atendiendo las diferentes características existentes entre los estudiantes. Se busca potenciar una escuela cuyo propósito sea aprender la capacidad de aprender; esto conlleva a un cambio en la manera de pensar e interactuar de todos, admitir que los estudiantes aprenden de múltiples maneras y que sus capacidades no son algo estático. Sin olvidar, por supuesto, las limitaciones personales con orientaciones que promuevan contrarrestar el racismo y la discriminación y fomenten el aprendizaje cooperativo.

Referencias Bibliográficas

- Alwang, J., Siegel, P. y Jorgensen, S. (2001). Vulnerability: a view from different disciplines. *Social Protection Discussion Paper Series*. Banco Mundial.
- Bayon, C. y Mier y Terán, M. (2010). *Familia y vulnerabilidad en México: realidades y percepciones*. UNAM.
- Cardona, O. (2004). The Need for Rethinking the Concepts of Vulnerability and Risk from a Holistic Perspective: A Necessary Review and Criticism for Effective Risk Management. En G. Bankoff, D. Hilhorst y G. Frerks (Eds.), *Mapping vulnerability. Disasters, Development & People* (pp. 37-51). Routledge.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2017). *Acuerdos del consejo consultivo de 2017*. <https://www.cndh.org.mx/cndh/acuerdos-del-consejo-consultivo-de-2017>.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, E. (2003). Social Vulnerability and Ecological Fragility: Building Bridges between Social and Natural Sciences Using the Irish Potato Famine as a Case Study. *Conservation Ecology*, 7(2), 1-9.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Hannigan, J. (1995). *Environmental Sociology: A Social Constructionist Perspective*. Routledge.

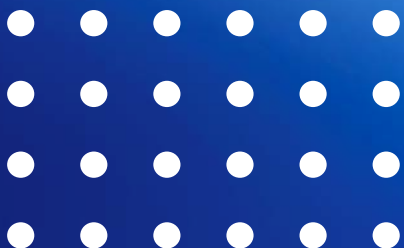
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
- Hoffman, S. y Oliver-Smith A. (1999). Anthropology and the angry Earth: an overview. En A. Oliver-Smith, y S. Hoffman (Eds.), *The Angry Earth. Disaster in Anthropological Perspective* (1-16). Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (2016)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2010). *Encuesta Nacional de Inseguridad Pública 2010*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ensi/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/cnpjje/2020/>
- Martínez, L. (2004). *Grupos Vulnerables*. Cámara de Diputados. [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm#\[Citar_como](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm#[Citar_como)
- Marulanda, J., Correa, G. y Mejía, L. F. (2009). Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 66, 153-168
- Moctezuma, D., Narro, J. y Orozco, L. (2014). La mujer en México: inequidad, pobreza y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX (220), 117-146.
- Morales, G. y Gómez, R. M. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances en Supervisión Educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>
- Moya, C. (2022). Investigación universitaria y formación en posgrados. *Revista Contexto & Educação*, 37(116), 198-212. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.13051>
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Closas-Orcoyen.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Ramírez, K. (2020). Contribución teórica compleja acerca de los indicadores de evaluación del plan de formación permanente del docente IUTPC. En A. Rivera (Coord.), *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México*. Castellanos editores.
- Rivera, A. (2021). Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. Parmenia La Salle. <https://editorialparmenia.com.mx/pub/media/wysiwyg/pdf/E%20Reconstruyendo%20la%20educacion%20superior%20a%20partir%20de%20la%20pandemia%20310321.1.pdf>
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, 10, 47-62. <https://doi.org/10.7440/res10.2001.05>

- Rodríguez, P. y Rodríguez, A. (2015). La Ciudad para la educación. Apuntes-UNESCO, 8. <https://docplayer.es/23213296-La-ciudad-para-la-educacion-paula-rodriguez-alfredo-rodriguez-sur-corporacion-de-estudios-sociales-y-educacion.html>
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Revista Investigaciones Geográficas*, 77, 63-74. https://www.academia.edu/17733605/La_ciudad_para_la_educaci%C3%B3n
- de Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones Akal. https://www.akal.com/media/imagenes/Cruel_pedagogia_virus.pdf
- Thywissen, K. (2006). Core terminology of disaster reduction: A comparative glossary. En J. Birkmann (Ed.), *Measuring vulnerability to natural hazards*. UNU-Press
- Watts, M. J. y Bohle H. G. (1993). Hunger, Famine and the Space of Vulnerability. *GeoJournal*, 30(2), 117-125.



Línea Temática:

Calidad de la docencia:
procesos y sistemas para su definición
y evaluación o acreditación;
papel de las agencias de calidad



Simposio

Evaluaciones Depredadoras vs. Evaluaciones Comprensivas en la Universidad

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional-AIDU México
Coordinadora del simposio
alirimo@hotmail.com

Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional (UNA)
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela-AIDU
felipe.trillo@usc.es

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada
manuelfernandezcruz@gmail.com

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México-
AIDU México
cavc_51@yahoo.com.mx

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional-AIDU México
antonio carrillobr@hotmail.com

Línea temática: *Calidad de la docencia: procesos y sistemas para su definición y Evaluación o acreditación: el papel de las agencias de calidad*

Resumen General

La evaluación, tema recurrente en los últimos años, explicada desde una amplia variedad de enfoques, cosificada a través de las prácticas y productos. Entendida como el todo, el fin para elevar la calidad. Adquiere forma y significado a medida que se aplica: se transforma; como proceso comprensivo está ausente o es inexistente en los diferentes ámbitos donde se lleva a cabo sin perfeccionamiento alguno; se puede usar para fines que se ocultan, para controlar, como ejercicio de poder, para calificar, perseguir, simular, cumplir. Es pues una tarea compleja.

El texto que aquí se presenta tiene como finalidad exponer experiencias iberoamericanas en torno a la evaluación. Los integrantes del equipo, durante nuestra trayectoria profesional, hemos sido evaluados y también fungido como evaluadores, en cualquiera de sus modalidades, de objetos educativos diversos. Por esto consideramos importante exponer algunas propuestas y desafíos en torno a las perspectivas, indicadores, procedimientos más recurrentes en los procesos evaluativos de la enseñanza en educación superior.

Nos proponemos responder las siguientes interrogantes: ¿qué perspectiva de evaluación caracteriza a las instituciones de educación superior a las que se adscriben los participantes de este simposio? ¿Cuáles objetos, criterios, procedimientos, instrumentos se proponen para llevar a cabo los procesos evaluativos de los aprendizajes y la docencia? ¿Qué diferencias o semejanzas en términos de evaluación hay entre los tres países? ¿Cuáles son los desafíos para transitar a una evaluación comprensiva que conduzca a la mejora de los programas, los aprendizajes y la docencia en instituciones iberoamericanas?

Este panorama permite transitar por unidades de análisis producto de las experiencias de los integrantes del equipo en tres contextos iberoamericanos; pretendemos reflexionar sobre el tema para transitar por un sendero distinto, en el que los viejos usos se apoderan de otras concepciones, formas de hacer distintas con el fin de mejorar los procesos educativos. Convencidos de que si no cambian las concepciones, los procedimientos y las acciones con base en los contextos de poco servirá someter a evaluación a los y las estudiantes, el profesorado y los programas.

Nuestra intención es presentar miradas sobre la concepción y los procesos fundamentales de la evaluación como práctica realizada en contextos diversos; con significado cultural según donde se desarrolla; que cobra sentido educativo a través de las prácticas y los códigos que la traducen en acciones evaluativas con efectos, a veces devastadores, en los evaluados.

Importante es, pues, rescatar en el discurso los elementos de la cultura y atender, en la medida de nuestras posibilidades, a las peculiaridades de nuestro medio, rastreando algunas tradiciones que son definitorias en la acción evaluativa.

Para los autores, tocar estos temas tiene cierta trascendencia por la idea de control sobre lo educativo, la cultura que se transmite y las decisiones que se toman con base en sus resultados.

Nuestra contribución transita en cuatro apartados: 1) la visión de tres actores educativos de una carrera acreditada de Costa Rica, 2) evaluación y acreditación desde una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico, 3) instrumento de autopercepción docente y 4) hacia propuestas participativas de evaluación de la docencia en educación superior.

¿Evaluación Depredadora o Comprensiva? Voces de los Actores Educativos de una Carrera Acreditada en una Universidad Pública Costarricense

Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional (UNA)

Resumen

En este trabajo se analiza la visión de tres actores educativos: estudiantes, docentes y gestores de una carrera acreditada o con sello de calidad del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, con el propósito de darles voz y comprender su postura respecto a la evaluación que vivencian, sea depredadora o comprensiva, mostrando también su posición prospectiva respecto al deber ser de la evaluación en el futuro a mediano y largo plazo de la universidad.

Para lograrlo se parte de un paradigma constructivista con enfoque cualitativo y de la investigación tipo estudio de caso, en la que mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales se analizan las experiencias de evaluación de cuatro estudiantes de quinto año, dos profesores de licenciatura y dos personas gestoras, quienes convergen en una carrera acreditada o con sello de calidad del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica.

Entre los principales hallazgos se destaca que, con respecto a los significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras, la evaluación de aprendizajes y la evaluación del desempeño docente convergen en dos posiciones: una donde la evaluación se vincula con la mejora de procesos y el crecimiento y transformación de las prácticas; otra donde se relaciona con un paradigma educativo tradicional en el que el control es necesario para reprimir y mantener todo en su lugar. Asimismo, los actores educativos imaginan que en 10 años es posible tener una universidad renovada, con prácticas profesionales permanentes, vinculadas a las comunidades y a la resolución de sus problemas, pero donde a su vez se promueva el pensamiento anticipatorio con miras hacia el 2050, para lo cual se debe contar con diseños curriculares prospectivos que permitan vivenciar una evaluación comprensiva.

Palabras clave: evaluación comprensiva, evaluación depredadora, carrera acreditada, educación superior pública, prospectiva.

Introducción

La evaluación desde un sentido amplio permite a las personas y a las instituciones la mejora y transformación de la praxis pedagógica, sin embargo, también se pueden encontrar prácticas evaluativas vinculadas con la fiscalización o el control. Por ello se hace imperativo develar el por qué, el para qué y el desde dónde se realizan las evaluaciones en las universidades, particularmente en las carreras acreditadas. Pero ¿cómo conciben la evaluación los diferentes actores de la educación superior: como depredadora o comprensiva? ¿Tienen claro los propósitos de la evaluación a la que son sometidos? ¿Cómo consideran que debe ser la evaluación en el futuro?

Son múltiples las justificaciones que muestran a los sistemas de acreditación de carreras universitarias como aseguradores de la calidad de la formación profesional, pero cuando una carrera tiene un sello de calidad como este vale la pena preguntarse si efectivamente las prácticas evaluativas, siguiendo la conceptualización de Comas-Rodríguez y Rivera (2011), son comprensivas o depredadoras. Este trabajo problematiza al respecto y presenta algunas respuestas desde los actores educativos, permitiendo visualizar si en la práctica se vivencia lo que se establece en la teoría sobre la acreditación.

Para Méndez (2011) la evaluación y la calidad van de la mano y no se logra la calidad sin la evaluación, pero la evaluación debe trascender el interés de la racionalidad técnica e instrumental de la eficacia y la eficiencia, hacia un interés práctico y crítico donde se aprenda de y con la evaluación. Por eso resulta importante comprender no solo cuáles son los significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras desde la perspectiva de las personas que participan de todos los procesos, sino también develar cuáles prácticas de evaluación de aprendizajes se llevan a cabo y cómo se evalúa el desempeño docente, y si se responde a un interés técnico o a un interés práctico y crítico.

Aquí es importante también cuestionar el impacto de la pandemia en la evaluación de aprendizajes, pues debido al cierre de las instituciones de educación superior por la COVID-19 la universidad en cuestión decidió continuar el proceso educativo en un formato de enseñanza remota haciendo uso de todos los recursos tecnológicos institucionales existentes. Sin embargo, tal y como lo expresan Revilla-Mendoza y Palacios-Jiménez (2020), durante la pandemia se puso en duda la capacidad de adaptación de docentes y estudiantes para el trabajo en esta modalidad, por lo que también vale la pena reflexionar sobre las vivencias en ese contexto.

Ahora bien, no queremos únicamente señalar si en la actualidad la evaluación es comprensiva o depredadora y quedarnos ahí. También debemos ir construyendo la visión de universidad que queremos en un horizonte a 10 años y qué vivencias evaluativas tendremos, porque como colectivo de una comunidad educativa también se tiene responsabilidad de mantener o transformar las prácticas que hasta hoy se han realizado.

Objetivos

Como objetivos de este trabajo se plantearon los siguientes:

1. Establecer la concepción, significados y propósitos de la evaluación desde la perspectiva de los actores educativos en una carrera acreditada.
2. Caracterizar las prácticas y el impacto de la pandemia en la evaluación de los aprendizajes de una carrera acreditada.
3. Identificar la visión prospectiva de los actores educativos de una carrera acreditada en relación con la evaluación en la educación superior.

Fundamentación Teórica

Existen múltiples definiciones de evaluación, evaluación comprensiva y evaluación depredadora, por lo que aquí se van a presentar algunos fundamentos que permitan comprender y problematizar estos conceptos y otros como evaluación de los aprendizajes y evaluación del desempeño docente.

Para Álvarez-Méndez (2011) debemos evaluar para conocer y, por ello, la evaluación debe estar ligada al conocimiento si queremos que tenga sentido para la formación integral de las personas que aprenden o enseñan y para la implementación del currículo. Si no lo hacemos así, la convertimos en una herramienta o instrumento para la calificación, la certificación y la exclusión (Álvarez-Méndez, 2011; Jiménez, 2016). De ahí que para generar cambios en la evaluación debemos renovar nuestras prácticas desde otra concepción de currículo, de enseñanza y de aprendizaje.

Al respecto, Vaz, Nasser y Lima (2021) plantean que se pueden encontrar los conceptos de evaluación clasificados en cuatro generaciones: como medida, descripción, juicio de valor y como negociación y construcción. Para estos autores el problema no está en el uso que se dé a los instrumentos de evaluación como las pruebas, sino en cómo son aprovechados los datos para funciones de clasificación social, selección, aprobación y desaprobación. Recomiendan la evaluación formativa y el uso frecuente de retroalimentación en las evaluaciones, ya sea en entornos presenciales o virtuales, para apoyar el aprendizaje del estudiantado.

Esta misma concepción la apoyan Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez (2020), para quienes la evaluación para el desarrollo competencial debe focalizarse en tres elementos: la participación de estudiantado, la retroalimentación efectiva o proalimentación y las tareas de calidad. La participación busca favorecer el diálogo y la colaboración fomentando la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida. La retroalimentación permite acelerar el aprendizaje, optimizar la calidad de lo que se aprende y elevar el nivel de logro. Las tareas de calidad enfrentan a estudiantes a tareas de un alto nivel y vinculadas con la realidad. En todos los casos lo que se busca es potenciar el aprendizaje del estudiantado y la mejora continua de los procesos.

Estas características de la evaluación deberían estar presentes en cualquier modalidad de entrega de la docencia. En el caso de las modalidades virtuales las estrategias de evaluación están mediadas por la tecnología, por lo que el reto que enfrentamos se vincula con incorporar tecnologías que brinden al estudiantado la oportunidad de tomar decisiones y autorregular su aprendizaje (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2020) desde un concepto de evaluación alternativa digital, donde el diseño, la ejecución y la retroalimentación están mediadas por tecnologías (Vaz, Nasser y Lima, 2021). Todo esto requiere el desarrollo de competencias digitales docentes (Durán, Prendes y Gutiérrez, 2019) y un desempeño docente acorde y pertinente.

Para Revilla-Mendoza y Palacios-Jiménez (2020), “el desempeño docente se define como el proceso de desarrollo y articulación de las capacidades profesionales del docente para impactar significativamente en la formación de los estudiantes que tiene a su cargo” (p. 59). Para estos autores es necesario desarrollar una cultura en la que el docente comprenda que evaluar su desempeño lo ayudará a mejorar.

Respecto a la evaluación del desempeño docente, Flores, Castelán y Zamora (2021) señalan que se realiza a través de la medición de diferentes atributos como: a) la mediación, que incluye la estrategia metodológica y los recursos didácticos utilizados para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) la evaluación, que considera las estrategias que permitan determinar el desarrollo y el aprendizaje del estudiantado; c) la planificación, que se vincula a la organización y secuenciación de los procesos de aprendizaje en tiempo y espacio. Esta evaluación puede realizarse siguiendo cuatro modelos diferentes: a) basado en las opiniones de los estudiantes, b) de evaluación por pares, c) de autoevaluación y d) de evaluación a través del portafolio.

En el contexto pandémico la evaluación del desempeño docente mostró algunas problemáticas. De acuerdo con Herrera y González (2021) las evaluaciones realizadas durante el inicio de la pandemia determinaron que no había existido una preparación previa para el trabajo en entornos virtuales y esto, aunado a una desactualización en torno a formas alternativas de evaluación, dificultó evaluar los aprendizajes logrados por las personas estudiantes. En esta misma línea, Gnecco, Gutiérrez y Núñez (2020), al analizar su propio desempeño docente durante la pandemia, concluyen que no es posible pretender aplicar las prácticas evaluativas de la presencia en un entorno virtual o a distancia, lo cual conlleva un trabajo arduo de revisión y transformación de las prácticas docentes.

Esto nos lleva entonces a definir qué es una evaluación comprensiva y una evaluación depredadora. Álvarez-Méndez (2011) explica que

En los libros que estudian el tema, se toma la evaluación como algo dado, referente estático que es tratado como objeto. Es un modo racional de hablar de ella. De pronto, el concepto de evaluación se cosifica, se reifica en los discursos, aunque esa objetivación no trascienda el mero ámbito de las palabras. Aparece claramente delimitado, definido, explicado. Se habla de ella sin referencia a sujetos. En la práctica, la evaluación es más compleja y cambiante, porque las formas prácticas que adquiere y con las que suele identificarse son difusas y confusas, en su concepción y en su realización. Tratada como objeto, la evaluación puede ser simultáneamente varias cosas a la vez. (p. 46)

Siguiendo la definición anterior podríamos considerar que la evaluación comprensiva y la evaluación depredadora podrían coexistir en las prácticas educativas. Para Antón (2019) la evaluación comprensiva es aquella en la que se introducen en la práctica “herramientas de evaluación con una pluralidad de elementos de carácter diagnóstico o prospectivo, y formativo que se suman a las herramientas de naturaleza sumativa” (p. 15). Por otra parte, existen enfoques evaluativos vinculados con la efectividad, la utilidad y los efectos de un programa desde un conjunto de estándares (Ramírez, 2012).

Desde nuestra concepción, si esa evaluación realizada a partir de estándares y criterios no conduce a una transformación real de las prácticas de formación profesional en las carreras universitarias, estamos ante una evaluación depredadora, donde las universidades se preocupan únicamente por cumplir cada uno de los requisitos establecidos en los estándares y mostrar evidencias de que efectivamente se están cumpliendo, instrumentalizando a la evaluación y aislándola del descontextualizado proceso educativo. Estaríamos entonces evaluando para acreditar, para diferenciar y no para conocer, mejorar y transformar.

Marco Metodológico

Este trabajo se realiza desde un paradigma constructivista y enfoque cualitativo, tipo estudio de caso, a través de dos técnicas de recolección de información: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Todas las personas que participaron en el estudio convergen en una carrera acreditada compartida, donde se forman profesionales docentes para la educación media y reciben en paralelo una formación disciplinar y pedagógica. A estas se les informó previamente de los propósitos de la investigación y que se socializaría en el XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria.

La entrevista se aplicó a dos personas gestoras (PG), un hombre y una mujer que lideran procesos de autoevaluación y acreditación en la universidad costarricense. Se implementaron dos grupos focales: el primero con cuatro estudiantes (PE) de quinto año de carrera (todas mujeres); el segundo con dos profesores (PD) de licenciatura (hombres).

La guía para la entrevista semiestructurada y la de los grupos focales se construyeron en función de cinco categorías de análisis:

- a. Significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras.
- b. Evaluación de aprendizajes en carreras acreditadas.
- c. Impacto de la pandemia en la evaluación de aprendizajes en carreras acreditadas.

- d. Evaluación del desempeño docente en carreras acreditadas.
- e. Visión prospectiva de la evaluación a nivel universitario.

Ambas técnicas se desarrollaron a través de la plataforma Zoom, lo que permitió grabar las sesiones (una vez que las personas participantes dieron el consentimiento), para luego transcribirlas y categorizarlas para el análisis. En la presentación de los resultados y su análisis se utilizan códigos para cada tipo participante: PG (persona gestora), PE (persona estudiante) y PD (persona docente).

Resultados y Análisis

A continuación se presentarán los resultados de acuerdo con cada una de las categorías de análisis preestablecidas. Se incluye la interpretación de la investigadora junto a palabras textuales de las personas participantes de la investigación. Al ser una investigación de carácter cualitativo las afirmaciones que aquí se realizan no pueden generalizarse a todas las personas y el contexto de la carrera analizada, pues corresponden a las vivencias y a las percepciones de quienes participaron en este trabajo.

Significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras

Las agencias de acreditación establecen los requisitos para lograr esa calidad, pero no les dicen a las universidades cómo lograr esos indicadores, ni tampoco establecen cómo debe ser esa carrera. PG2

Respecto a los significados de la autoevaluación y la acreditación de carreras, se ha realizado un resumen de resultados que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras por parte de los actores educativos de una carrera acreditada

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
Mejoramiento constante	La carrera está siendo revisada por expertos e intenta ser mejorada de acuerdo con las necesidades del contexto.	Se cuestiona que realmente se mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una carrera acreditada.	Una carrera acreditada asegura un crecimiento académico continuo, el desarrollo de mejores prácticas educativas y un espacio de aprendizaje colectivo.

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
Calidad	La carrera cumple con los altos estándares de la agencia acreditadora.	La calidad está directamente vinculada con el cumplimiento de los criterios de la agencia acreditadora.	La agencia acreditadora es un ente reconocido socialmente, que da fe pública de que la carrera cumple con los estándares de calidad establecidos.
Empleabilidad	Las personas graduadas de la carrera tienen empleo asegurado.	Se le da reconocimiento al graduado de una carrera acreditada.	No lo mencionan.
Internacionalización	La agenda acreditadora está acreditada internacionalmente.	Ser graduado(a) de una carrera acreditada permite acceder a becas de posgrado en el extranjero.	No lo mencionan.
Tramitología y controlismo	No lo mencionan.	Se busca desde la gestión tener evidencias de todas las acciones realizadas y controlar que el profesorado las ejecute.	No lo mencionan.
Mayor presupuesto	No lo mencionan.	Se tiene acceso a mejores instalaciones, mobiliario e instrumental, gracias a la acreditación.	No lo mencionan.

Nota: elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Tanto las estudiantes como las personas gestoras consideran que uno de los propósitos de la autoevaluación y la acreditación de las carreras es el *mejoramiento constante*. Una de las personas gestoras lo explica de la siguiente manera:

Dentro de la universidad se establece que una carrera acreditada está comprometida con revisar de manera rigurosa, periódica y estructurada sus objetivos, metodologías, resultados, la ruta y los recursos con los que logra esos resultados, la búsqueda y construcción conjunta de una serie de acciones que contribuyan a mejorar ese proceso, que toma decisiones con transparencia, que hace las cosas como dice que lo hace, con procesos participativos con integración del estudiantado, docentes y administrativos para la toma de decisiones. PG1

Sin embargo, las personas docentes piensan que no necesariamente se están transformando la mediación pedagógica ni la evaluación de los aprendizajes en todos los cursos de la carrera, ya que el mejoramiento docente en estas áreas no es obligatorio o no se trabaja en el nivel de profundidad que amerita para dejar huellas en las prácticas docentes. En palabras de los profesores participantes:

Nos hemos quedado cortos con el mejoramiento docente porque nos han metido a todos los profesores en un saco y se nos ofrece la misma capacitación a todos, sin analizar si eso es lo que necesitamos o queremos. PD1

Yo asumo los cursos en carreras acreditadas y no acreditadas con la misma excelencia y calidad, pues no hago distinciones ni en la exigencia hacia lo que hago o lo que les exijo a los grupos. PD2

Respecto a la calidad, una de las estudiantes lo explica así:

En la malla curricular de nuestra universidad se nota el alto porcentaje de formación en el área científica y cursos especializados, lo cual se debe a que la acreditación exige que este componente sea fuerte. Esto da seguridad y es alentador para el estudiantado, porque se está llevando una carrera de calidad, de altos estándares, que se va a llegar a trabajar sabiendo desempeñarse adecuadamente. PE1

Este criterio coincide con el de las personas gestoras:

¿Qué significa tener una carrera acreditada? Que como comunidad educativa nos podemos exponer ante un ente que está siendo reconocido socialmente y que da fe pública de que la carrera cumple con los estándares establecidos y, por lo tanto, es una buena carrera: que tiene un propósito claro, un personal debidamente preparado, unos programas de curso elaborados adecuadamente, que tiene una relación pedagógica con sus estudiantes donde genera una motivación para seguir creciendo profesionalmente, los cuales terminan satisfechos de la formación recibida. PG2

Es decir, con la acreditación se cumplen los estándares establecidos por la agencia acreditadora, así que la universidad y la sociedad se aseguran de tener una formación profesional de excelencia en la que pueden confiar en los productos. Esto a su vez le da prestigio a la universidad y la certeza a quienes egresen como profesionales de que podrán desempeñarse de forma pertinente.

En relación con la empleabilidad, tanto profesores como estudiantes consideran que la acreditación está asociada a la posibilidad de encontrar un trabajo. En palabras de una estudiante:

El nivel académico parecer ser distinto en una carrera acreditada respecto a otra que no lo está, lo cual tiene impacto a la hora de buscar empleo. PE2

Respecto a la internacionalización, nuevamente profesores y estudiantes coinciden en que cobra relevancia la acreditación, ya que permite la movilidad para estudiar en el extranjero, pero las estudiantes reconocen que eso se logra gracias a que:

En el caso de Costa Rica el SINAES es la primera agencia de acreditación de primer nivel en Centroamérica en integrarse al Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES), así que la acreditación trasciende el país, con lo que la carrera cuenta también con estándares internacionales. PE3

Los profesores creen que con la acreditación la carga burocrática aumentó, pues se requieren evidencias de todo lo que se realiza, y cuando se acercan las fechas para entregar informes de acreditación se solicita que se completen múltiples formularios. Esto representa más trabajo y tramitología, lo que de alguna manera se puede vincular con el control, pues se mandan múltiples recordatorios hasta que la persona cumpla con la exigencia. Incluso se han establecido en la carrera, para ciertos cursos, porcentajes máximos de reprobación, con los cuales se vigila al docente y se le cuestiona por qué se pasó de ese máximo, faltando un análisis integral de las múltiples situaciones que pueden haber incidido.

A pesar de lo anterior, piensan que gracias a los compromisos de mejora derivados de la acreditación la rectoría ha asegurado recursos que han permitido mejorar la infraestructura haciéndola accesible, así como facilitar la compra de mobiliario e instrumental, lo que ha favorecido tener mejores condiciones para las lecciones y que los espacios de clases sean más agradables.

A partir de los resultados anteriores, podemos afirmar que existen dos posicionamientos en cuanto a los propósitos y significados de la evaluación en una carrera acreditada. Por una parte, se considera que la autoevaluación y la acreditación permiten esa valoración comprensiva que colabora con el mejoramiento, la calidad, la empleabilidad y la internacionalización de las carreras, lo cual es muy valorado por la sociedad y le da prestigio a la universidad. Pero en el caso de los docentes, ambos han percibido una mayor burocracia, tramitología y control de su desempeño desde que la carrera se acreditó, lo cual se asocia a una evaluación que los reprime. De alguna manera, el que la acreditación permita tener más recursos económicos para la gestión de las carreras también puede asociarse con esta evaluación de carácter depredador, en la que a cambio de obtener unos buenos indicadores en los criterios de calidad de la agencia acreditadora se obtienen réditos para las escuelas que logran el sello de calidad.

Evaluación de Aprendizajes en las Carreras Acreditadas

Muchas de las debilidades de la evaluación de los aprendizajes se podrían evitar si nuestros profesores tuvieran formación en la parte pedagógica, pues muchos de ellos son físicos, químicos o ingenieros que en realidad no saben evaluar, aunque se esfuerzan en hacerlo de forma adecuada.

PE1

Respecto a la caracterización de la evaluación de los aprendizajes realizada en la carrera acreditada, los resultados se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2

Caracterización de la evaluación de aprendizajes por parte de los actores educativos de una carrera acreditada

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
Pruebas escritas	En el área disciplinar lo más usado son los exámenes y los quices.	Aún en muchas áreas de la universidad se realizan pruebas y la única evaluación que se valida es la sumativa.	En ocasiones se quiere estandarizar con pruebas escritas que no han sido construidas con ese parámetro.
Formas alternativas	Cuando se innova se diversifica la evaluación con foros, exposiciones, proyectos educativos, estudios de caso.	No solo es importante evaluar con técnicas alternativas al examen sino brindar realimentación y seguimiento al estudiantado.	La evaluación debe ser para los aprendizajes y trascender las pruebas.

Nota: elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Las personas gestoras opinan que la acreditación tiene el potencial para conseguir transformaciones importantes en materia de evaluación de los aprendizajes, ya que ese es uno de los temas que implica considerar elementos curriculares de la carrera, así como la visión del personal académico, el estudiantado y de personas expertas, consideradas interlocutoras válidas, que determinan cómo funciona y cómo puede mejorarse. Pero estas mejoras serán llevadas a la práctica de acuerdo con el grado de cambio que generen y el impulso que tenga la carrera para ejecutarlas. En palabras de una persona gestora:

Impacto ha habido en algunas carreras, pero la acreditación no genera transformaciones *per se* en la evaluación de los aprendizajes, porque es el colectivo que conforma la carrera quien toma las decisiones. Existe un mito respecto a que el ente acreditador es el que establece qué tengo que cambiar y hacia dónde debo ir con la carrera, pero ese es un mito, porque es la carrera la que determina qué cambios realizará. PG1

Considera uno de los expertos que deberían llamarle evaluación para los aprendizajes, entendida como un proceso sistemático e integral de los aprendizajes que se van dando, reconociendo que las prácticas evaluativas no tienen otro fin más que ayudar al proceso de formación y aprendizaje del estudiantado. De esta forma la persona docente estaría interesada en indagar el porqué de las calificaciones obtenidas por el estudiantado y establecer puentes de comunicación para que cada estudiante pueda mejorar su desempeño académico. Para esta persona gestora:

Esta concepción se opone a aquella con la cual el profesorado pretende implementar una evaluación estandarizada con instrumentos que no están validados y construidos para esto. En una carrera

acreditada se parte del supuesto de que el estudiantado está siendo atendido de forma tal que la deserción tiende a cero, ni tampoco hay estudiantes perdiendo cursos porque la atención que se está brindando es para sacar el máximo provecho en el aprendizaje, así que ningún estudiante queda atrás ni se descarta como futuro profesional. PG2

De esta forma, la evaluación de los aprendizajes debería responder a esa reflexión profunda que se hace con respecto a los objetivos de una carrera y el compromiso social en relación con el perfil de salida de los graduados.

Para las estudiantes, en la mayoría de los cursos del área disciplinar se usan exámenes y quices con un método tradicional y memorístico, aunque también en los niveles superiores de la carrera se han incluido otras formas de evaluación como las exposiciones, los estudios de caso, los proyectos y los exámenes al libro abierto. En palabras de una de las estudiantes:

En relación con los exámenes y los quices es importante señalar que, en su mayoría son muy memorísticos, muy de la mano con la magistralidad de los cursos. Dentro de las formas alternativas de evaluación, también se han implementado los estudios de caso, y esto ha venido a innovar en los cursos porque permite ir más allá de la memorización, pensar más, vincular los contenidos con cuestiones más vivenciales y reales, pero estas opciones evaluativas se han vivenciado en los cursos de los últimos niveles de carrera, porque en los cursos iniciales la evaluación se dio exclusivamente con exámenes y quices. PE2

Por su parte, en el área pedagógica:

Hay más diversidad evaluativa con mayor peso en los trabajos de investigación y exposiciones temáticas por parte del estudiantado, y aunque hay exámenes, se distribuye más equitativamente con las otras formas de evaluación. PE4

En general las estudiantes consideran que la universidad tiene una debilidad en cuanto a la evaluación de los aprendizajes porque se está acostumbrado a perpetuar modelos tradicionales y pasivos en la mediación, lo que se traduce en una evaluación memorística, y se requiere avanzar hacia una evaluación más auténtica y vinculada a aspectos reales, ejerciendo en contextos reales los nuevos aprendizajes desarrollados.

Afirman que es lamentable que en las actividades de clase no se produzca y se construya conocimiento nuevo, y cuando se realiza esta producción el documento del proyecto queda guardado en la computadora del estudiante que lo propuso o del profesor, quedando en el olvido. No se fomenta la publicación por parte del estudiantado, aunque las investigaciones sean de alta calidad.

Estiman que tampoco se incentiva la vinculación del estudiantado con proyectos de investigación, extensión o docencia, siendo estos los que más vivencias de situaciones auténticas podrían aportar a la formación profesional. En palabras de una persona estudiante:

Así que mientras la evaluación de los aprendizajes sea basal y no vivencial no vamos a crecer profesionalmente, y aunque la carrera esté acreditada no vamos a encontrar trabajo porque no tenemos experiencia, y si encontramos trabajo, es probable que los elementos teóricos que aprendimos en la carrera no sean suficiente para enfrentarse al contexto laboral real. PE3

Con respecto a los propósitos que tienen estas formas de evaluación implementadas en la carrera, las estudiantes opinan que la evaluación debería estar orientada a verificar cómo va el proceso de aprendizaje del estudiante, sin embargo, en la práctica las evaluaciones están enfocadas a habilidades de pensamiento inferior como memorizar. Al respecto una de las estudiantes manifiesta:

Pareciera entonces que en los cursos del componente científico existe un rezago respecto al tipo de evaluación que se utiliza, porque no se hace pensando en el aprendizaje para la vida sino para que se apruebe un curso y nada más. Por su parte, en el componente pedagógico se toman mucho más en cuenta las opiniones y vivencias del estudiantado, potenciándose el aprendizaje significativo. PE2

Pero si queremos formar profesionales competitivos que puedan enfrentarse a todas las necesidades que implica el actual siglo XXI, necesitamos promover habilidades de orden superior como crear y evaluar. Esto implica que, desde lo curricular, la mediación y la evaluación vayan de la mano. No obstante, de acuerdo con el criterio de las estudiantes cuando se analizan los programas de los cursos de la carrera están centrados en contenidos y se ve muy poco el desarrollo de competencias profesionales. De alguna forma, quien diseña curricularmente la carrera tiene claro el perfil que se quiere lograr, pero al llegar a cada curso el profesor a cargo pierde esa visión y se encarga exclusivamente de desarrollar contenidos. Esto crea islas de conocimiento que, en el largo plazo, no permiten que se alcance el perfil deseado porque no hay una continuidad entre lo que se desarrolla en un curso y en los siguientes.

A pesar de lo anteriormente expresado, una de las estudiantes sí visualiza esta concatenación de cursos y de aprendizajes, pues manifiesta:

No necesariamente las evaluaciones tipo examen están mal en todos los casos, así como las evaluaciones alternativas tampoco están bien siempre. Por ejemplo, no se puede analizar un caso si no se tiene el conocimiento previo necesario para hacerlo, y mucho de ese conocimiento se logra gracias a exámenes procedimentales y mecánicos; y la ciencia que es exacta requiere de esos procedimientos mecánicos que se repiten y que rigen todo lo que ocurre en la naturaleza. Así que en evaluación se presentan estos dos propósitos: algunas veces se requiere que el estudiante aprenda eso que no va a cambiar como el teorema de Pitágoras, pero en otras ocasiones requerimos aplicar ese conocimiento de forma práctica, y es ahí donde el profesorado debe aprender a aplicar evaluación para ambos propósitos. Nosotros quienes vivimos estas evaluaciones somos quienes al final sabemos si este tipo de evaluación funcionó o no, cuando al llegar a cursos de un nivel superior dominamos los tópicos anteriores y puedo utilizarlos para la resolución de casos prácticos porque sé las reglas básicas. PE1

Para los profesores participantes es muy importante que en la universidad se realicen diferentes actividades donde se dé seguimiento a un proceso de aprendizaje, para retroalimentarlo y mejorarlo, de manera tal que se motive y se forme al estudiantado, dejando de lado las visiones de castigo y malas calificaciones, porque es el mismo estudiante quién se autorregula e incluso se autocastiga al no lograr la mejor calificación o el mejor desempeño. En palabras de uno de los profesores:

Ganar la confianza y la admiración del estudiante porque usted realiza una evaluación formativa hace que se comprometa más con su aprendizaje. No es una cuestión de regañar sino de dar seguimiento. Y para dar seguimiento no es necesario que una carrera esté acreditada o no, sino que depende de cómo el docente conciba la evaluación. PD1

Señala una de las personas docentes que en la universidad se mantienen prácticas evaluativas muy tradicionales y que, en su caso, ha topado con escuelas en las que le exigen incluir exámenes dentro de la estrategia evaluativa. En su experiencia:

Lo que necesitamos son profesionales que puedan analizar su contexto y resolver problemas; sin embargo, todavía tenemos cursos en que los profesores dicen “si conmigo no pasan los exámenes, no pasan el curso”, cuando sabemos que una calificación no define el aprendizaje del estudiantado

y que esa nota podría deberse a una infinidad de factores que nada tienen que ver con el proceso educativo y con el futuro desempeño profesional de esa persona. PD2

Ambos señalan que no es que se tengan que regalar las calificaciones, sino que, al dar seguimiento y evaluación formativa, el estudiantado se siente motivado, por lo que trabaja muy fuerte para lograr aprender lo que se necesita y esto se verá reflejado en los niveles de aprobación de los cursos. Pero esto implica mucho trabajo de parte del profesor y, desde su punto de vista, no todos están dispuestos a la evaluación formativa, porque es más fácil calificar exámenes y poner una nota desde un posicionamiento vertical con los estudiantes, donde estos no tienen la confianza para solicitar ayuda de sus docentes. Para ellos este tipo de prácticas están basadas en la falsa objetividad de las pruebas de aula.

A partir de los resultados de esta segunda categoría se puede observar una dicotomía entre el deber ser de la evaluación de los aprendizajes y lo que se termina aplicando en los cursos de la carrera. Mientras que ese “deber ser” está vinculado con la evaluación formativa y el mejoramiento de los aprendizajes y de los procesos educativos, en la cotidianidad la evaluación está vinculada con las calificaciones desde la aplicación de instrumentos tradicionales como los exámenes. Si bien los profesores que participaron en el grupo focal realizan un esfuerzo por enfatizar en evaluación formativa y las estudiantes señalan que existen prácticas de evaluación alternativas e innovadoras, lo cierto es que aún falta camino por recorrer si se quiere llegar a una evaluación de los aprendizajes más comprensiva.

La Pandemia y la Evaluación de Aprendizajes en Carreras Acreditadas

La evaluación durante la pandemia se cayó. PE4

Para sintetizar los resultados referentes al impacto de la pandemia por la COVID-19 en la evaluación de aprendizajes en carreras acreditadas, se construyó la tabla 3.

Según los profesores, quienes más resintieron los cambios en la evaluación durante la pandemia fueron aquellas personas que únicamente realizan exámenes, pues sintieron que habían perdido poder y control sobre el estudiantado. En el caso de ellos dos, que trabajan con otras estrategias de evaluación y dan seguimiento al estudiantado, lo que tuvieron que hacer fue adaptar los formatos de presentación y de acompañamiento, pero lograron desarrollar procesos y productos similares a los que siempre han tenido en la presencialidad. En palabras de uno de ellos:

Desde mi punto de vista los estudiantes lo hicieron muy bien, se adaptaron a los entornos virtuales y los recursos tecnológicos, logrando demostrar a través de los proyectos, de las mesas redondas, de los foros, del trabajo colaborativo, de las presentaciones orales, que estaban aprendiendo. PD2

Para el otro profesor:

La pandemia a nivel social, político y económico fue un desastre, pero a nivel educativo fue lo mejor, porque nos permitió redefinir, replantear e innovar, pues nos dimos cuenta como universitarios que no podemos seguir haciendo las cosas igual, así que mediamos de diferentes maneras y al ser la evaluación un reflejo de esto, también nos vimos forzados a cambiarla, así que tuvimos que cambiar el formato de los exámenes e implementar proyectos, que de otra manera no lo hubiésemos hecho. PD1

Tabla 3

Evaluación de aprendizajes durante la pandemia desde la percepción de los actores educativos de una carrera acreditada

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
Dificultades con las prácticas tradicionales de evaluación	Los exámenes y los quices se implementaron en plataformas virtuales sin considerar el nuevo modelo educativo.	Quienes más sufrieron fueron los profesores que basaban la evaluación en exámenes.	El profesorado se sintió descolocado porque los instrumentos que tradicionalmente usaba debían ser modificados, y además, debían plantearse otras técnicas de evaluación.
Evaluación basada en la desconfianza	Se consideraba que el estudiantado podía copiar y por eso se implementaron pruebas escritas extensas con poco tiempo de resolución, o bien con preguntas de un nivel superior a las que se explicaban en clase.	Muchos docentes querían que el estudiantado tuviera la cámara encendida mientras realizaban los exámenes.	El profesorado planteó realizar enseñanza remota pero evaluaciones presenciales para supervisar y controlar al estudiante, en lugar de hacer uso de los recursos disponibles.
Nuevas formas de mediación pedagógica y evaluación	Si bien las personas docentes plantearon nuevos materiales y estrategias, lo que vivieron fue saturación de actividades y cansancio mental.	La pandemia obligó a pensar e implementar nuevas prácticas centradas en el estudiantado, los formatos de trabajo y la evaluación formativa.	Se aprendió a utilizar herramientas tecnológicas y a mediar en espacios virtuales. El profesorado tomó conciencia de que no será sustituido por una plataforma.

Nota: elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Ambos mencionan haber escuchado que colegas docentes seguían aplicando formas de control a la hora de evaluar, como las cámaras y micrófonos encendidos. Incluso pedían que se compraran programas especializados que, analizando el movimiento de los ojos, determinarían si un estudiante estaba haciendo trampa o no. Ambos señalan que hay que trabajar la ética y la honestidad desde el inicio de las carreras, pues se vive en una sociedad con muchos antivalores, donde lo importante es llegar a la meta sin importar cómo, por lo que en materia de evaluación de los aprendizajes se necesita que el estudiantado comprenda que el que se está formando y el que va a llegar a desempeñarse como profesional requiere tener las competencias necesarias de su área laboral, de lo contrario va a ser un profesional con deficiencias que no logrará mantenerse trabajando. Con esto el profesorado se libraría de tener que controlar todas las variables para evitar la copia o el plagio.

Para las estudiantes el mayor problema fue que las evaluaciones no se cambiaron ni se adaptaron a la virtualidad, y se siguió evaluando como si se estuviera en clases presenciales, aun cuando se tenía otro modelo de aprendizaje. Incluso consideran que hubo un aumento enorme de la carga académica en la virtualidad, tratando de solventar el que no se tenía el estudiantado en la clase presencial, con actividades y diversos materiales. Las estudiantes señalan varios desaciertos:

Los docentes se confundieron y utilizaron el cansancio del estudiantado como indicador de aprendizaje, así entre más cansados estuvieran más aprendizajes estaban logrando. Así que bombardearon al estudiante y todos los materiales y tareas que se encontraron los aplicaron en sus cursos, de manera que, entre más actividades, más cansancio, más esfuerzo y más aprendizaje. Por eso fue que la carga académica aumentó demasiado, mucho estudiantado terminó con problemas emocionales y nadie aprendió nada. PE1

Si el profesor aplicaba un examen tipo formulario de Google, el estudiantado podía fácilmente encontrar las respuestas a las preguntas, lo que implicaba que no era necesario pensar, simplemente copiar y pegar. PE2

Una forma de evitar el plagio en los exámenes fue el diseñar pruebas extensas en las que prácticamente no daba tiempo de responder en el tiempo previsto. La idea era sabotear al estudiantado para que no pudiera pedir ayuda a terceras personas o al Internet. PE4

Incluso esto se ve también en el nivel de complejidad de las preguntas en los exámenes, donde en el caso de los cursos de matemática, ni colocando las variables en un software se logra tener idea de cuál podría ser la posible respuesta. Esto lejos de ayudar a mejorar el aprendizaje del estudiantado, más bien desmotiva y enferma, porque los materiales y las lecciones están en un nivel de dificultad más bajo que las preguntas que se realizan, por lo que por más que estudie una persona no va a lograr aprobar porque no está siendo evaluado a cómo fue enseñado. PE1

Para las personas gestoras la pandemia trajo muchas consecuencias que en un inicio pudieron parecer catastróficas, pero al final lograron desarrollar habilidades para abordar procesos de aprendizaje de una forma diferenciada. Probablemente se debió empezar a hacer este cambio desde hace tiempo atrás, porque teníamos las herramientas, pero desconfiábamos y se creía el profesorado podría ser sustituidos por una plataforma.

Entonces, la pandemia vino a demostrarnos que hay otras formas de acercarnos a la docencia, que si se media adecuadamente podemos tener aprendizajes de altísimo y siempre va a ser necesario una persona docente que medie los procesos. Evaluar en estas otras condiciones significa que también debemos centrar la evaluación en otros elementos. Se dio el caso de docentes que decían que podían dar la enseñanza de forma remota, pero que los exámenes debían ser presenciales para asegurarse de que efectivamente fueran sus estudiantes quienes realizaban la prueba, y, además, porque había que preguntarles lo mismo a todos. Por eso se tuvo que pensar en otras formas de evaluación, que permitiera a los estudiantes demostrar lo que habían aprendido. En palabras de una persona gestora:

En la pandemia los profesores como evaluadores han estado descolocados, talvez la evaluación que han hecho no es de la mejor calidad por desconocimiento de las herramientas con las que se cuenta en las instituciones de educación superior. A esto se sumó el hecho de que los estudiantes tuvieron miedo a que los profesores no les estuvieran apoyando en este proceso. Algunos profesores decían que no sabían si alguien en la casa los estaba ayudando a hacer las pruebas o que si estaban usando el teléfono... más bien había que darles todas las herramientas que quisieran y más bien plantearles que discutieran con la familia ciertos temas para que luego la sintetizaran. Es entender

que saber acerca de algo no está sólo en responder a una pregunta en un examen, sino que podemos conectarlo con el entorno del estudiante y que vea posibilidades de crecimiento profesional. PG2

La otra persona gestora coincide con las estudiantes sobre la necesidad de control del profesorado durante la pandemia:

Si bien hasta ahora se tienen informes de los procesos de autoevaluación de algunas carreras que incluyen el periodo pandémico, los datos preliminares muestran que el factor desconfianza, que todavía existe en el ámbito evaluativo general, llevó al profesorado a cuestionarse en relación con cómo me garantizo la no trampa del estudiantado y de alguna manera el tema del aprendizaje logrado se dejó en un segundo plano. PG1

En los resultados de esta tercera categoría, nuevamente sale a relucir la dicotomía entre una evaluación comprensiva y una evaluación sancionadora. Mientras las personas gestoras y docentes vieron en la pandemia una razón que ayudara a transformar las prácticas docentes y evaluativas hacia modelos educativos más centrados en el estudiantado, las vivencias de las estudiantes en la pandemia muestran que la carga académica junto a las prácticas evaluativas, más que ayudar a los aprendizajes, dificultaron procesos y el resultado de esto fue el no aprendizaje.

La pandemia por lo tanto impactó en todas las carreras, acreditadas y no acreditadas, por desconocimiento, por desconfianza y por tratar de mantener una forma rígida de lo que es la construcción de instrumentos de evaluación y las prácticas evaluativas. Si bien se buscaron nuevas formas de evaluación, se requiere investigación que permita mejorar lo implementado en pandemia, de forma tal que las vivencias del estudiantado sean menos tortuosas y cercanas al logro de los objetivos que se trazaron para su formación profesional.

Evaluación del desempeño docente en carreras acreditadas

El estudiante dice: se evalúa al profesor y qué pasa. No pasa nada. Ahí siguen haciendo lo mismo, nadie cambia, siguen con el mismo comportamiento... PD2

Para resumir las percepciones de los actores educativos con respecto a la evaluación del desempeño docente en las carreras acreditadas, se elaboró la tabla 4.

Tabla 4

Percepción de los actores educativos sobre la evaluación del desempeño docente de una carrera acreditada

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
La evaluación del desempeño docente permite mejorar en el quehacer	Si bien se espera que las prácticas docentes y evaluativas pueden ser mejoradas a partir de la evaluación por parte del estudiantado, la realidad es que no se visualizan claramente cambios en las prácticas del profesorado universitario.	La evaluación del desempeño docente por parte del estudiantado permite mejorar las cualidades personales, así como aspectos específicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	El profesorado de una carrera acreditada debe buscar mejorar su desempeño a través de la evaluación del estudiantado y de los pares.
Se desconoce de qué forma se toman decisiones en relación con el desempeño docente	Aun cuando se realiza la evaluación del desempeño docente, estableciendo las fortalezas y debilidades del profesorado, se desconoce de qué forma se usan los resultados para el mejoramiento y la capacitación docente.	El estudiantado tiene la percepción de que los resultados de la evaluación del desempeño docente no se utilizan para nada, pues los profesores se mantienen en su trabajo sin mayor transformación de su práctica.	Se considera que al estar en una cultura de calidad, la valoración del desempeño docente debe permitir la toma de decisiones.

Nota: elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Para las personas gestoras, la calidad se busca en todas las carreras, tanto las acreditadas como las no acreditadas, por lo que en la institución se evalúa a todo el personal docente. La diferencia es que en las carreras acreditadas se aceptan algunas reglas, en este caso que una condición de calidad es que el desempeño del personal docente debe ser evaluado. Así que es la acreditación la que lleva a las carreras a ocuparse de que esta evaluación se ejecute y se analicen los resultados obtenidos. Tal y como lo manifiesta una de las personas gestoras:

Es aquí donde la evaluación del desempeño docente cobra sentido, pues no es una evaluación que se impone desde fuera sino una que nace de la misma comunidad docente porque quiero que me ayuden a crecer y llegar a ser un docente de altísima calidad porque voy poco a poco mejorando. Porque una cosa es ser docente universitario y otra es ser un dador de clases en la universidad, porque los dadores de clase pueden ser muy eficientes enseñando los contenidos, pero un docente universitario es capaz de articular procesos, de conectar al estudiante con la vida de la universidad y la vida profesional en sociedad, de ir más allá del contenido conceptual de ese curso, desarrollando en los estudiantes gusto e ilusión por aprender. PG2

Ambos gestores señalan que la persona docente universitaria debe comprender que está en un constante crecimiento y que puede mejorar su desempeño. Cuando se es parte de una carrera acreditada es fundamental comprender que esa es una comunidad académica que se ha comprometido con la calidad, y por lo tanto requiere escuchar al estudiantado y a los mismos compañeros en relación con elementos de mejora de acción docente. Solo de esta manera podemos lograr la docencia es que nuestros estudiantes esperan y merecen.

Las estudiantes son conscientes de que la universidad invierte tiempo y recursos en realizar la evaluación del desempeño docente, resaltando la importancia de conocer la opinión del estudiantado sobre sus procesos de formación profesional. Sin embargo, encuentran falencias en relación con esta evaluación. En primer lugar, mencionan que aun cuando hay quejas fundamentadas sobre el desempeño de algunos docentes, no hay cambios en los nombramientos y al siguiente semestre se tiene a la misma persona, con el mismo curso, la misma metodología y evaluación. O bien se remueve al profesor de su cargo por uno o dos semestres y posteriormente vuelve a regresar con las mismas prácticas, en detrimento de la formación de los estudiantes. Una estudiante lo explica de esta manera:

Aun cuando hemos tenido espacios en la carrera para conversar respecto al desempeño docente, se nos ha dicho que hay limitaciones para cambiar a ciertos profesores porque tienen mucho tiempo de estar en la universidad o bien porque están en propiedad. Pero entonces si no se puede sustituir al docente: por qué no puede haber cambios a nivel metodológico y evaluativo, o bien en la modalidad del curso. PE4

En segundo lugar, el estudiantado desconoce cuáles son los criterios por los cuales la universidad toma acciones o no en relación con el desempeño de un docente. Esto lo que muestra es que hay un problema de comunicación interno entre el estudiantado y las autoridades de las unidades académicas. Esto trae consecuencias:

El asunto principal es que el estudiantado no ve cambios significativos a raíz de la evaluación del desempeño docente, esto desmotiva el estudiantado y lo lleva a no completar el instrumento de evaluación, o bien, a llenarlo sólo por cumplir. PE2

El asunto también es que entre más cursos se lleven, más evaluaciones de desempeño docente se deben hacer, y nos preguntamos qué pasa con la información que se recopila con esos instrumentos, cómo la procesa la unidad académica y qué hace el profesor una vez que tiene esa información, hay alguien que lo ayude a analizar qué es lo que debe ser modificado en el curso. PE3

En tercer lugar, las estudiantes se cuestionan en relación con la capacitación pedagógica que la universidad brinda a sus docentes para que puedan desempeñarse de una forma adecuada como profesores. Una estudiante manifiesta:

Qué tan contundentes o significativas son esas capacitaciones, qué están generando a nivel de práctica pedagógica de las personas docentes, cómo se vinculan con los resultados de la evaluación del desempeño docente, quién revisa esos datos para mejorar debilidades docentes. PE3

Finalmente, las estudiantes expresan que para fomentar la participación del estudiantado en la evaluación del desempeño docente hay que mejorar la plataforma institucional, para que más allá de un aviso de que ya se tiene el periodo de evaluación, se llegue fácilmente al instrumento. Dicen que encontrar los instrumentos de evaluación de desempeño docente le lleva tiempo el estudiante y que eso puede motivar a que no se dé el nivel de respuesta esperado para cada ciclo.

Por su parte, los docentes participantes en el grupo focal consideran que la evaluación del desempeño es fundamental para mejorar y transformar las prácticas a nivel de aula. Particularmente, en la universidad se tiene un modelo pedagógico en el que se le da protagonismo al estudiantado, por lo que el profesorado más que ir a reproducir contenidos al aula debe llegar a construir, a facilitar, a proponer procesos. Pero, por las vivencias que los mismos estudiantes cuentan, existen profesores que se endiosan a sí mismos y que diseñan las clases para demostrar sus grandes conocimientos, no para ayudar al estudiantado a aprender. De ahí que, aunque se cuente como un proceso de evaluación del desempeño docente institucional, les parece que los resultados no son los que los estudiantes esperan. En palabras de un docente:

El estudiante dice: se evalúa al profesor y qué pasa. No pasa nada. Ahí siguen haciendo lo mismo, nadie cambia, siguen con el mismo comportamiento, con clases tradicionales, clases que apuestan a la memoria, clases improvisadas, profesores que hacen lo que les da la gana, que no tienen la capacidad de negociación. PD2

Ambos manifiestan que analizan los resultados de desempeño docente en cada uno de sus cursos y que haciéndolo se han dado cuenta de muchos elementos cualitativos que pueden mejorar, desde el buen trato al estudiante hasta el diseño que deben tener sus materiales y sus aulas virtuales. De hecho, uno de ellos plantea que es importante trabajar con otros docentes que se destacan en ciertas áreas para mejorar; por ejemplo, si un docente tiene mayores habilidades para el diseño de aulas virtuales, es importante aprender de esta persona, preguntarle, construir con ella y de esta manera solventar las deficiencias que se pueden tener en este aspecto.

Estiman que el instrumento utilizado para la evaluación del desempeño docente se puede mejorar:

Yo creo que la universidad tiene que hacer un ejercicio para tratar de elaborar un instrumento contextualizado a las áreas de conocimiento y tipos de curso, de manera que arroje la información que realmente se necesita para tomar decisiones no para que el profesor pierda el trabajo sino para ayudarlo en lo que respecta a la formación docente, de manera que verdaderamente le ayude a transformar sus clases. PD1

Como ha ocurrido con las categorías anteriores, también en la evaluación del desempeño docente se tiene una dicotomía entre la importancia de esta evaluación para recolectar datos que permitan tomar decisiones y transformar las prácticas, y la percepción de que aun con esta información obtenida no se están implementando acciones para cambiar las condiciones en las que se desarrollan los cursos, ni para potenciar la formación docente universitaria. Ninguno de los actores educativos niega la importancia que tiene la evaluación del desempeño docente, pero las personas estudiantes se interrogan respecto al deber de completarla y la utilidad e impacto que tiene para sus vidas académicas.

Visión Prospectiva de la Evaluación en el Nivel Universitario

Ya no podemos seguir formando estudiantes para el hoy, porque ya el hoy pasó, y mañana deberán, sin temor, enfrentarse a nuevos desafíos de un mundo incierto y cambiante. PG2

Las personas participantes en las entrevistas y los grupos focales esperan que, en 10 años, tanto los procesos de mediación pedagógica, de aprendizaje y de evaluación se hayan transformado en la universidad. Sus percepciones las sintetizamos en la tabla 5.

Respecto a la importancia de las prácticas profesionales y la vinculación con el mundo laboral, las estudiantes fueron quienes más aportaron. Consideran que las carreras deberían ser más interdisciplinarias

y que la evaluación debería ser más auténtica. Para lograrlo la Vicerrectoría de Docencia debería tener un equipo de personas trabajando para empezar desde ya a gestionar estas vinculaciones. En palabras de una estudiante:

Un comentario muy persistente es que lo que se aprende a hacer en la universidad no es lo que se llega a hacer en el trabajo, y que realmente se aprende es trabajando, entonces para qué estudiar cinco años en la universidad si lo que aprendo no es significativo, de ahí que la vinculación con la práctica es fundamental en todas las carreras, donde nos acerquemos a lo que necesita la sociedad, por lo que esperaría que se actualice el sistema educativo en general para que logre satisfacer las necesidades que tiene el país. La universidad debería fortalecer las carreras que más se están necesitando socialmente. PE2

Tabla 5

Percepción de los actores educativos sobre el futuro de la evaluación en el nivel universitario.

Subcategorías	Estudiantes	Profesores	Gestores
Carreras con mayor práctica, vinculadas con el contexto laboral	Se requiere más práctica profesional desde los niveles iniciales de la carrera, de forma tal que las personas apliquen lo que van aprendiendo en los cursos, directamente en el contexto laboral.	Es importante que se trabaje por proyectos, de una forma flexible y colaborativa.	Es importante que las personas en formación profesional resuelvan problemas vinculados con su contexto laboral.
Universidad con mayor impacto en las comunidades	Es necesario que las personas en formación profesional puedan colaborar con la universidad para trabajar en las comunidades, en la resolución de sus problemas.	No se refieren a este tema.	No se refieren a este tema.

Carreras con visión prospectiva	Tanto desde el punto de vista curricular como evaluativo se tienen que integrar competencias profesionales que permitan pensar en el futuro.	No se refieren a este tema.	En 10 años se necesita que el estudiantado esté siendo estimulado a resolver problemas que se presentarán en el 2050.
La evaluación que se necesita ya existe	Lo que se requiere es empezar a diversificar la evaluación con estrategias que ya en la actualidad se están implementando.	Es importante aplicar formas de evaluación que ya conocemos, como la autoevaluación.	No se refieren a este tema.

Nota: elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos aplicados.

Asimismo, creen fundamental trabajar en las comunidades, dando presencia a la universidad y ayudando a la resolución de problemas. Por ejemplo:

Se requiere más presencia y expansión de la universidad en los diferentes territorios y en la vida cotidiana de las personas, y eso se puede lograr si nos acercamos a las comunidades con más proyectos que tengan impacto de las comunidades; incluso se podrían generar recursos económicos con servicios que puedan ser accesibles a la comunidad nacional, cobrando más barato que la empresa privada. Y estos proyectos podrían ser desarrollados por el estudiantado universitario, quien a su vez estaría desarrollando competencias profesionales y capacidades para la vida. PE3

Para el caso de las carreras de educación, las estudiantes piensan que es muy importante durante toda la carrera trabajar directamente con el estudiantado en diferentes instituciones educativas y contextos, desarrollando proyectos vivenciales que dejen huella en la memoria de las personas en formación. Una de las estudiantes plantea cómo lograr este cometido:

Esta vinculación con la práctica en carreras de educación se puede lograr mediante vinculación de la universidad con municipalidades, trabajando en los colegios con bajo nivel académico donde se reciban profesores en formación para que ayuden cierta cantidad de horas por semana, en una alianza donde todas las personas involucradas ganan: profesores en formación porque aprenden a enseñar, el estudiantado de colegio porque aprendieron lo que les hacía falta, la universidad porque se visibiliza en la sociedad. PE1

Respecto a la evaluación de los aprendizajes consideran que no necesariamente hay que desligarse de todas las estrategias que actualmente se implementan, sino que lo que se requiere es una adecuada planificación curricular que permita diversificar la evaluación. Ahora bien, dado que en el futuro existirá mayor cantidad de horas de práctica profesional desde el inicio de la carrera, se requiere crear las condiciones para que este tipo de actividades académicas posean instrumentos de evaluación robustos.

También uno de los profesores estima que actualmente se tienen formas de evaluación que permiten el crecimiento del estudiante y que tienen el potencial de ser aplicadas a futuro como, por ejemplo, la autoevaluación:

Con la autoevaluación responsabilizamos a los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. Esos les facilitaría a ellos el ser mejores profesionales y mejores personas, porque también así trabajaríamos la ética y los valores. PD2

Las personas docentes también apoyan la formación integral e interdisciplinaria, pues permite al estudiantado de formación profesional vincular los diferentes saberes de su área:

También podríamos desde el primer año de carrera trabajar de forma interdisciplinaria y evaluar de forma conjunta los aprendizajes, dejando de lado esa visión de cada curso como algo independiente o como una isla. De esta forma realizaríamos una evaluación integral y no fraccionada, así que debemos empezar a preguntarnos desde ya: ¿cómo podemos integrar estas disciplinas dentro de cada área para que el estudiante demuestre sus capacidades? PD2

Pero para lograr cualquier transformación se requiere también transformar mentalidades y formas de entender el currículo, la mediación pedagógica y la evaluación. Se tiene que abordar el currículo de una forma más flexible, pensando en metodologías y evaluaciones diversas y contextualizadas, tal y como lo afirma una de las personas gestoras:

El anhelo es que en 2032 las carreras que imparte la UNA serán flexibles, con abordajes metodológicos y evaluativos diversos y alternativos, el aprender a aprender será una realidad, las TIC tendrán un rol protagónico durante la mediación y en los perfiles de salida, las competencias digitales, investigativas y creativas estarán en niveles distintos a los actuales, la formación tendrá, efectivamente, transversalizados lo inter y lo transdisciplinar, y las capacidades “blandas” serán parte del currículo de manera activa, la internacionalización se habrá convertido en realidad y nuestros graduados tendrán visión y formación “glocal”, etc. En ese escenario, la evaluación, que siempre es contextualizada, deberá disponer de criterios de calidad que verifiquen/promuevan ese perfil de salida, en las condiciones que lo aseguren. PG1

Se requerirá entonces que las personas que se están formando actualmente en la universidad estén vivenciando nuevas formas de aprender y de construir comunidad académica, para lo cual necesitamos ir cambiando las formas de organización de las carreras acreditadas. Una persona gestora lo expresa de esta manera:

Así que imagino estudiantes trabajando de forma conjunta en resolver problemas sumamente complejos, utilizando todas las herramientas que les hemos enseñado, y donde la confianza absoluta de que somos una comunidad en permanente transformación nos obliga a confiar unos en otros para poder hacer esto. Imaginando mundos posibles para el 2050 y cómo resolver sus futuros problemas, con lo cual se requiere una evaluación en prospectiva, prediciendo qué se podría estar investigando en el momento y cómo ese pensamiento de alto nivel de la carrera puede responder a esos desafíos. PG2

Al revisar los datos obtenidos en esta categoría se observa que todos los actores educativos apuestan por una visión de universidad a 10 años, donde la evaluación que se vivencie es de tipo comprensivo. Esto implica que desde este momento la institución deberá tomar acciones para potenciar la evaluación alternativa y diversa que hoy converge con la de carácter más tradicional, pero además buscar espacios que permitan desarrollar prácticas profesionales desde el inicio de las carreras, vinculadas a un perfil

de egresado con pensamiento prospectivo que esté preparado para enfrentar las demandas que tendrá en el futuro, en los siguientes 30 o 40 años de desempeño profesional.

Conclusiones

En este trabajo se intentó dar voz a los diferentes actores del proceso educativo, siendo estos actores quienes definieron a partir de sus palabras si la evaluación que vivencian es depredadora o comprensiva. Respecto a los significados y propósitos de la autoevaluación y la acreditación de carreras, tanto las personas gestoras como las estudiantes consideran que han permitido desarrollar una carrera con la calidad que demanda la sociedad, lo cual da seguridad respecto a la empleabilidad futura. Sin embargo, los docentes han percibido mayor burocracia y control asociados a cumplir con las evidencias que requieren los informes de autoevaluación para acreditación, y no necesariamente para la mejora de la carrera.

Con respecto a la la evaluación de aprendizajes, si bien se considera que la universidad tiene un modelo pedagógico que se centra en la persona estudiante y que promueve la utilización de múltiples formas de evaluación, así como el seguimiento y la mejora continua, se tienen prácticas muy tradicionales vinculadas a la ejercitación de la memoria y la comprobación de saberes específicos, donde se sanciona con malas calificaciones a aquella persona que no responda correctamente. Pero también, aunque en menor medida, se realizan esfuerzos por aplicar evaluaciones alternativas, vinculadas con situaciones de aprendizaje práctico y en contextos reales. En las primeras se obtiene la nota para aprobar o no; en las segundas, se da un mayor seguimiento a los procesos y, por lo tanto, se logran obtener los resultados esperados.

Durante la pandemia, las implicaciones de una visión tradicional y de control de la evaluación fueron múltiples, lo que llevó a una situación de cansancio físico y mental del estudiantado, pues en muchos casos se multiplicó el trabajo y las evaluaciones fueron muchas, muy extensas o de un nivel conectivo superior al trabajado en los cursos. Se considera que la pandemia aceleró cambios en relación con la integración de tecnologías, lo cual a su vez también hizo repensar las prácticas, pero se hace necesario analizar las fortalezas, debilidades y logros de lo trabajado en pandemia, de manera que se potencien las buenas prácticas y se corrijan los errores para la implementación futura de modalidades híbridas o virtuales de formación profesional.

En relación con la evaluación del desempeño docente convergen dos posiciones, una donde la evaluación se vincula con la mejora de procesos, el crecimiento pedagógico del profesorado y la transformación de las prácticas, y otra donde los resultados de esta evaluación no generan mayor cambio ni en los nombramientos del equipo docente, ni en la puesta en práctica de las acciones formativas de los cursos. No se niega la importancia y el potencial que podría tener para la mejora continua, pero se hace necesario revisar los procesos asociados a esta, así como tener una mejor comunicación respecto a la incidencia de sus resultados en la vida académica.

Asimismo, los actores educativos imaginan que en 10 años es posible tener una universidad renovada, con prácticas profesionales permanentes, vinculadas a las comunidades y a la resolución de sus problemas, pero donde a su vez se promueva el pensamiento anticipatorio con miras hacia el 2050, para lo cual se debe contar con diseños curriculares prospectivos que permitan vivenciar una evaluación comprensiva.

Para lograrlo no podemos quedarnos en las universidades diseñando las carreras para resolver los problemas que enfrentamos hoy, tenemos que ir más allá de eso, porque los profesionales que se forman hoy tendrán 30, 40 o 50 años de ejercicio laboral. Tenemos que pensar en el mundo de las tecnologías y en las competencias digitales para las diferentes profesiones, lo que a su vez incide en las modalidades

en las que se va a ofrecer la oferta académica, de manera que tenemos que pensar en modalidades híbridas y virtuales, no solamente en educación superior presencial.

Tenemos también que pensar en el cuerpo docente que necesitamos para esa universidad futura y empezar a formarlos ya, para que puedan pensar de manera reflexiva respecto a sus prácticas e implementar evaluaciones comprensivas.

Debemos dejar de lado el presentismo que nos impide ver hacia el mañana si queremos sobrevivir como instituciones de educación superior, pertinentes socialmente y con una gestión de excelencia centrada en el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Antón, J. I. (2019). La evaluación comprensiva. *Buenas prácticas en calidad de la Universidad de Salamanca: Recopilación de las I Jornadas* (pp. 15-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Comas-Rodríguez, O. y Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educação, sociedade & culturas*, 32(1), 41-54.
- Durán, M., Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190675/Certificaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, N., Castelán, V. y Zamora, M. (2021). Evaluación del perfil del profesorado a partir de los atributos del desempeño docente. *Revista Innova Educación*, 3(3), 53-72. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.003>
- Gnecco, M., Gutiérrez, O. y Núñez, R. (22-23 de octubre de 2020). *Evaluar, y en la virtualidad: Algunas lecciones aprendidas* [Comunicación]. 40 Jornadas Nacionales de Administración Financiera, Modalidad virtual. Argentina. . <http://nulan.mdp.edu.ar/3462/1/gnecco-gutierrez-nunez-2020.pdf>
- Herrera, M. M. y González Angeletti, V. C. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), e54. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e54>
- Ibarra-Saiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/12070>
- Jiménez, J. (2016). Evaluación con fines pedagógicos versus certificación: Evaluación de competencias en la educación superior. *Didac* 68, 11-18. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2016/no68/3.pdf>
- Ramírez, M. I. (2013). Evaluación comprensiva de un área de formación docente: el eje de contextos profesionales. *Revista Científica*, 2, 317-321. <https://doi.org/10.14483/23448350.7063>
- Revilla-Mendoza, J. T. y Palacios-Jimenez, A. S. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Revista Científica Ágora*, 7(2), 58-62. <https://doi.org/10.21679/arc.v7i2.197>

Vaz, R., Nasser, L. y Lima, D. (2021). Avaliar para aprender: um ato de insubordinação criativa. *Revista @mbienteeducação*, 14(1), 214-243. Recuperado de <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1025>

Evaluación Educativa versus Acreditación: Evaluar para Comprender y Mejorar o para Seleccionar y Sancionar

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela-AIDU

Este apartado recoge parte de las reflexiones sobre los procesos evaluativos; recuerda la necesidad de diferenciar entre evaluación y acreditación; ofrece una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico para explicar la vigente obsesión por los resultados e interpretar que eso representa una forma intencional de intervención estatal y otros agentes para supeditar al sistema educativo y por ende a los profesores a una lógica mercantilista. La acreditación es una pseudoevaluación orientada al control y al rendimiento de cuentas, que sirve para premiar o reprobar, y que supone una amenaza para el profesorado mediante el abuso de decisiones administrativas de promoción profesional, de revisión salarial y de dotación o no de determinados medios (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010).

Por otra parte, la evaluación, concebida desde una perspectiva netamente educativa, es una práctica orientada al perfeccionamiento docente que sirve para ayudar a mejorar y que, en tanto responde a una intención formativa, incrementa la autonomía de los profesores (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010). Por lo mismo, contribuye a la mejora de la calidad educativa al detectar necesidades, dotar recursos y desarrollar programas de perfeccionamiento docente; al promover la reflexión de los profesores sobre su propia práctica.

Evaluación de la Calidad en Iberoamérica y Profesionalización Docente

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada

Resumen

Las políticas universitarias de evaluación externa y aseguramiento de la calidad de centros, programas y profesorado se han impuesto en diversos espacios regionales de educación superior. Las virtudes de la evaluación externa que realizan agencias especializadas en el aseguramiento de la calidad son evidentes. Pero también lo es que los estándares de evaluación de la calidad generan un efecto moldeador de la acción docente que se manifiesta en las prácticas de enseñanza.

Nosotros hemos tenido la oportunidad de verificar el impacto en la profesionalización de estas nuevas políticas de evaluación basadas en estándares. Aplicando un instrumento de autopercepción docente, hemos verificado la transformación que se ha operado en elementos didácticos. En este trabajo presentamos resultados que comparan los cambios operados en los últimos quince años, así como las diferencias encontradas entre el profesorado de distintos países de Iberoamérica.

Evaluación Basada en Estándares y Rendición de Cuentas

Las políticas universitarias de evaluación externa y aseguramiento de la calidad de centros, programas y profesorado se han impuesto en diversos espacios regionales de Educación Superior. Las virtudes de la evaluación externa que realizan agencias especializadas en el aseguramiento de la calidad son evidentes. Pero, también lo es, que los estándares de evaluación de la calidad generan un efecto moldeador de la acción docente que se manifiesta en las prácticas de enseñanza.

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la educación superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas (Ellis y Hogard, 2019). En esta nueva función, que se perfila conforme avanza el presente siglo (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2019), en paralelo a la aparición y superación, al menos aparente, de una fuerte crisis económica global, la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones: enseñanza, investigación, innovación, transferencia, gestión y extensión.

Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de educación superior han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al., 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares (Dougherty, Slevc y Grand, 2019). De algunos de estos mecanismos hemos informado anteriormente (Fernández Cruz, 2018).

Los procesos de evaluación y aseguramiento nunca son neutrales, sino que se refieren a equilibrios de poder dentro de las universidades y entre ellas y otros actores sociales. Son tres las lógicas que se han vinculado a la evaluación institucional: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento. A través de estas lógicas se impone, de manera externa, una cultura de la calidad

en las universidades que tiende hacia la excelencia y que mueve procesos internos (Pulido, 2005): (a) de resistencia o burocratización, (b) de ajuste e implantación, o (c) de apropiación y mejora. Es en este tercer caso en el que se modela la acción, fortaleciendo la aparición de rasgos y funciones profesionales novedosos como: la coordinación docente, la recogida y análisis de la información sobre la propia actividad profesional, el seguimiento de la actividad profesional, la adaptación a los grupos de interés, principalmente, a la satisfacción de los estudiantes. Todo ello ocurre de manera no uniforme en cada institución concernida, sino en función de la fase de desarrollo profesional del docente, de sus expectativas, de su formación, de su ciclo de vida (Fernández Cruz, 2015). En España los programas Acredita, Academia y Docentia, que realizan tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) como el resto de agencias de evaluación reconocidas por la Asociación Europea para la Calidad de la Educación Superior (ENQA por sus siglas en inglés), están modelando la profesionalización docente. Este es un referente de aplicación de políticas de evaluación que hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca como evaluadores y evaluados.

En sistemas de educación superior como el español, en el que no existe un programa estructurado de formación de docentes universitarios, las políticas de evaluación proporcionan indicadores de calidad docente que cubren la carencia de objetivos formativos vinculados a la formación inicial, al desarrollo profesional y a la consolidación de la carrera académica.

Existe consenso en señalar que la evaluación docente puede abordarse desde diferentes perspectivas que no solo no son excluyentes sino que son complementarias: (a) la evaluación de las instituciones, que siempre incluye la calidad de los recursos humanos como una dimensión relevante; (b) la evaluación de las titulaciones, que ofrece tasas y resultados que reflejan el impacto de la enseñanza realizada, y (c) la evaluación individual del profesorado, que se enfoca en su acción docente y se extiende a todas las funciones (investigación, gestión y extensión) que, en paralelo, tiene encomendadas.

El efecto de estas evaluaciones suele estar más centrado en la rendición de cuentas que en la innovación y mejora profesional. De hecho, el tipo de datos y evidencias que se manejan en los procesos evaluativos suelen ofrecer una mirada más externa que interna, más sumativa que formativa, y pocas veces comprensiva.

Los indicadores más reconocidos y extendidos en este tipo de evaluación son los siguientes:

1. Cantidad de docencia impartida (número de horas semanales y anuales)
2. Amplitud de la docencia impartida (grado, maestría y doctorado)
3. Cantidad de tesis de licenciatura, grado, maestría y tesis doctorales dirigidas
4. Participación en tribunales de evaluación de tesis
5. Pertenencia a comisiones y órganos
6. Cantidad y calidad de publicaciones docentes realizadas
7. Materiales elaborados y usados en enseñanza y evaluación
8. Carácter plurilingüe de la enseñanza impartida
9. Correcto cumplimiento de las obligaciones docentes
10. Quejas y reclamaciones recibidas

11. Tasas y resultados de evaluación, éxito y rendimiento en perspectiva comparada
12. Resultados obtenidos en las encuestas al alumnado sobre el desempeño docente

Está claro que el manejo de estos indicadores provoca un efecto moldeador de la acción docente, que lleva al profesorado a mejorar cada uno de esos indicadores sin que por ello necesariamente realice innovaciones y mejore la metodología que aplica en su aula y la calidad de la relación didáctica que mantiene con su alumnado. Antes, al contrario, se produce un efecto de acomodación a la obtención de tasas que no desentonen de la media institucional de comparación, y la búsqueda de la mejor puntuación de los estudiantes de manera aislada a lo que debería ser una acción docente integral.

Autoevaluación Docente

De manera puntual, a veces experimental y aún poco extendida, en algunas instituciones universitarias se están poniendo en marcha evaluaciones orientadas a la mejora docente que optan por introducir valores correctivos de los indicadores externos usando instrumentos de carácter más comprensivo, como son el autoinforme, el portafolio o, incluso, la clase abierta y la discusión con colegas.

En el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada llevamos más de diez años sirviéndonos del autoinforme como instrumento de evaluación complementario a las evidencias externas, para informar cada quinquenio individual de docencia de nuestro profesorado (proceso que conlleva repercusiones salariales para el evaluado). En una línea similar, con repercusiones salariales o no, con distinciones académicas u otro tipo de ventajas, en España funcionan otros estamentos y otras universidades que se acogen al programa DOCENTIA de estímulo de la formación y evaluación del profesorado universitario.

El autoinforme docente suele contener las siguientes dimensiones para la reflexión:

Planificación de la enseñanza

- Guías docentes y planificaciones elaboradas
- Encargo docente (variedad vs. especialización)
- Recursos docentes empleados
- Implicación institucional en gestión y gobierno
- Coordinación interuniversitaria e internacional
- Colaboración en equipo docente
- Proyectos de innovación docente desarrollados
- Formación para la docencia recibida en cursos y otras acciones

Impartición de la enseñanza

- Metodología docente aplicada
- Enseñanza en línea realizada
- Clima de clase percibido
- Atención tutorial que se presta
- Materiales docentes elaborados

- Método de evaluación y calificación que se aplica al alumnado

Resultados de la enseñanza

- Resultados obtenidos por el alumnado (evaluación, éxito y rendimiento)
- Movilidad docente y estancias en otras universidades
- Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas
- Necesidades formativas reconocidas
- Buenas prácticas realizadas

Nuestra experiencia es que la autoevaluación reflexiva que realiza el docente a través del autoinforme es ya, de por sí, una acción formativa que lo sitúa en la línea de salida de acciones más comprometidas de innovación docente y mejora de la enseñanza.

Al igual que el resto de evaluaciones, la autoevaluación también genera un efecto moldeador de tal manera que el docente anticipa en su mente la redacción del autoinforme, acelera el proceso de reflexión y acomete acciones de innovación y mejora de las que pueda dar cuenta en el documento escrito.

Consecuencias de la práctica generalizada del autoinforme docente en un departamento, centro o institución serían: (1) la implantación de diálogos grupales profesionales deliberativos a partir de las reflexiones individuales y los documentos escritos; (2) la elaboración de portafolios de la experiencia docente que permitieran recopilar y registrar evidencias de todos los aspectos incluidos en la reflexión. Estas dos consecuencias del uso de autoinformes sí que nos llevan a una evaluación comprensiva con efectos de mejora en el aula.

Algunos Resultados PROFESUP

En paralelo a la consolidación de este tipo de autoevaluación, desde el Grupo ProfesioLab (SEJ059) de la Universidad de Granada hemos querido realizar una descripción de cómo son percibidos algunos aspectos de la autoevaluación docente por profesorado de diversas universidades iberoamericanas. Para ello, desde el proyecto PROFESUP financiado con fondos FEDER2020 para la I+D+i en Andalucía hemos emprendido el proceso de aplicación de un cuestionario sobre la excelencia docente (Fernández Cruz y Romero, 2010) muy amplio, del que dispondremos datos globales a mediados de 2023.

Con el propósito general de describir las características del cambio paradigmático que se está produciendo en la educación superior y sus efectos para la profesionalización docente, nos hemos planteado en el proyecto PROFESUP los siguientes objetivos:

1. Describir y documentar las características generales del cambio global, comparar las características regionales del cambio en los contextos de España y América Latina y ejemplificarlo en instituciones concretas de ambas regiones.
2. Analizar políticas educativas concretas que inciden en el cambio de profesionalización docente e indagar en los efectos de agendas específicas de profesionalización.
3. Describir la autopercepción de la profesión docente y la excelencia profesional del profesorado universitario en España y América Latina, analizando y comparando su efecto en la carrera docente en diversos contextos e instituciones y su dimensión personal en distintas fases y ciclos de vida.

4. Comprender las distintas formas personales y las nuevas formas de ejercicio profesional mediante el uso de narrativas de la experiencia de profesorado

Hasta ahora, y con carácter de pilotaje, hemos aplicado el instrumento a una muestra de mil docentes de cinco universidades situadas en contextos muy diferentes para conocer las similitudes y diferencias en las percepciones sobre la autoevaluación.

El cuestionario tiene forma de inventario de 100 autopercepciones en escala de cuatro grados de acuerdo o desacuerdo, distribuidas en diez dimensiones sobre la docencia universitaria que son:

- a. Visión de la enseñanza universitaria
- b. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes
- c. Conocimiento del contexto
- d. Planificación y organización de la materia
- e. Desarrollo de la enseñanza
- f. Capacidad comunicativa
- g. Apoyo individual para el aprendizaje
- h. Evaluación
- i. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente
- j. Autoevaluación

En este texto presentamos los datos referidos a la última dimensión, autoevaluación, obtenidos mediante la aplicación del cuestionario en las siguientes universidades

Universidades	N
Universidad de Cienfuegos (Cuba)	43
Universidad de Trant (Canadá)	105
Universidad Estadual de Montes Claros (Brasil)	104
Universidad Nacional Autónoma de México	399
Universidad de Granada	410
Total participantes	1061

Las autopercepciones sobre autoevaluación para las que el respondiente debía posicionar su desacuerdo o acuerdo en grado 1 a 4 son las siguientes:

1. Habilita algún sistema de autoevaluación y refleja los resultados en su planificación docente.

2. Se conoce a sí mismo como docente, es consciente de sus debilidades y puntos fuertes.
3. Posee una elevada autoestima.
4. Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.
5. Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva la asignatura.
6. Usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse.
7. Analiza sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y universidad.
8. Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional.
9. Utiliza estrategias variadas (observación, diarios, etc.) para revisar su práctica diaria.
10. Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.

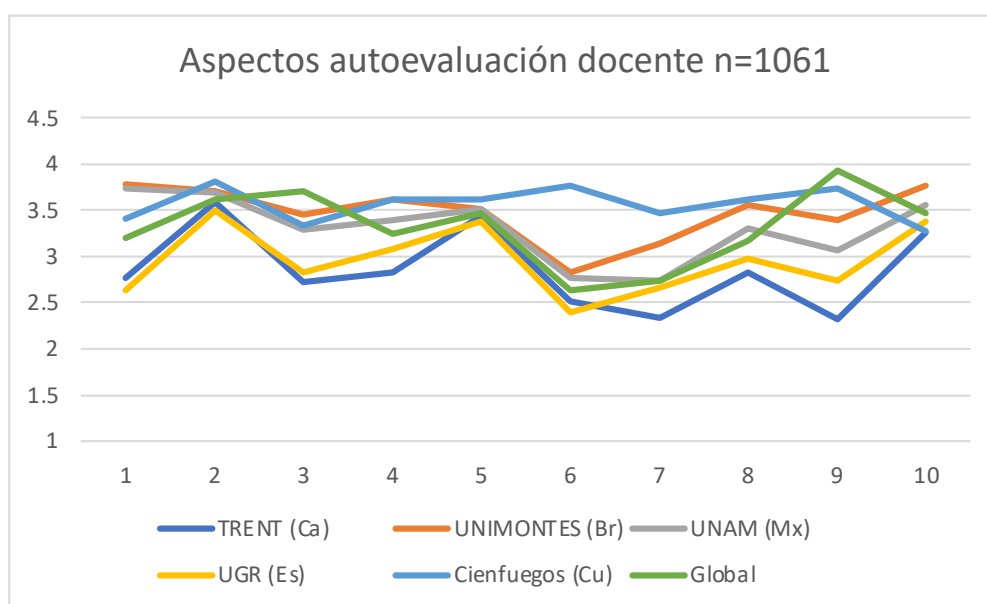
Los resultados obtenidos como media en sus respectivas poblaciones son los siguientes:

Ítem	Cienfuegos (Cu)	TRENT (Ca)	UNIMontes (Br)	UNAM (Mx)	UGR (Es)	Global
1	3,41	2,76	3,78	3,73	2,64	3,20
2	3,81	3,58	3,71	3,69	3,49	3,61
3	3,34	2,72	3,45	3,29	2,82	3,70
4	3,62	2,82	3,61	3,39	3,08	3,24
5	3,62	3,44	3,51	3,51	3,38	3,46
6	3,76	2,52	2,82	2,77	2,39	2,64
7	3,46	2,33	3,14	2,73	2,67	2,74
8	3,62	2,82	3,56	3,31	2,97	3,17
9	3,74	2,32	3,40	3,07	2,74	2,93
10	3,27	3,26	3,77	3,56	3,38	3,47

Observamos que tan solo dos indicadores en la Universidad de Trent y uno en la Universidad de Granada obtienen medias inferiores a 2,5, esto es, recogen una percepción de desacuerdo y no de acuerdo. Se trata de los ítems 7. “Analiza sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y universidad” y 8. “Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional”, en Trent. En Granada, el ítem 6. “Usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse”.

En todo caso, es precisamente este ítem 6 el que obtiene una media inferior de acuerdo en la globalidad de los datos. Por su parte, el ítem 3. “Posee una elevada autoestima” es el que alcanza la media más elevada en la ponderación global.

Para estudiar el comportamiento atribuible a cada población docente, hemos realizado un gráfico de perfiles que nos permite observar que las inflexiones institucionales son muy semejantes y, salvo distancias en cada ítem, la curva dibujada es similar. De esta similitud se escapa el perfil acuñado por el profesorado de la Universidad de Cienfuegos en Cuba, que mantiene un comportamiento diferente en los ítems 6 y 8. La diferencia en el 8 es tan grande respecto al resto que influye en el perfil de los datos globales. Pensamos que esta diferencia de perfil se debe a peculiaridades del contexto y la realidad institucional específica de la universidad cubana



Referencias Bibliográficas

- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2019). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Brill.
- Bourke, T. (2019). The Changing Face of Accreditation for Initial Teacher Education Programmes in Australia. En *Professionalism and Teacher Education* (27-45). Springer.
- Dougherty, M. R., Slevc, L. R. y Grand, J. A. (2019). Making research evaluation more transparent: Aligning research philosophy, institutional values, and reporting. *Perspectives on Psychological Science*, 14 (3), 361-375.

- Ellis, R. y Hogard, E. (Eds.). (2019). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*. Routledge.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de los profesionales de la educación: Un enfoque profundo*. Deep University Press.
- Fernández Cruz, M. (2018). Indicadores de liderazgo en los instrumentos de evaluación de la calidad de los programas universitarios. En Del Arco, I. y Silva, P. (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa (192-195)*. Wolters Kluwer España.
- Fernández Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44 (1), 83-117.
- Fernández García-Valdecasas, F.B., Arias, M., González, E. y González, D. (2022). PROFESUP: Calidad de la docencia en universidades iberoamericanas. *Revista INFAD de Psicología*, 1 (1), 2397.
- Gallagher, S. R. (2020). *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring*. Harvard Education Press.
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U. y Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring Higher Education Service Quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30 (7-8), 768-791.
- Pulido San Román, A. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23 (3), 667-684.

Hacia Propuestas Participativas de Evaluación de la Docencia en Educación Superior

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional- AIDU México

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México-AIDU México

En esta contribución nos interesa develar propuestas de evaluación alternativas, prácticas evaluativas de valor pedagógico, procedimientos utilizados para llevarlas a cabo y los resultados alcanzados en su aplicación. Se exponen propuestas aplicadas en escenarios reales, tratamos de responder las interrogantes: ¿en qué contexto y escenarios de educación superior se proponen alternativas de evaluación de la docencia? ¿Cuáles son las cuestiones esenciales que las caracterizan? ¿Encuentran a partir de su aplicación mejoras de las prácticas docentes? ¿Cuáles son los resultados, los desafíos y los límites de estas prácticas evaluativas alternativas para los actores educativos? Para ello definimos orientaciones con el fin de generar ideas para encarar, superar y resolver el complejo problema de evaluar desde una perspectiva diferente al uso tradicional de los cuestionarios. La investigación adopta el diseño de análisis documental, se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo en la búsqueda de las propuestas alternativas sobre la evaluación de la docencia, tratamos de identificarlas en sus contextos habituales sin ánimo de generalización, únicamente con la idea de develar procederes evaluativos aplicados para la mejora de la docencia.

El análisis de los documentos y la bibliografía nos permitió comprender los procesos de evaluación de la docencia en educación superior, visualizar un conjunto de criterios e indicadores comunes como marco de referencia para la elaboración de una propuesta comprensiva de evaluación de la docencia universitaria.

Palabras clave: evaluación y degradación, evaluación comprensiva y participativa, docencia universitaria.

Evaluación al Centro: Degradación de la Docencia

La evaluación es entendida e insertada en las políticas gubernamentales como un instrumento de diagnóstico cuyos datos no orientan al establecimiento de un componente crítico y, en todo caso, se apoya prioritariamente en la aplicación de exámenes estandarizados y descontextualizados, en los que predominan los aspectos normativos más que el abordaje directamente académico. Todo ello afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares ya que genera precariedad del ingreso del profesorado e inestabilidad laboral permanente (evaluación periódica); enturbia el clima laboral y presiona para favorecer el trabajo individual en detrimento del trabajo colegiado. Adicionalmente, produce formas de interacción cotidiana entre académicos que se ven afectadas por la clasificación interna según las diferentes respuestas a las exigencias de la evaluación, por un lado, a la vez que, por el otro, induce una clasificación externa que etiqueta y establece una jerarquía como resultado del proceso de sometimiento a la evaluación. Es decir, la evaluación se convierte en un fin en sí mismo que se aísla, peligrosamente, de sus protagonistas (Comas y Rivera, 2020).

La calificación sirve más para etiquetar que para contribuir a superar los problemas e incluir a los protagonistas del sistema educativo con el fin de promover el desarrollo de una sociedad democrática y con compromiso ciudadano con la innovación y la mejora educativa en todos sus niveles, alejándose

de la propuesta inicial que plantea a la evaluación como un proceso permanente que permite mejorar paulatinamente la calidad académica y no meramente como un corte o imagen fotográfica de un momento en particular (Comas y Rivera, 2020).

Comas y Rivera afirman que la evaluación docente se realiza, en la mayoría de los casos, bajo un enfoque sancionador y fiscalizador que provoca la negación, el rechazo y la aversión del propio profesorado hacia todo aquello relacionado con evaluación, proporcionando mecanismos de defensa que impiden tomar las decisiones válidas y oportunas para valorar su labor educativa (Rueda, 2004). La evaluación docente, así concebida, se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa; si consideramos que las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consiste en estándares y controles que permitirán hacer clasificaciones (Comas y Rivera, 2011).

Las fuentes de información que arrojan detalles sobre la valoración docente llegan a ser de diversos tipos, pero comúnmente se requiere de la visión por los estudiantes, aun cuando existen otras formas como la percepción de los jefes de departamento o coordinadores, sondeo de autoridades, opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras, sin dejar de considerar la opinión propia de los profesores, que se manifiestan por medio de la autoevaluación, los autoinformes y el portafolios (Rueda, 2004, pág. 21).

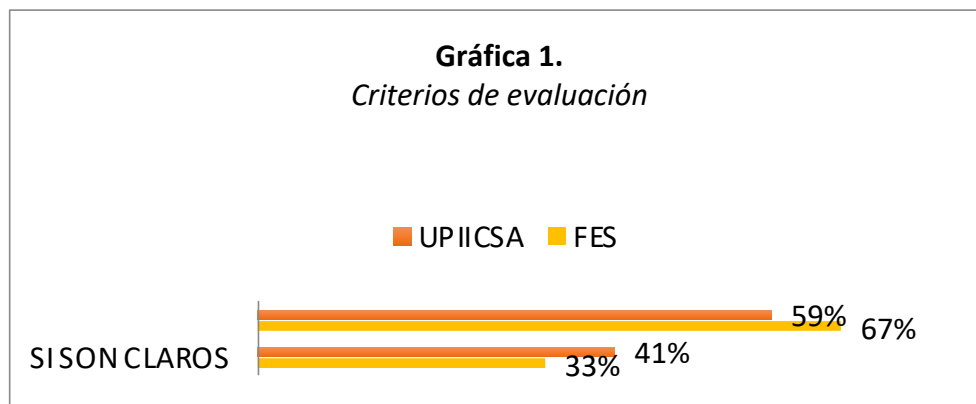
En el estudio realizado por Rivera, Amezcua y Comas (2020) acerca de la evaluación de docentes adscritos a diversas entidades académicas¹, se entrevistó a cinco académicos y se aplicó un cuestionario a 108 docentes: hombres 75% de UPN; el 53% UPIICSA; FES-Z UNAM, 45%. Los de mayor edad se ubican en la UPN: el 75% la edad oscila entre los 56 y 65 años; en la FES el 56% cuenta con esta edad. Mientras que los docentes de menor edad trabajan en UPIICSA 56% (36 y 45 años), un 28% menciona tener entre 46 y 55 años, mientras que solo el 16% refleja tener de 56 a 65 años. El profesorado de la FES cuenta con mayor antigüedad como docente (entre 31 y 40 años de servicio 56%). Le siguen los de la UPN que dicen tener entre 21 y 30 años de servicio, mientras que los de UPIICSA (65% tiene de 11 a 20 años). El nivel máximo de estudios se ubica en la UPN, donde 75% cuenta con estudios de doctorado. En la FES el 67% es doctor. En UPIICSA el 63% reporta tener maestría como máximo grado de estudios, un 34% reporta tener licenciatura y solo 3% reporta doctorado.

De acuerdo con los resultados, en todos los casos se utilizan cuestionarios aplicados a los estudiantes de manera electrónica o presencial, *“la evaluación nos las hace semestralmente”* (profesor UPIICSA). En la FES algunos docentes respondieron a la opción *“otro”*, en donde uno de ellos señaló *“Tabla de puntaje a actividades académicas (formación y superación, formación de recursos humanos, apoyo institucional, investigación, etc.”* (profesor de la FES). En UPIICSA es un requisito para la inscripción el llenar el cuestionario de evaluación. Aunque la opinión que tienen los docentes acerca de este instrumento es que tiene grandes deficiencias, comenzando porque *“no es un instrumento objetivo que mida el desempeño real... se debe buscar una forma de obtener datos más reales, pues en muchas ocasiones los estudiantes contestan por cómo se llevan con el profesor”* (profesor UPIICSA).

Tanto en el IPN como en la UNAM, la mayoría de los profesores señalan que los criterios no son claros, como reporta el 59% de los profesores de UPIICSA y el 67% de la FES (ver gráfica 1). Afirman que la evaluación *“es confusa y tramposa”* (profesor UPIICSA). Estos comentarios coinciden con Conzuelo y Rueda, (2010) quienes dicen que los procesos de evaluación han sido descuidados en el diseño

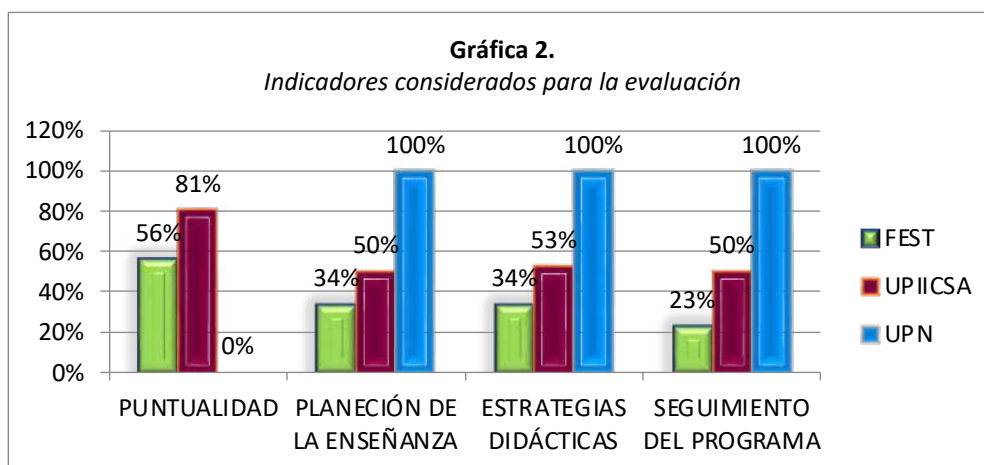
¹ La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional de México.

técnico, reflejan poca claridad en los criterios y finalidad de la evaluación docente; es decir, la evaluación así desarrollada carece de utilidad, posee poca ética y exactitud al revelar virtudes y defectos, y está cargada de influencias al realizarla.



Nota: elaboración propia por Rivera, Amezcua y Comas (2020)

En cuanto a indicadores de evaluación son recurrentes los siguientes: 1) planificación de la enseñanza, 2) seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) estrategias didácticas, a los cuales se agregan la asistencia y puntualidad. Así se manifiesta en la gráfica 2. En las tres instituciones se evalúa la planeación, estrategias y seguimiento del programa. Le sigue la puntualidad, en un 81% en UPIICSA, el 56% en FES; las estrategias didácticas y finalmente el seguimiento del programa.



Nota: elaboración propia por Rivera, Amezcua y Comas (2020).

En cuanto a la utilidad que se le da a los resultados, los docentes coinciden en que la finalidad de la evaluación debería ser para mejorar la práctica docente: *“como la forma en que reflexiona sobre la práctica docente ... la que nos permite mirarnos y mirar cómo estamos trabajando nuestra práctica docente ... entonces se aprende mejorando, reflexionando”* (profesor UPN). Sin embargo, un 38% de la población de UPIICSA señala que los resultados se usan para ganar incentivos económico, becas y promoción docente.

Los docentes de este estudio enfatizan que la institución no da seguimiento a los resultados de la evaluación y tampoco le brinda algún tipo de apoyo al profesorado con miras a mejorar los procesos de enseñanza y mucho menos los de aprendizaje. Tampoco les brinda información a los docentes para aprender sobre su práctica ni conocer la influencia que esta tiene en sus educandos. No establece lineamientos para que el profesor oriente su quehacer académico y para mejorar sus resultados. Por tanto, la evaluación dista mucho de proporcionar información comprensiva amplia que permita una mejora en la docencia. *“Es sólo un trámite burocrático, pues no hay retroalimentación”* (profesor FES). Estos pueden ser los motivos por los que se algunos profesores se resisten a la evaluación porque se sienten en riesgo de perder su trabajo: *“No queremos que nos evalúen sobre todo porque pensamos que si nos evalúan con la intencionalidad negativa podemos correr algún riesgo”* (profesor UPN); *“no es de utilidad para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje ni mejora del desempeño docente”* (profesor UPIICSA).

A pesar de ello, los profesores reivindican la evaluación cuando señalan que: *“la evaluación es un proceso que nos permite recoger información sobre el objeto que estamos evaluando para poderlo mejorar, hacer una reflexión acerca de lo que estamos haciendo para poder tomar decisiones con miras a la modificación o la mejora de lo que hacemos en nuestras prácticas o mejorar los niveles de aprendizaje de nuestros estudiantes”* (profesor UPN). Insisten en que esta es *“buena ... muy útil para retroalimentar al docente con la percepción que los alumnos y sus jefes inmediatos tienen con respecto a su manera de laborar”* (profesor FES).

Es necesario que los responsables de llevar a cabo la evaluación tengan claridad en el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se pretende evaluar; el romper las barreras de resistencia, diversificar los procedimientos e instrumentos acordes a cada contexto que permitan obtener información objetiva, sin enjuiciamiento teórico o normativo, real de la práctica docente, de tal manera que los resultados puedan dar luz sobre esta y actuar en consecuencia; diversificar las tácticas evaluativas que brinden información más precisa y rica sobre la docencia, pero, sobre todo, utilizar los resultados de la evaluación con la intención de impulsar la mejora de la docencia universitaria y de educación superior (Rivera, Amezcua y Comas, 2020).

De acuerdo con García Garduño (s.f.), parecería que las certitudes de la investigación no son suficientes para sustentar las políticas de evaluación, nacionales e institucionales, que procuran evaluar compulsivamente todos los cursos de los profesores, en todos los periodos académicos, independientemente de su experiencia y logros alcanzados. En su exhaustivo trabajo de indagación, García Garduño concluye que existe suficiente evidencia de que la validez de los cuestionarios es afectada por las calificaciones que otorga el profesor a los estudiantes, su nivel de rendimiento académico, motivación y otros factores relacionados con la lenidad y efecto halo. Ante estas incertitudes, tanto profesores como estudiantes cuestionan la validez y utilidad de la evaluación de la docencia. Existen estudios que confirman que el hecho de que los profesores conozcan los resultados de la evaluación no necesariamente conduce a la mejora en su desempeño. A pesar de ello, las instituciones de educación superior no toman en cuenta las evidencias de la investigación y persisten en el empleo de los cuestionarios de evaluación, más como un fin de control que de mejora. Las instituciones están obsesionadas con mejorar la calidad de la docencia a través de la aplicación compulsiva de los cuestionarios. Las evaluaciones a los profesores aplican en todos los cursos en todos los periodos, como si fuera un servicio de satisfacción al cliente (García Garduño, s.f.).

Una de las mayores preocupaciones desde el discurso académico y pedagógico reside en que se evalúa al profesorado con base en presupuestos propios de un modelo economicista empresarial y

que predomina la evaluación de tipo sumativo, enfocada en la compensación salarial y la rendición de cuentas, no en la comprensión y mejora de la enseñanza. Por ende, la premisa de “evaluar para mejorar” no se cumple, lo cual ha sido encontrado en diversos estudios (Díaz Barriga, F., s.f.).

Más Allá de lo Instrumental: Alternativas que se Acercan a una Evaluación Comprensiva y Participativa

En la búsqueda de alternativas, los investigadores han caído en cuenta que no es suficiente con introducir nuevas técnicas e instrumentos de evaluación. Los cambios requieren ser de hondo calado, comenzando por la disrupción con la epistemología positivista y sus supuestos acerca del conocimiento, la docencia y el papel del profesorado.

En un estudio documental pretendimos rescatar aquellas prácticas evaluativas de valor pedagógico, propuestas de grupos de trabajo e investigadores de educación superior, aplicadas en escenarios reales. Aquí presentaremos algunos ejes de análisis que emergieron de la indagación.

Cuestiones Esenciales de las Alternativas: Para Pensar la Evaluación de la Docencia

En las propuestas alternativas se observa una tendencia a la evaluación formativa, reflexiva, participativa, entre pares, democrática, se recurre a la coevaluación y autoevaluación con miras a la mejora de la docencia; dan voz a los protagonistas; se revela el ascenso de la investigación e intervención en los escenarios por sobre el control y la administración de la evaluación con fines de contratación, permanencia y costo beneficio.

El análisis del significado de la docencia por parte de los investigadores permite vislumbrar dos posiciones: una en la que se caracteriza la docencia desde la perspectiva del docente como persona, revalora su función desde la dimensión humana; la otra no incluye una definición *per se* de la docencia, no obstante, caracteriza las funciones que tiene que llevar a cabo el docente, refiere a la persona, es un cuerpo que siente, sometido a un trabajo, a un espacio y un tiempo, que asume un rol determinado por la actuación; mientras que la docencia representa una multiplicidad de acciones en la que se evidencia la experiencia práctica, el saber profesional que se enfrenta con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana.

A media luz, en los hechos, en lo que no se dice se encuentra el concepto de una docencia subyugada a los vaivenes del poder administrativo, al control, a la medición sobre todo en la instituciones de educación superior privadas; también se aprecian posibilidades y acciones incipientes pero robustas para entender el lado oculto de la docencia: la persona y tareas multidimensionales, a la persona desde la multiplicidad del ser que es en un contexto específico que la condiciona.

Se observan en los propósitos manifiestos explícitos e implícitos dos tendencias: 1) se deslizan las intenciones encubiertas con matices, el control, la supervisión, el logro de los objetivos del modelo educativo de la institución; 2) alternativas de evaluación cuya motivación es la mejora de docencia, a través de la reflexión y la participación democrática, la que encuentra su razón en los personajes, en su voz, en su sentipensar.

Se revela en estas técnicas e instrumentos que los principios que guían su diseño consideran el estudio empírico de los procesos de enseñanza de los docentes, criterios y parámetros para evaluar

su desempeño profesional. Por otra parte, los registros etnográficos y las filmaciones permitieron la identificación de buenas prácticas en la enseñanza y en la gestión de recursos del aula, ello cosificado o plasmado en los mapas de clase que emergen de la videograbación de esta. En tres casos se utiliza el video como una modalidad de estudio cualitativo que permite trascender al “mundo privado” de la acción docente, ser vistos y dejar de ser seres invisibles desde la perspectiva de Foucault (2016). Las videograbaciones le permiten al docente el tránsito hacia lo público y la mejora de sus procesos. Espejarse en los otros otras, al analizar su propia práctica o la de los otros docentes a través del video se produce una representación interna del otro.

La Reflexión Colectiva: Re-encuentro, con uno Mismo y con el Otro, Reconocerse en el Otro y al Otro en Uno: Una Propuesta para Pensar la Evaluación

Una práctica reflexiva colectiva permite aprender juntos de las prácticas de los otros, otras, descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión, como un proceso en el que se expone y comparte la experiencia, la creación de significados, la conceptualización de la evaluación del ser docente, replantear su perfil para formar personas de manera integral. En este ejercicio colectivo se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) en el acto de la reflexión individual y colectiva se aporta la experiencia cognitiva y afectiva. El análisis de la práctica a través del video permite que los docentes demuestren capacidad crítica de su propio desempeño, rectifiquen, la posibilidad de mirarse y mirar a los otros, sin prejuicios, solo el re-encuentro, con uno mismo y con el otro, reconocerse en el otro y al otro en uno, desde un lugar donde se pueden transformar los ideales de prácticas arraigadas en los docentes y que en tiempos de COVID-19 hemos cambiado, obligados por las circunstancias, con el único fin de mejorar lo que hacemos en el aula universitaria.

Un Sendero para Caminar

Al llevar a cabo estas propuestas en los escenarios reales, las reacciones de los implicados han ido desde la resistencia, los prejuicios, el miedo a enfrentar nuevos retos, miedo a las consecuencias de la evaluación, inseguridad, incomodidad, interés, apatía, empatía. Estas reacciones se ven disminuidas en la reflexión colectiva, en la que los docentes se empoderan, se reconocen y proponen estrategias para llevar a cabo la evaluación.

Otro elemento importante para considerar es la autoevaluación a través del video. Con base en una entrevista de autoevaluación después verse en el video de su clase ¿cómo me veo como docente? ¿Cómo me hubiera gustado verme? ¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado? De acuerdo con los resultados de este trabajo los docentes participantes manifestaron un cambio en la concepción de evaluación; la reflexión que hacen los docentes de su práctica nos permite ver una autopercepción con una mirada de mejora a través de la autocrítica, la actualización y la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana. Estos fragmentos de reflexión demuestran que el uso del video, desde el enfoque inductivo y etnográfico, es muy potente.

Los resultados y desafíos para la mejora permitieron realizar conversaciones (en los encuentros) entre docentes sobre aspectos comunes y favorecer el cambio en la actuación pedagógica. Se demuestra en estos casos estudiados que las videoclases ofrecen ricas descripciones de lo que realmente tiene lugar en la enseñanza y pueden contribuir a nuevas investigaciones en torno a las características de

la enseñanza que más influyen en el aprendizaje de los alumnos. El videoclub permitió examinar cómo los profesores abren su visión para incluir lo que otros profesores hacen; muestran su propia práctica docente más visible y abierta a la reflexión y la mejora.

A partir de este análisis podemos aventurar dos afirmaciones: la primera, se ratifica que el ejercicio evaluativo de corte prescriptivo o deductivo no contribuye a la mejora de la práctica docente; la segunda, cuando en la evaluación participan los profesores de manera individual o colectiva, libre, como actores capaces de otorgar significados a su propia práctica es posible generar cambios.

En síntesis, el alcance de los resultados de la evaluación para la mejora de las prácticas que respondan al desarrollo social y humano que se busca alcanzar es posible desde los propios actores, individual y grupalmente. Otro elemento es la libertad de pensamiento y expresión del individuo desde su individualidad, pero a su vez permeada por la comunidad; conviene tener este decreto muy presente a la hora de evaluar. El trabajo en equipo, la colaboración resulta una estrategia pujante y pertinente para compartir experiencias en un espacio de discusión colegiada y de interacción entre compañeros y compañeras es fundamental si deseamos transformar o mejorar nuestras prácticas docentes.

Para la reflexión

En estas experiencias evaluativas que volteamos a ver, en la parte sombría de lo cotidiano, en los intersticios de lo real, entre las palabras y entre los hechos podemos ubicar cinco ideas:

1. *Vuelta de tuerca para seguir igual*: es decir, que las estrategias expuestas en estos trabajos no han propiciado cambios o mejoras evidentes en la evaluación de la docencia. Subyacen en algunas propuestas indicadores o prescripciones (en listas de cotejo o rúbricas para la evaluación entre pares) de lo que debe ser una práctica adecuada en el aula, se impulsan pautas a seguir en la enseñanza. Desde esta perspectiva las recomendaciones y pautas de desempeño van por un lado y la práctica docente por otro; es decir, solo es una vuelta a la tuerca para seguir igual.
2. *Las resistencias de los docentes para ser evaluados*: falta de tiempo, incomodidad, miedo al despido y prejuicios, por citar algunas evidentes o simuladas. Aquí también se ubica la obstrucción de los directivos, en cuanto a que no consideran la evaluación comprensiva construida desde las bases del profesorado.
3. *Muy pronto para la disrupción*: en este rubro nos referimos a la disposición de los docentes a contemplar una evaluación diferente a la de los cuestionarios; puede ser, muchos profesores no están familiarizados con procesos de evaluación. Los resultados de los ejercicios no son fácilmente transferibles (o no lo son en absoluto) a otros casos, contextos, realidades. No todos los profesores están dispuestos a que sus clases sean observadas por otros colegas, menos aún videograbadas. Requiere tiempo para vencer las resistencias en este sentido.

Conclusiones

Existen muy pocas propuestas de evaluación de la docencia desde un enfoque distinto al uso del cuestionario; algunas de las propuestas encontradas responden a las necesidades de las instituciones donde aparecen; otras surgen de iniciativas de grupos de investigación o intervención. Se observa una tendencia a la evaluación formativa, reflexiva, participativa, entre pares, democrática. Se recurre a diferentes tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación con el fin de mejorar de la docencia. Se da la voz a los protagonistas en la mayoría de las propuestas alternativas. Se aprecian ciertas acciones incipientes pero robustas para entender la docencia en la que se considera la persona y tareas multidimensionales.

Queda de manifiesto el papel de la gestión en el avance o retroceso de iniciativas evaluativas que emergen “desde abajo”.

En general, las propuestas de excepción, alternativas de evaluación de la docencia incorporan datos recopilados de varias fuentes: a partir de la opinión de los estudiantes, por pares académicos, autoevaluaciones, la reflexión colectiva.

Predomina la investigación cualitativa: etnografía, investigación-acción, teoría fundamentada. Se revela el uso diversificado de técnicas e instrumentos, la mayoría desde el enfoque cualitativo, aunque también las hay cuantitativas. Los registros etnográficos y las filmaciones permitieron la identificación de buenas prácticas en la enseñanza y en la gestión de recursos del aula. Se evidencia que la práctica reflexiva colectiva permite aprender juntos de las prácticas de los otros, otras. Cuando en la evaluación participan los profesores de manera individual o colectiva, libre, como actores capaces de otorgar significados a su propia práctica es cuando es posible generar cambios.

En síntesis, es posible desarrollar una evaluación desde el paradigma de la complejidad para la mejora de las prácticas docentes. El trabajo en equipo, la colaboración resulta una estrategia poderosa para la evaluación de la docencia desde una perspectiva participativa, colectiva y ética para impulsar una evaluación comprensiva, formativa de la docencia.

Aunque escasas, entre mucha literatura, brotan estas propuestas alternativas, pocos ejemplos pero significativos, experiencias edificantes, recomendaciones para intervenir, también abren posibilidades, ventanas hacia otras realidades donde debemos buscar otras formas de encarar la evaluación de la docencia en educación superior.

Referencias Bibliográficas

- Comas, O. y Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educacao Sociedade & Culturas*, (32), 41-54. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Comas-RodRiguez.pdf
- Comas, O. y Rivera, A. (2020). La evaluación al centro: degradación del sistema educativo. En: A. Rivera. (Coord.), *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México* (pp.17-27). Castellanos Editores.
- Comas, O. y Rivera, A. (2011). Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3 (5), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550276>

- Conzuelo, S. y Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: Experiencias en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 105-119. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661587/RIEE_3_1_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Barriga, A. F. (s.f.). *Capítulo 4: Evaluación de la docencia: más allá de un entramado técnico-instrumental*. [En prensa]
- Fortes, V., Silva, M. y Felix, G. (2020). A Avaliacao da educacao Superior no Brasil: entre Sistemas, Instituicoes e Exercicios de Gestao Democratica. En A. Rivera, *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México* (pp. 29-44). Castellanos Editores.
- Foucault, M. (2016). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- García Garduño, J. M. (s.f.). *Capítulo 2: La investigación sobre evaluación docente un .siglo después: antecedentes, evolución y certitudes*. [En prensa]
- García Garduño, J.M. (s.f.). *Capítulo 3: La investigación sobre evaluación docente: incertitudes, cuestionamientos y alternativas a su empleo*. [En prensa]
- Rivera, A. (2007). *Evaluación de la práctica pedagógica a través del video*. Mástextos; Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera, A. (2015). *Redes de formación en educación: experiencias de investigación entre Brasil y México*. Editora CRV.
- Rivera, A. (2016). De la perspectiva ortodoxa a la propuesta colegiada en la evaluación de la docencia universitaria. En B. Alfageme (Coord.), *Evaluación e identidad del alumnado en educación superior* (pp.201-207). EDITUM
- Rivera, A. (2020) Hacia una propuesta de evaluación participativa de la práctica docente universitaria. En: A. Rivera (Coord.), *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México* (pp.135-169). Castellanos Editores.
- Rivera, A., Amezcua, T. y Comas, O. (2020). Tácticas evaluativas y uso de los resultados de la evaluación de docentes universitarios en México. En A. Rivera (Coord.), *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México* (pp. 93-119). Castellanos Editores.
- Rivera, A. y Arbesú, G. I. (s.f.). *Capítulo 5: Propuestas alternativas de evaluación de la docencia en educación superior*. [En Prensa]
- Rivera, A. y Comas, O. (2017). El lado oculto de la docencia: personas y tareas multidimensionales. En A. Rivera y Zabalza (Coords.), *Voces de los actores en el marco de la reforma educativa* (pp. 69-77). Castellanos Editores.
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Plaza y Valdés.

La Evaluación Comprensiva como un Recurso Posible en la Formación de Investigadores Indígenas: Una Experiencia México-Brasil

Antonio Carrillo Avelar (UPN-UNAM)
antonio carrillobr@hotmail.com

Esta ponencia tiene por objeto analizar la percepción que tiene una comunidad de académicos y estudiantes de México y Brasil acerca de una propuesta de enseñanza y aprendizaje centrada en prácticas de internacionalización y el emprendimiento educativo freiriano que oferta la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, a través de la línea de Generación y Aplicación de Conocimiento, Diversidad sociocultural y lingüística, la cual espera que su difusión conduzca a una reflexión crítica y al fortalecimiento de cómo formar investigadores indígenas. El estudio se fundamentó metodológicamente en la evaluación comprensiva de Stake (2006). Entre los resultados más significativos se encuentra que la formación que se brinda en el posgrado y el emprendimiento educativo generan un valor agregado y diferencial respecto a otros tipos de formación académica. Ello responde a los nuevos requerimientos formativos de los posgrados y a uno de los propósitos de formación que demandan las comunidades indígenas: aportar elementos para el mejoramiento social de las condiciones de vida de los miembros de los pueblos originarios.

Palabras clave: evaluación comprensiva, emprendimiento educativo freiriano, posgrado, prácticas de internacionalización y formación de docentes indígenas.

Presentación

Las relaciones entre las políticas públicas y las instituciones educativas en América Latina no están exentas de muchas de las tensiones que marcan históricamente la vida social contemporánea: acuerdos normativos, innovaciones tecnológicas, conflictos, continuidades, entre otros. Es decir, el mundo está cambiando y en consecuencia las instituciones educativas a través de sus gestores, docentes y padres de familia advierten todavía, varias tensiones en las relaciones académicas y sociales cotidianas (Pérez-Gómez, 2012).

Por ejemplo, vivimos en una época de conflictos de paradigmas, se trata de pasar del positivismo mecánico de carácter homogeneizador a tener una evaluación con visión holística, más integral, más compleja, que promueva una nueva conciencia humana, con orientación planetaria (Morin, Ciurana y Motta, 2006). Hoy se pretende no solo hacer un cambio de paradigmas en la ciencia, sino en el más amplio sentido en el contexto social y en las habilidades cognoscitivas y creativas del ser humano, lo cual significa promover el cambio en una constelación de principios filosóficos, valores, percepciones y prácticas socioculturales comprometidas con un quehacer humano y comunitario (de Sousa, 2019). En otras palabras, se está planteando una particular visión de la realidad que a su vez sea la base del modo en que dicha comunidad se organiza. No debemos olvidar que lo alternativo, lo nuevo en evaluación no es una nueva herramienta, sino una concepción diferente de ver la realidad social y el desarrollo de capacidades humanas. Consecuentemente mucho de esto tiene que ver con la recuperación de las prácticas socioculturales de los pueblos originarios. Situarnos en esta diferente forma de ver la realidad planetaria, como destaca Morin (1999), significa pensar en los demás, en nosotros mismos, es decir implica un cambio a fondo de nuestra mirada, de nuestra forma de ser, de nuestras concepciones. Actualmente toda la vida humana y todos sus problemas están interconectados, como lo dejó ver la pandemia del coronavirus; hoy no se puede decir que hay realidades sociales aisladas, todo es

interdependiente, por lo tanto, deben existir otras lógicas, otras formas de ver el mundo natural y social. En pocas palabras, hoy se está poniendo en juego una forma diferente de pensar y ver el mundo. En el campo educativo, y más concretamente en la tarea evaluativa, en términos generales los académicos están de acuerdo que es fundamental un cambio radical en nuestras formas de ver la realidad formativa y la manera de hacer las cosas al interior de las escuelas (Hargreaves, 2016). Consecuentemente, todo ello requiere cambios profundos en el manejo de nuestros valores, de nuestras prácticas identitarias y culturales más arraigadas. Por lo tanto, se plantea un mayor compromiso con los avances tecnológicos y la convivencia, que genere profundas conexiones con toda la humanidad, con todos los seres vivos, con el planeta Tierra y el cosmos en general.

“El desafío de la globalidad es, por lo tanto, al mismo tiempo el desafío de la complejidad. En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. Ahora bien, los desarrollos de nuestro siglo y de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y con mayor frecuencia y de manera cada vez más ineluctable con los desafíos de la complejidad” (Morin, 1999, p. 14).

Tanto el Estado a través de sus políticas educativas como las instituciones académicas que buscan innovar sus sistemas formativos a través de la evaluación comprensiva construyen ideas y prácticas acerca de lo que hay que hacer. Sin embargo, hoy existe la pregunta de los deberes de ambas instituciones. La pregunta ahora es ¿qué hay que cambiar?; ¿a quién le toca esta responsabilidad?; ¿con qué enfoques y metodologías trabajar?; ¿cómo reorientar el tiempo en las aulas?; ¿cómo posicionar más la tarea del aprendizaje en la era digital?; ¿cómo mejorar la actitud de sus actores?; ¿cómo influyen las relaciones socio económicas y culturales en estos cambios?; ¿cómo asumir la incertidumbre y la complejidad?; ¿cómo reorientar la formación de sus investigadores y líderes sociales en contextos de internacionalidad?, entre otras.

“Esta dicotomía entre el ser y el deber ser invade todos los territorios en la vida social, pero difícilmente pueden encontrarse ejemplos tan extremos como en la educación. Los descubrimientos y resultados, por supuesto que provisionales y parciales de las investigaciones en ciencias de la educación no parecen ni siquiera inspirar e iluminar las prácticas pedagógicas convencionales” (Pérez Gómez, 2012, p. 14).

Justificación

El agregado sucesivo que tienen los países en América Latina –su desigualdad, violencia, narcotráfico, corrupción e impunidad– refuerza constantemente las especificidades de la condición de desigualdad económica para distintos sectores de la población entre los que se destacan los pueblos originarios. El Estado a través de sus prácticas de planeación curricular persiste también en la idea de negar la existencia de un conflicto sociocultural, para lo cual estableció universidades y escuelas normales exclusivas y aisladas para este sector de la población. Sin embargo, últimamente ha modificado esa política y se han creado diversas leyes a favor de este sector social (Gvirtz y Torre, 2016, p. 129-130)², aunque en la parte operativa se siguen promoviendo prácticas de discriminación y exclusión. Es decir, en las aulas se sigue trabajando de la misma manera que siempre.

2 Existe una invisibilidad política de estos grupos pese a que en las últimas décadas se hayan aprobado varias leyes en América Latina como la Ley Nacional de Argentina (2006); la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, de Bolivia (2010); la Ley General de educación de Chile (2009); la Ley de Educación Intercultural de Ecuador (2011); la Ley General de Uruguay (2008) y la Ley de Educación de Venezuela (2009). (Gvirtz y Torre, 2016:129-130).

En México, la creación de instituciones de educación intercultural tiene como antecedente movimientos sociales que reclaman los derechos de los pueblos indígenas. Niños y jóvenes de regiones rurales o pertenecientes a grupos indígenas permanecían excluidos de los espacios educativos, debido a que el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios. (Mateos y Dietz, 2014, p. 46).

Por otra parte, se insiste en que los acontecimientos que se dan en las instituciones educativas de discriminación de niños y jóvenes con capacidades diferentes o especiales y violencia de género son reflejos de la dinámica social y familiar, donde el Estado dice que nada tiene que ver. Consecuentemente, se considera que los planteles educativos están obligados a poner en práctica otras formas de convivencia que contribuyan a la solución de esta problemática (de Sousa, 2019).

En otras palabras, el mundo está cambiando y en consecuencia las instituciones educativas del campo de la educación indígena están obligadas moralmente a realizar transformaciones también. En los hechos, sin embargo, en las instituciones formadoras de intelectuales indígenas se advierten varias tensiones en sus relaciones académicas y sociales cotidianas³. Por ejemplo, el fomento de una educación bilingüe, el potencializar los conocimientos socioculturales de los niños y jóvenes están en muchos planteles educativos de las comunidades indígenas, lo cual es vivido con desconcierto y mucha preocupación, porque sus habitantes y los mismos profesores quisieran que se siga fomentando una educación uniforme y occidentalizada centrada en la repetición de los programas nacionales. Paradójicamente, en México desde 1985, con la creación de la Dirección de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública, se han habilitado muchos profesores indígenas en estos espacios académicos donde se supone que su formación profesional, en teoría, los habilitan para resolver estas problemáticas, ya que un buen número de ellos son bilingües en lengua indígena y español, además de ser egresados de normales interculturales especializadas para trabajar en estos contextos. Sin embargo, en los hechos no es así y se sigue percibiendo un quehacer homogeneizador, fragmentario y mecánico, por lo que se ha considerado importante y consecuentemente necesario traer a la mesa de los debates su tipo de formación⁴ y analizar el proceso de habilitación de sus intelectuales o investigadores, porque el hecho de que sean universitarios con un grado académico no es suficiente. Los intelectuales o investigadores que trabajan en las comunidades indígenas, por su parte, están obligados a tener una profesionalización tal que les permita enfrentar estos nuevos planteamientos de cambio que hoy se viven en una sociedad globalizada con una nueva cultura de la información, con grandes estrategias digitales y novedosas estrategias de internacionalización (Reimers, 2016). Hoy más que en otros tiempos se requiere formar investigadores con un sentido crítico y emprendimiento educativo que promuevan reformas coyunturales y cambios en la vida académica de los planteles de educación básica.

3 Contrariamente, en las instituciones educativas se ve todavía normal que sus aulas indígenas sigan trabajando didácticamente con fundamentos epistémicos o académicos que en los hechos han sido superados, como laborar solo con las visiones monoculturales que marcan los planes y programas y libros oficiales. Es decir, muchos docentes indígenas consideran indispensable seguir impulsando el dominio de un saber monolingüe, centrado en la interpretación y la argumentación en una sola lengua, cuando los niños indígenas son bilingües. De igual manera, a los pequeños se les ignoran los conocimientos de los diversos contextos sociales, naturales y culturales que ellos dominan y en consecuencia poco se potencializan sus conocimientos y saberes. Al sistema educativo indígena, en particular, pero también en general, hoy le compete atender de manera más crítica el conocimiento relacionado con los saberes regionales y universales.

4 Hoy en muchas escuelas indígenas los docentes son individuos dependientes que están esperando que el Estado les proporcione todos los elementos para realizar su tarea educativa, ya que consideran que su papel es cumplir con quien le paga y a su vez imitar lo que hacen los profesores de los otros subsistemas de educación, que también trabajan con población indígena, quienes equivocadamente piensan que son los que tienen mejor capacidad y son los que mejor entienden la tarea educativa para los pueblos originarios.

Desde la visión del Estado mexicano, a través de las modificaciones y creación de varias leyes a favor de los pueblos originarios⁵, y el surgimiento de universidades de apoyo a sus contextos socio ambientales y culturales, los docentes e investigadores están obligados a situarse en estos marcos normativos e impulsar cambios pertinentes a sus circunstancias formativas.

Este tipo de universidades aparecen en el marco de un proceso mayor, un proceso de carácter glocal, como lo define Boaventura de Sousa, que parte de una severa crisis en la universidad pública y que, en respuesta, se “debe refundar la Universidad a partir de desmercantilizar, descolonizar y democratizar el conocimiento y la educación en la era neoliberal. De manera que la Universidad pueda volver a ser una Universidad comprometida con la justicia social, pero no incondicional y acríticamente leal a un proyecto político partidista (del Val, 2015:249).

Hacer un Lugar en la Crisis de los Posgrados

La formación en los posgrados viene atravesando una larga crisis caracterizada porque se centra en una formación enciclopédica, academicista y centralista, vinculada a enfoques monodisciplinarios, que solo sirve para la elaboración de las tesis de grado, donde principalmente se documenta el fracaso de la vida cotidiana de las instituciones educativas, y consecuentemente se hacen investigaciones fragmentarias, en los lugares cercanos a las zonas de confort de maestros y estudiantes (Gallardo, 2010). Por ello es razonable que enfrenten reclamos de la sociedad en general y de los pueblos originarios en particular que impugnan el que dejen de ser objeto de estudio porque generalmente se invierte tiempo y las necesidades sociales ambientales siguen igual. Por ejemplo, hay regiones indígenas en donde las bibliotecas regionales están llenas de estudios e investigaciones que buscan una transformación, pero la realidad física y social sigue igual (Gallardo, 2010).

A esta crisis estructural de los posgrados se suma el aislamiento de su producción académica, ya que sus resultados no se comparten, es decir, se mantienen aislados de los debates que se realizan en centros de investigación nacionales y extranjeros. La cuestión, entonces, no es cómo transformar un posgrado ideado por la tradición educativa de las universidades, sino cómo articular su producción con el contexto sociocultural y profesional para el cual se está formando a los futuros investigadores.

En los posgrados en general y los de educación en particular se percibe la necesidad de una transformación en la manera de formar a sus intelectuales indígenas. Sin embargo, esto implica no solo un reconocimiento a las necesidades socioculturales y económicas, sino contribuir a cómo resolverlas. Es decir, no solo se requiere reconocerlas, sino más bien habilitar un espacio y tiempo para que sus futuros investigadores valoren y revaloren sus situaciones desde diferentes perspectivas académicas y abrir posibles caminos para que estos en un futuro cercano apoyen en sus transformaciones reales y en el caso de los posgrados en educación contribuyan a que los escenarios académicos de las comunidades también cambien (Pérez Gómez, 2012). Es decir, hoy más que en otros tiempos se requiere hacer reformas a los posgrados de modo que no pierdan el sentido de su quehacer formativo y el compromiso social con el que fueron creados.

5 Desde el Estado la educación intercultural bilingüe como proyecto de nación contempla diversos instrumentos jurídicos y normativos como la modificación del artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992), donde se reconoce la pluriculturalidad sustentada en sus pueblos indígenas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), la Ley General de Desarrollo Social (2004), que la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), y en el 2011 se comienza hablar de una educación intercultural para todos los mexicanos (Schmelkes, 2004).

Propósitos:

- Construir redes solidarias con otros centros de investigación que se encuentren trabajando sentidos académicos alternativos a favor de los pueblos originarios; en este caso se consideró importante valorar los esfuerzos formativos que existen en la Universidad Pedagógica Nacional y al mismo tiempo aprovechar sus vínculos de internacionalización existentes, con miras a que los estudiantes vean desde otro lugar su propia formación, para lo que se aprovechó la comunicación que se tiene con la Universidad Federal de Goiás, de Brasil, que cuenta con proyectos académicos semejantes.
- Admitir el conflicto de la crisis de formación de los futuros investigadores indígenas.
- Alejarse de la vieja postura de querer resolver problemas desde el escritorio, para concentrarse en la apertura de posibles soluciones.
- Apartarse de liderazgos institucionales de carácter individualista y construir escenarios de participación colectiva, en donde también puedan colaborar los estudiantes.
- Centrarse en lo que se establece en la Maestría en Desarrollo Educativo y trabajar ampliando las condiciones de posibilidad técnica y académica que brinda la misma institución, además de viabilizar otras formas de aprender y enseñar.
- Impulsar el desarrollo de estrategias de emprendimiento educativo en los estudiantes del posgrado que están luchando por promover propuestas formativas a favor de los pueblos originarios.

El Emprendimiento Educativo: Una Alternativa a la Formación

El concepto de emprendimiento se entiende como una práctica empresarial que desde hace varios años se viene difundiendo a través de cursos, diplomados, posgrados en instituciones privadas (Herru et al., 2019). Sin embargo, para efectos de este proyecto se recuperó la idea de fomento de un emprendimiento educativo a favor de los pueblos originarios desde la perspectiva de la praxis freiriana⁶.

Aquí lo que interesa es recuperar y fortalecer su sentido académico y educativo de carácter crítico, ya que es lo que está en juego en el contexto de un desarrollo de las capacidades humanas que posibilite el surgimiento de una nueva cultura educativa, como una estrategia formativa crítica que ayude a desarrollar la investigación y que fortalezca las prácticas socioculturales de los pueblos originarios, en el sentido de aprovechar con un mejor sentido la capacidad de compromiso social de los jóvenes. «Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica», es quizá la frase emblemática más importante que pronunció Salvador Allende el 2 de diciembre de 1972, en su memorable discurso durante su visita a la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México. Allende gobernó la República de Chile desde noviembre de 1970 hasta su muerte, el 11 de septiembre de 1973.

Uno de los escenarios formativos y sociales en los posgrados en educación de las universidades públicas es favorecer una cultura emprendedora desde sus estudiantes, que le permita desarrollar en

6 Paulo Freire (1921-1997) es un pedagogo brasileño que según Robles (2014) está considerado como uno de los principales emprendedores educativos: promovió la alfabetización de adultos, que más tarde llevaría a la práctica en el noroeste de Brasil, así como el denominado “movimiento de educación en base” en 1961. Paulo Freire a través de su obra pedagógica, que es a la vez un proyecto político, el individuo encontraría la expresión adecuada de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico, y si bien el Estado lo quería reprimir, lo único que ocasionaría esta práctica es una represión física a la persona y no a los ideales de la persona. En términos generales promovió una educación humanista que buscaba la integración del individuo en su realidad nacional. Con ello define a la educación como un proceso de liberación del individuo a través del desarrollo de conciencia crítica. Su lucha por mantener su pedagogía del oprimido promovió grandes movimientos de formación para aquellos ciudadanos que se encontraban en Chile, Bolivia y varios países de África y otros, con ello, los acercaba para que no fueran condenados al silencio. <https://www.on-school.com/blog/emprendedor-educativo-paulo-freire/>

ellos una visión de futuro y desarrollo de sus capacidades, responsabilidades y cambios necesarios en sus actitudes investigativas, que les posibilite reaccionar con mayor apertura y flexibilidad en el desempeño cotidiano de cualquier actividad académica. La cultura emprendedora de corte crítico como lo plantea Freire (1997) reúne los valores, creencias y aptitudes generalmente compartidas por una sociedad –que sostiene la creencia de un modo de vida deseable– que apoye continuamente la búsqueda de un proceder académico de corte investigativo a favor de los grupos sociales menos favorecidos.

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben de “aproximarse” a los objetos cognoscibles. (Freire, 1997, p. 29).

Uno de los escenarios formativos y sociales en los posgrados en educación de las universidades públicas es favorecer una cultura emprendedora como la que propone Freire, ya que este es un referente importante porque su obra contiene elementos que favorecen la construcción de una mejor dignidad académica, el fomento de una sociedad más justa y sobre todo en el pensar en lo humano comprometido con su existencia. Freire entonces es un teórico que permite poner en debate lo cambios que requiere nuestro tiempo, como lo destacan Chiggi y Zanchet (2007, p. 57), porque él denuncia, cuestiona y anuncia el tiempo que puede venir ya que para él es un tiempo histórico. También da supuestos académicos que recuperan la causa de los oprimidos, la liberación de la praxis, la cultura de la esperanza, la concientización y una forma de entender la libertad, como recursos importantes que permiten leer, interpretar y transformar nuestro tiempo, provocando hábitos de lectura de mundo, tomando a la vida y la cotidianidad como movimiento inicial para la reflexión y la transformación social.

Las afirmaciones iniciales de Freire indican que somos seres humanos, seres que construyen conocimiento, que nombran el mundo y que deciden, por ejemplo, que la escuela tiene una tarea a partir de una intencionalidad: hacer dialogar los diversos saberes con la realidad inmediata, con las diversas subjetividades “e intersubjetividades” y con el saber acumulado, siendo imprescindible producir cuestionamientos políticos, éticos, epistemológicos y pedagógicos provocando a aplicar el conocimiento producido (Chiggi y Zanchet, 2007, p. 57).

La capacidad de emprendimiento educativo desde la postura de la praxis de Freire puede favorecer el desarrollo de la investigación educativa, al reconocer la importancia de recuperar las competencias académicas y talentos especiales de los sujetos y su objeto a trabajar, con el sentido de recuperar la causa de los pueblos originarios, lo cual significa revalorar su memoria histórica y al mismo tiempo desarrollar el fomento de destrezas creativas o pensamientos críticos de los estudiantes indígenas. Es decir, incluye el fomento de un estilo de pensamiento que favorezca el enfoque de nuevas perspectivas o problemas en la aplicación de metodologías o esquemas para la exploración de nuevos caminos de pensamiento que posibiliten un estilo de trabajo crítico y reflexivo que conduzca a la persistencia y actividades enérgicas hacia un trabajo colaborativo (Freire, 1997, p. 20). Todo esto unido a las tareas motivantes propias de los actores sociales.

En pocas palabras, este enfoque de emprendimiento educativo desde la perspectiva de la praxis freiriana a favor de la investigación se sintetiza en el desarrollo de tres componentes básicos: el primero se refiere a lo que un individuo es capaz de hacer a favor de los pueblos originarios en función del desarrollo de sus propias habilidades de lectura, escritura y, en general, de producir discurso académico, sobre lo que domina y le gustaría hacer, a través del fomento de las capacidades de innovación y creatividad, la curiosidad, el gusto o las sensaciones personales de cambio social. El segundo se

centra en el componente social y comunitario de las tareas que lo determinan, lo cual significa asumir su conciencia social que se ve reflejada en el desarrollo de la capacidad de comunicar su voluntad, de ejercer responsabilidades, de cooperar y de ser solidarios en la defensa de los derechos humanos, es decir, lo que casi cualquier persona comprometida con su realidad cotidiana actualmente haría; manejadas por el deseo de alcanzar una meta social que vaya más allá del trabajo individual de aula y de sus tareas académicas. El tercero es el desarrollo del aprender autónomo, que implica recuperar los dos aspectos anteriores, que deben de verse reflejados en la capacidad de ser creativos y críticos de su realidad, es decidir trabajar sus motivaciones sociales, el auto aprendizaje, ser proactivo, tener iniciativa y prepararse para asumir sus propósitos de vida social como sujeto comprometido con la causa social de los pueblos originarios (Freire, 2005).

La Actitud de Emprendimiento Educativo a Favor de la Evaluación Comprensiva

La evaluación educativa comprensiva, según Stake (2006), consiste en poner en orden el caos de lo desconocido para situarlo en disposición de transformarlo en un precepto para que el otro lo vea y se sienta identificado con lo que se plantea, con el propósito de ir reorientando esa realidad educativa de tal manera que se vaya construyendo y reconstruyendo a favor del otro, que en este caso son los requerimientos socioculturales de los pueblos originarios. En otras palabras, un investigador que se aboca a los temas educativos de los indígenas tiene que ser un individuo capaz de interpretar la realidad formativa que se vive en las comunidades y sus escuelas, sin recurrir a dogmas, milagros o principios de autoridad académica, entre otros.

El profesional de la educación de alto nivel es el egresado de un posgrado, experto en los conocimientos ya consolidados y en las metodologías propias de su campo y consciente de aquéllos que están en discusión; capaz de identificar problemáticas educativas en distintos contextos, de seleccionar, ajustar o innovar el conocimiento requerido según las necesidades de la situación específicas; proponer alternativas de solución de aplicar tales alternativas y de evaluar los procedimientos puestos en juego y de generar conocimiento especializado. (Ibarrola et al., 2012, p. 22-23)

Hoy la tarea de la evaluación comprensiva es ayudar a sacudir esa dependencia de que el Estado todo lo va a realizar y reconstruir el sistema educativo a partir de sus propios integrantes, con la intención de favorecer las necesidades socioambientales y culturales. Sin dar por hecho que ellos lo saben o lo pueden todo, o alguien lo va a resolver. Se debe tener presente que la tarea como investigador es lo educativo y que esta labor va más allá de definiciones de diccionario o manuales de metodología., Es decir, se requiere que el futuro investigador entienda qué es lo educativo y cuál es el papel de su quehacer, cómo se interpreta la realidad sociocultural y didáctica, cuáles son los elementos que hay tomar en cuenta para lograr un máximo desarrollo de sus capacidades humanas como individuo y como seres sociales que son, pero sobre todo cómo lograr la mejora de sus instituciones formativas y su contexto.

El futuro investigador indígena debe tener claro la comprensión social y cultural de la realidad que está estudiando, cómo se argumenta una idea, cómo se refuta, cómo se puede comprometer al otro, qué estrategias emplear para disuadir o convencer, entre otros aspectos. Por lo tanto, debe generar un estilo propio del quehacer investigativo, sin confundirlo con el carácter contemplativo que se enseña en muchas universidades. Se debe de inculcar en el futuro investigador una actitud de búsqueda que lo enseñe a analizar y cuidar la rigurosidad que debe tener un buen trabajo académico, pero sobre todo a difundir y debatir sus hallazgos (Ibarrola et al., 2012). Dicho sea de paso, mostrar cuál es el sentido y el para qué de los resultados de una investigación educativa. Se le debe inculcar que la investigación no tiene verdades absolutas, que sus explicaciones son provisionarias y él tiene mucho que aportar al debate académico en el contexto de la defensa de las prácticas socio culturales y ambientales de sus pueblos.

En pocas palabras, lo que se espera en este espacio académico es que el futuro investigador indígena adquiera una sólida formación académica; incorpore epistemologías, teorías y metodologías y, mucho más importante, pueda desarrollar actitudes de emprendimiento educativo para la mejora y transformación de los escenarios formativos de los pueblos originarios. Debe entender también, que el Estado por sí mismo no va a traer las soluciones a las carencias de sus pueblos, sino que él ésta obligado a ir creando esas posibilidades.

El Seminario de Temas Selectos II, una Experiencia de Emprendimiento Educativo y Experiencias de Internacionalización

Esta iniciativa académica está orientada a ser parte de la solución a los grandes problemas que aquejan los posgrados de educación, los cuales están centrados en fomentar prácticas academicistas en contraposición a favorecer la construcción de proyectos productivos a favor de los pueblos originarios. Dentro del marco de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) y de su línea de Generación y Aplicación del Conocimiento denominada Diversidad Sociocultural y Lingüística existe el Seminario Temas Selectos II, que se encuentra ubicado en el último semestre de la preparación que se les proporciona a estudiantes indígenas y tiene como propósito general apoyarlos en el cierre de su investigación educativa. En esta ocasión, este espacio académico optó por separarse de las reglas tradicionales que se siguen en los otros seminarios de las once líneas de la MDE y con una visión propia se buscó darle un sentido diferente.

Debemos tener una actitud crítica, ante todo, siempre hay que tener una visión de cuestionamiento, que duda qué investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos. Somos seres históricos, navegamos en el tiempo, somos inacabados, y defendemos y debemos estar en permanente proceso de búsqueda (Freire, citado en Marelló, 2009, p. 40).

La idea del seminario fue inspirada en varios planteamientos que propone Freire, como se ha mostrado anteriormente. En este sentido se creó un ambiente de formación que permitiera a los estudiantes tener varios referentes que sirvieran de base, que compartieran experiencias, dudas y de manera concreta existiera un espacio de reflexión que se aprovechara para ver su propio trabajo investigativo desde otros lugares académicos, donde ellos tuvieran la posibilidad de elegir el cambio de su propia vida a corto o mediano: a corto plazo en la tesis que están elaborando y a mediano plazo en la aplicación o ejecución de su proyecto como estudiosos del campo, en el contexto de ensalzar la bandera de lucha de los pueblos originarios. Esto evidentemente conlleva un proceso de reflexión interna e implica que la persona que acompaña y facilita un proceso de educación pase individualmente a un proceso de concientización. Es decir, hay preguntas fundamentales que el estudiante debe hacerse, y que

el mismo Freire propone en sus escritos: ¿qué estoy realmente investigando? ¿Para quién lo estoy realizando? ¿Contra quién estoy debatiendo? ¿Cómo trabajo mi objeto de estudio desde un lugar de la horizontalidad? ¿Quiénes son los otros? ¿Cuánto de mí hay en ellos y cuánto de mí no hay en ellos?

El equipo de estudiantes con el que se puso en práctica la experiencia está formado en su mayoría por docentes indígenas con varios años de servicio, que tratan de vincular la educación, el trabajo y el servicio al quehacer comunitario. Este equipo se caracteriza en su discurso en clase por poseer un alto grado de compromiso con la causa de los pueblos originarios. Fuera de los avances de sus tesis de grado, poseen un buen manejo de los códigos de investigación educativa y de los códigos culturales de las comunidades indígenas. En sus proyectos valoran bien el proceso y sus intereses investigativos, se advierte que tienen un potencial que puede ser un aliado de la bandera de lucha de los pueblos originarios. La formación que se les ha dado en los diferentes seminarios de la MDE y el apoyo académico de sus tutores han propiciado que en ellos exista la presencia de muchos rasgos de emprendimiento que también han sido potencializados por su experiencia profesional en el campo.

CUADRO 1.- *Proyectos de Investigación de los Estudiantes*

- La influencia de la política educativa en las prácticas docentes de educación preescolar indígena.
- Ser maestro de educación indígena en la región del Valle de México a través de narrativa de docentes
- Contexto, escuela y estrategias de enseñanza: elementos para resignificar la alfabetización con niños indígenas
- El pensamiento Ayuujk a través de sus docentes.
- Profesionistas chatinos y sus procesos de formación académica: sus proyectos comunitarios y personales.
- “Namañaaxugian’ló” (aprendiendo-juntos). Una experiencia de trabajo en educación bilingüe.

Para potencializar esto se organizaron diferentes acciones didácticas y experiencias académicas que les permitirían ir vigilando los avances junto con su tutor/a. Es decir, se creó un escenario académico que les permitió ver qué era lo pertinente y trataran de reorientar su trabajo de investigación. En este sentido se emplearon tres recursos didácticos importantes: el primero, fomentar un *quehacer académico*, el segundo un *quehacer emprendedor* y en tercer lugar el *quehacer autónomo*. Todo esto enmarcado en el contexto de tener presente el sentido social que sirviera de apoyo concreto para contribuir a una sociedad indígena más global y urgida de tener un futuro mejor⁷.

7 Como se puede apreciar en el cuadro anterior, es importante aclarar el marco del seminario de temas selectos II: la primera fase fue

CUADRO No. 2 Estructura de las Secciones Didácticas del Seminario

1. Sección de situaciones de apertura:
 - Presentación de estudiantes y proyectos individuales de investigación a realizar
 - Análisis de la estructura y programa del seminario
 - Introducción a la lengua portuguesa y cultura brasileña
2. Sección del quehacer académico: análisis de proyectos de investigación
 - Proyectos nacionales
 - Proyectos internacionales
 - Autoselección de proyectos
3. Sección del quehacer del emprendimiento educativo en México-Brasil
 - Experiencias de investigadores de la UPN
 - Experiencias de egresados indígenas de la UPN
 - Experiencias de investigadores brasileños de la UFG
 - Experiencias de egresados brasileños de varias universidades
4. Sección del quehacer autónomo: análisis de productos de investigación de estudiantes
 - Análisis del proyecto
 - Análisis de resultados de investigación
 - Elaboración de un artículo publicable
5. Sección de integración y aplicación de conocimientos
 - Participación en el Foro de avances de investigación en la UPN
 - Participación en Foro de análisis de las experiencias de emprendimiento a nivel nacional
 - Participación en Foro de las experiencias de emprendimiento brasileñas

El Quehacer Académico

También se le denominó la “cocina de la investigación” a través de estudiar y analizar diversos artículos publicados de corte educativo con miras a que advirtieran los elementos que hay que tomar en cuenta en una producción académica para repensar el papel de la investigación y sus acciones académicas. El análisis de los artículos se realizó desde un espacio de encuentro de criterios académicos formales, lo cual implicó acercarlo en la búsqueda de errores en su elaboración, al propiciar la confrontación con lo que debe de incorporar. Significó identificar los elementos formales que tienen los artículos, la

preparatoria a este evento académico y la última vinculada con la difusión de los productos quedó fuera del control del seminario, ya que dependía de otros tiempos ajenos al programa, como la participación en un coloquio interno y la publicación de sus artículos, aunque se crearon las condiciones académicas para su realización.

perspectiva teórica, metodológica. La idea era estimularlo a que advirtiera la importancia de asumir desafíos académicos de difusión. Representó también un espacio para que proporcionara una opinión sobre el sentido del texto y su posible articulación a su tesis y al artículo o ponencia que se le estaba pidiendo para acreditar el seminario.

Para realizar esta actividad se les solicitó a los investigadores indígenas en formación que elaboraran reportes de lectura de investigación (introducción, presentación, soportes teóricos, estrategia metodológica, hallazgos, opinión, entre otros), y lo significativo fue advertir que sabían realizar esta actividad como producto de su estancia en la MDE. Como reflexión, llamó la atención la riqueza, exigencia y rigurosidad del análisis de las lecturas de las investigaciones proporcionadas. El estilo en que redactaron los textos es coloquial y daban muestra de haber hecho la lectura desde una perspectiva crítica y analítica respetando el sentido de la investigación. Lo más significativo fue la opinión que les dejaba su análisis.

CUADRO 3.- Elementos de una Ficha de Trabajo

Introducción

Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht Gandarillas, Italo Muñoz Canessa y Alejandro Villalobos Martínez aportan –en este artículo– algunos resultados del estudio de caso “Racionalidades sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente”, llevado a cabo en un centro de formación docente –universidad– ubicado en la región del Maule en Chile.

Alcances teóricos

Los autores focalizan dos enfoques en la formación ciudadana en la formación inicial docente, ambos en el contexto europeo y estadounidense: la primera promueve la formación de buenos ciudadanos –enfoque de países anglosajones– y la segunda busca promover competencias para la formación ciudadana –enfoque alemán–.

La metodología

Los autores se apoyan además en el análisis documental –desde la perspectiva de Rapley– analizan el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico y los programas de estudios de cada carrera. Otro elemento metodológico consistió en desarrollar grupos de discusión desde la perspectiva de Barbour (2013).

Resultados

Los autores organizan la presentación de los resultados de la siguiente manera: a) resultados del análisis documental; b) resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana y c) resultados sobre la percepción del proceso del aprendizaje en relación con la formación ciudadana.

Discusión y conclusiones

El estudio de caso revela tres tipos de racionalidades en la formación ciudadana: técnica, práctica, emancipatoria de acuerdo con la caracterización de la racionalidad curricular de Grundy. El sentido que sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes de Pedagogía general básica, los autores la inscriben en la racionalidad técnica

Opinión del artículo

Los autores ponen de manifiesto las limitaciones que los estudiantes tienen sobre la formación ciudadana, por ello proponen que la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-política “que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política” (p. 91).

El Quehacer Emprendedor

La segunda acción fue concentrarlos en una serie de experiencias de investigación de corte nacional e internacional sobre el sentido formativo que tiene el emprendimiento educativo. Es decir desde la visión de México y Brasil, donde se solicitó a académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y profesionales indígenas egresados de la MDE que expusieran sus experiencias de emprendimiento. De igual de manera, se le solicitó a investigadores que laboran en la Universidad Federal de Goiás de Brasil que les explicaran los alcances y limitaciones de los proyectos académicos centrados en el emprendimiento que se encuentran realizando, y se invitó a estudiantes de doctorado que mostraran los avances de su proyectos de investigación y sus prácticas de emprendimiento. A través de la integración de la vertiente de internacionalización se pretendió mostrar la necesidad de repensar los trabajos desde una perspectiva crítica como lo plantea Freire (1979) en función de que hoy vivimos en una sociedad compleja con una visión planetaria como lo propone Edgar Morin (1999).

Cuadro 3.-Experiencias Investigativas en México y Brasil

<p><u>Dra. Angélica Jiménez Robles (UPN-México)</u> “La narrativa y las aulas para la imaginación”</p>	<p><u>Dra. Lorena Dall’Ara Gimãres (UFG-Brasil)</u> “La investigación y el trayecto de la formación de profesores indígenas: El caso del Núcleo Takinahaky”</p>
<p><u>Dr. Roberto Pulido Ochoa (UPN-México)</u> “Literacidad, una estrategia para leer el mundo”</p>	<p><u>Dra. Ma. del Socorro Pimentel da Silva (UFG Brasil)</u> “La investigación y la formación de docentes indígenas a través de la revista <i>Articulando y construyendo saberes</i>”.</p>
<p><u>Dr. Saúl Velasco Cruz (UPN México)</u> “Racismo, ciudadanía y derechos humanos”</p>	<p><u>Dra. Rosani Moreira Leitão (UFG Brasil)</u> “Interculturalidad e investigación colaborativa, una experiencia en una comunidad indígena”</p>

<p><u>Mtro. Rolando Sánchez G. (UPN México)</u> “La formación investigativa desde una perspectiva intercultural: voces, actores y experiencias con maestros rurales e indígenas”</p>	<p><u>Mtro. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães (PUG Brasil)</u> “Los libros colectivos como eje estructurante de la investigación educativa”</p>
<p><u>Mtro. Edgar Pérez Ríos (UPN México)</u> “Investigación colaborativa: entre el discurso y la posibilidad de fortalecer saberes indígenas desde la comunidad”</p>	<p><u>Mtro. Roberto Sant' Ana Felix dos Santos (UFF-Brasil)</u> “La internacionalización una vivencia permanente en los posgrados”</p>
<p><u>Mtra. Lucerito Rosales Martínez (UPN México)</u> “Las redes de investigación y la actualización docente”</p>	<p>Clausura: Evento Cultural y Académico México-Brasil</p>

Las prácticas de internacionalización se incluyeron de tal manera que los futuros investigadores advirtieran que en un trabajo investigativo hay un mundo más allá de lo local, de lo nacional y que también es posible conocer y que con frecuencia se tienen los mismos problemas e intereses sociales.

Desde esta perspectiva el seminario se adhirió al fomento de una conciencia crítica y una práctica social de emprendimiento educativo que buscó facilitarles una toma de conciencia crítica que a su vez les ayudara a promover una práctica social donde todos sus integrantes puedan articularse a esta época de cambios desde sus conocimientos y saberes y en defensa de sus derechos, produciendo una praxis permanente de reflexión y toma de decisiones colectivas.

La idea de organizar estas conferencias videograbadas también era generar un proceso de reflexión que permitiera que los investigadores en formación tuvieran ciertas certezas adquiridas a lo largo de este ciclo académico y las fueran contrastando con sus creencias investigativas obtenidas a través de su formación.

Para evaluar esta experiencia se les solicitó a los estudiantes que elaboran una relatoría a través de una narrativa primero oral con todo el grupo y después escrita, sobre la experiencia vivida en el seminario, tomando como base sus propias biografías académicas. Los textos mostraron que ellos tuvieron experiencias académicas significativas y que por lo tanto ellos observaron en las conferencias varias ideas con mayores posibilidades de adaptarlas a su vida académica y a quienes ya habían pasado por situaciones planteadas por los ponentes esto les permitió, consolidar o reorientar sus creencias académicas. Se consideró que la narrativa era un espacio de reflexión donde además de opinar a partir de las situaciones vividas se pueden evocar los emociones y sentimientos (Suárez, 2015).

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone la indagación reflexiva de la propia práctica docente y el mundo escolar en el marco de un dispositivo regulado por recaudos metodológicos específicos (Suárez, 2007 y 2011). Es también una estrategia de formación en la medida que permite reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica; pero al mismo tiempo supone la disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico construido (Suárez, 2015:4).

Cuadro No 4. Algunas Reflexiones de los Estudiantes sobre las Conferencias

Iniciando con la ponencia de la doctora Angélica, compartió y aclaró cómo antes de llegar a ser un escritor académico hay que pasar por situaciones que nos van haciendo cambiar o consolidar la idea original, y diversas situaciones que se van superando en el transcurso de la investigación (Testimonio, No. 3).

Uno de los temas relevantes que aporta a mi objeto de investigación fue la Narrativa que expuso el Dr. Roberto sobre estrategias de alfabetización en pueblos indígenas de Oaxaca, en el que demuestra que las cuatro paredes del salón no son un espacio suficiente para emprender un trabajo significativo con los alumnos, sino precisamente el contexto sociocultural y ambiental es un recurso que debemos emplear en las actividades para construir aprendizajes significativos, en trabajos colaborativos con los padres de familias (Testimonio No. 5).

A partir de las experiencias compartidas en las videoconferencias como la expuesta por el maestro indígena Edgar Pérez, me entusiasma dar continuidad a la pedagogía por proyecto en un equipo de trabajo con mis compañeros de Chamula, Chiapas (Testimonio, No. 3).

Algunos de los temas importantes que retomo, por ejemplo, es de la Mtra. Lucerito quien tomando en cuenta que ella es indígena y pertenece a La Red Lenguaje México, me parece interesante y admirable la persistencia de ella tuvo para colocarse como líder de este proyecto, el cual, busca la transformación de la enseñanza en las aulas (Testimonio No. 4).

De acuerdo con la Dra. María del Socorro, comprendí la importancia de darle voz a los maestros y maestras que necesitan y requieren expresar su sentir acerca de las formas de enseñanza establecidas en la educación escolarizada. Me sorprendió el hecho de que los maestros tanto indígenas como no indígenas construyan sus propios saberes y además que los puedan establecer en una revista de divulgación internacional (Testimonio No. 2).

Estoy acorde a la investigación del Mtro. Rolando, repensar la educación indígena desde la comunidad, ponerla al centro y no precisamente priorizar lo establecido desde el Estado a través de la documentación oficial (Testimonio No. 5).

El Quehacer Autónomo

Debemos tener una actitud crítica, dado que una persona que cuestiona, que duda que investiga y que quiere iluminar su propia vida son seres históricos, navegan en el tiempo, son seres inacabados, que defienden las causas sociales y deben de estar en permanente proceso de búsqueda. (Freire, 1997)

Una bisagra importante que se buscó poner en práctica en el proceso de construcción de los trabajos de investigación que venían realizando los estudiantes indígenas fue la confrontación y la corrección,

libre y autónoma, de sus investigaciones. Durante el seminario se procuró que este, en la medida que avanzaba en la entrega de resultados, estuviera en contacto con productos de investigación como artículos, ponencias o resultados de investigación, pero con experiencias de emprendimiento a nivel nacional e internacional (Brasil) que le permitiera ver los sentidos de sus avances desde otros posicionamientos académicos. La autocorrección y sus diferentes facetas marcan un hito en el que transitan todos los investigadores. La concepción de autocorrección que maneje con respecto a esta actividad de emprendimiento es muy importante ya que de aquí depende el enriquecimiento y sus formas de aprender.

Además del gusto por las ponencias, me hizo crear un conflicto interno, a veces por especular que mi tesis no la estaba realizando de manera correcta, otras ocasiones por pensar inalcanzable el término del capítulo de análisis de resultados, pues como lo expresaban los ponentes, me parecía un análisis completo a comparación del mío. Sin embargo, con la sesión de retroalimentación en el seminario comprendí que el entrar en conflicto es parte del proceso. (Testimonio No.1)

En este seminario se esperaba que la autocorrección del futuro investigador fuera una actividad muy importante porque puede dejar en él una marca objetiva o subjetiva ya que el posicionamiento que se asuma sabe de antemano que cada investigador o productor de conocimiento lo hace desde un lugar de teórico y metodológico de quien ya recorrió este camino y que él lo puede recuperar o simplemente rechazar. La autocorrección de un trabajo investigativo ocupa un espacio y un tiempo importante en la tarea de la producción del conocimiento y el problema no radica en lo explícito de la mejora de la redacción o la ortografía o la estructura del trabajo.

Sobre mi tema en particular, las ponencias del seminario me infundieron seguridad y confianza sobre mi objeto de investigación, pues en algún momento dudé de si era un tema relevante para una tesis. Me sentí en ocasiones como un “bicho raro” al abordar el tema de la lectoescritura como si a nadie le importaba, poco a poco fue cambiando; porque no se trata de solamente alfabetizar sino de despertar en los alumnos el interés por aprender. (Testimonio No. 3)

El problema surge cuando el “académico responsable de su formación” busca hacer evidente lo no explicitado como el para qué se está investigando y su posible impacto, los diferentes tratamientos que pueden tener sus avances y hallazgos de investigación, como son la presentación en foros académicos (congresos, coloquios, simposios) o la publicación de reportes de investigación, artículos para revista, de tal manera que advierta que la investigación es una actividad pública que requiere prácticas de autorreflexión.

La otra ponencia es de la Profa. Pimentel, quien nos compartió los trabajos de publicaciones de la producción de los docentes o profesores que trabajan en las comunidades indígenas, y demás colaboradores expertos en la educación de los pueblos originarios. Me resulta importante la ética que se propone para promover y difundir las experiencias, en donde sus voces al fin son tomadas en cuenta y con mucha responsabilidad académica, lo cual, motiva para emerger ideas de difusión de nuestros trabajos como expertos en educación indígena. (Testimonio No. 2)

En este sentido, la idea del seminario fue dejar “varias marcas” que muchas veces actuaran como un sello indeleble en el sujeto productor de conocimiento. Por tal motivo, la idea del acompañamiento tenía como meta promover que cada estudiante pudiera enarbolar su propio proyecto para desarrollarse como investigador. El proyecto se adhirió a una pedagogía crítica, como aquella que les da sentido a las cosas a partir de la vida cotidiana (Freire, 2005). Esto la vincula a un proyecto utópico que plantea una idea de emprendimiento de cambiar las relaciones que viven los seres humanos y su contexto

ambiental. Es decir, se trata de encontrar un sentido a lo que se viene realizando, al cuestionar el contexto en que se está trabajando, con la idea de abrir nuevos caminos para aprender con el otro en un contexto de respeto con el medio ambiente.

Conclusiones

El seminario brindó una constante formación a los estudiantes indígenas interesándolos en la idea de convertir sus proyectos de tesis en algo más, con la idea de reconciliarlos con sus proyectos académicos y de vida, de llevarlos más allá de una graduación en el nivel de maestría, fomentando el compromiso social que tiene su producción académica con los pueblos originarios, aunque se debe de aclarar que varios de ellos ya tenían presente este propósito formativo y en otros no fue tan evidente.

Esta situación, a nosotros como responsables del proyecto, nos implica fortalecer más el sentido de emprendimiento educativo aquí presentado. Sin embargo, la experiencia generó una serie de ideas para repensar todo el sentido formativo de la Maestría en Desarrollo Educativo y al mismo tiempo tener opiniones académicas para organizar otros seminarios, con la idea de revalorar la importancia de recuperar las prácticas de internacionalización como una estrategia didáctica que puede generar cambios en la manera de formar intelectuales indígenas.

Los trabajos de tesis presentados tienen un enfoque específico que permitió valorar la importancia de realizar un proceso de rigurosidad académica y al mismo tiempo hacer un seguimiento y difusión de sus hallazgos, de manera que sus aportaciones vayan más allá de un compromiso académico con la acreditación de este espacio formativo. Para este fin también se entregó un texto autónomo por parte de las y los estudiantes con ideas significativas, derivado del trabajo anterior, con miras a su publicación. Esta tarea para la mayoría de los y las estudiantes les llevó a tener que descentrarse de la multitud de datos obtenidos en campo, reorganizarlos rápidamente para lograr sistematizar lo más relevante y original de sus hallazgos, así como plasmarlos puntualmente en un esquema sintético como posible artículo publicable. Experimentaron así un proceso de relectura y reapropiación de su propio trabajo investigativo a nivel teórico metodológico y social, así como al tener que reflexionar también sobre el impacto y valor de sus descubrimientos en las respectivas comunidades de referencia. Además de ser enfrentados al reto de escribir y presentar un texto que resulte lo más entendible y digerible a los posibles árbitros y lectores.

El apoyo que se dio durante el seminario fue pedagógico y administrativo. Pedagógico en el sentido de lograr un mayor desarrollo del emprendimiento y la creatividad a favor de tener una visión a futuro de su proyecto de investigación donde hubiera una visión a corto, mediano y largo plazo, en el contexto de lograr un mayor compromiso social a favor de los pueblos originarios. Administrativo, en el sentido de aprovechar los recursos materiales de la Universidad Pedagógica Nacional a favor del proyecto, como fueron recuperar la experiencia de sus técnicos, las cámaras, micrófonos y técnicos del Departamento de Televisión Educativa de la institución y al mismo tiempo aprovechar los propios vínculos de movilidad, existentes entre esta institución y varias universidades brasileñas, con miras a compartir el material producido con otras instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas

- Carr, W. y Kemis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (1997), *La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. L. (2010). El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la historia de la educación indígena. En R. Glazman y A. de Alba, *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*. UNAM.
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2016). Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos. En H. J. Malone (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: Temas, retos globales y lecciones sobre las reformas estructurales*. F.C.E.
- Chiggi, G. y Zanchet, B. (2007). Paulo Freire: una bibliografía al servicio de la construcción de la educación popular. *Revista para maestr@s de educación básica. Entre maestr@s*, 7(20), 56- 63.
- Herruzo, E., Hernández, B. R., Cardella, G. M. y Sánchez, J. C. (2019). *Emprendimiento e innovación para todos*. Dykinson.
- Ibarrola, M., Sañudo, L. E., Moreno, M. G. y Barrera, M. E. (Coords.) (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Red de Posgrados en Educación, A.C./ CINVESTAV.
- Mateos, L.S. y Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 45-71.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pérez-Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata/Colofón.
- Reimers, F. (2016). Aprendiendo de la experiencia internacional en educación. *Revista Reformas Educativas*, (septiembre-diciembre), 9-29.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- de Sousa, B. S. (2019), *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectorias práctica docente en educación artística*, 3, 1-13.

del Val, J.M. (Comp.). (2016). Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF.

¿Qué nos Enseñan las Buenas Prácticas de Educación para la Mejora de la Calidad Universitaria?

- Ariana De Vincenzi¹
Universidad Abierta Interamericana, Argentina
adevincenzi@uai.edu.ar
- Dairaliz Marcano G.²
Universidad Abierta Interamericana, Argentina
dairaliz.marcano@uai.edu.ar
- Alejandra Macri³
Universidad Abierta Interamericana, Argentina
alejandra.macri@uai.edu.ar

Línea temática sugerida: *Calidad de la docencia; procesos y sistemas para su definición y evaluación o acreditación; el papel de las agencias de calidad.*

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo comprender los aspectos distintivos de dos prácticas universitarias reconocidas por su efectividad en el logro de resultados de aprendizaje propuestos por los profesores y consensuados con los estudiantes, desarrolladas en la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina con orientación pedagógica. Bajo un diseño de investigación de estudio de caso, se examinó la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los intercambios socioculturales que se producen en el aula, desde los fundamentos pedagógicos del enfoque ecológico de la enseñanza y los aportes de la teoría de la actividad como marco metodológico sistémico y contextual para analizar la actividad humana intencional. Cinco aspectos emergen del análisis de las observaciones de clases y entrevistas a profesores y estudiantes y permitieron comprender la dinámica entre estudiantes y profesores que se involucran en un proceso formativo de calidad: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, horizontalidad en las relaciones profesor-estudiante, conformación de comunidad de aprendizaje, construcción y gestión de contextos de aprendizaje diverso y evaluación formativa como orientadora del aprendizaje. Conforme los estudiantes evolucionan en el dominio disciplinar y procedimental contemplado en el proceso formativo, evidencian mayor autogestión en la construcción de los resultados propuestos, al tiempo que se integran en una comunidad de aprendizaje promovida por el trabajo cooperativo entre pares. La práctica educativa de calidad en el nivel universitario se orienta al aprendizaje activo y social y se dinamiza mediante diversidad de estrategias de retroalimentación propias de la evaluación formativa.

1 <https://orcid.org/0000-0002-6532-8707>

2 <https://orcid.org/0000-0003-2216-9010>.

3 <https://orcid.org/0000-0003-1608-7377>.

Palabras clave: calidad de la educación, eficiencia de la educación, condiciones de aprendizaje, estudiante universitario. (Fuente: tesoro UNESCO)

Introducción

El proyecto de investigación “La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de casos con foco en el sistema de actividad”, que adelanta el Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (Buenos Aires, Argentina), se inscribe en la iniciativa propuesta por la UNESCO (2021) de “repensar la educación y dar forma al futuro” en respuesta a la necesidad de “replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje” en el contexto de la universidad atravesada por la complejidad creciente y la incertidumbre. En este marco se propuso el estudio de prácticas educativas con el objetivo de realizar un ejercicio reflexivo, con participación de profesores, estudiantes e investigadores, para comprender cómo se crean situaciones de aprendizaje percibidas de calidad por autoridades, asesores pedagógicos, profesores y estudiantes.

El tema de la calidad es centro del debate universitario en dos sentidos. Por un lado, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) la meta 4.3 explicita “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. (Naciones Unidas, 2018, p. 28). En este sentido, la universidad es responsable de garantizar en sus egresados la formación que los habilite para contribuir genuinamente a la transformación social, al satisfacer las complejas, urgentes y profundas necesidades de las sociedades. Para UNESCO-IESALC (2018) implica considerar al estudiante un aliado permanente, cuyos conocimiento y competencias deberán estar al servicio del cambio y la resolución de problemas, especialmente de los más vulnerables, lo que pone en la mira los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas, la investigación y extensión que tienen como centro al sujeto que aprende.

Por otra parte, se demanda que las tres misiones de la educación superior: producir conocimiento, educar a las personas y la responsabilidad social, estén alineadas en acciones concretas para la cocreación de conocimiento e innovación capaces de responder a las demandas sociales actuales. Calles (2020) afirma que “sin el aporte de la educación superior no se podrá cumplir muchos de los 17 ODS planteados desde el 2015” (pp. 167). La transformación hacia una sociedad más justa, hacia una ciudadanía con las competencias requeridas para impulsar las transformaciones y los adelantos tecnológicos para el bienestar social requieren del compromiso de las instituciones de educación superior.

Rama (2018) describe tres reformas que atravesó la educación superior en América Latina en el siglo XX, resultado de las demandas sociales y políticas, así como de aquellas derivadas de sus propias tensiones internas. La autonomía y el cogobierno (primera reforma), la diferenciación institucional pública y privada (segunda reforma) y la regulación y el desarrollo de instrumentos de aseguramiento de la calidad en toda la región (tercera reforma) caracterizaron la definición de la educación de calidad durante este periodo. Las investigaciones subrayan el impacto positivo de los procesos de aseguramiento de la calidad en el incremento del liderazgo de las autoridades sobre la gestión de la calidad de las universidades, en el mejoramiento de la planificación estratégica de las instituciones y en una mayor transparencia institucional mediante el uso de la información para la toma de decisiones. También destacan una mayor preocupación de las máximas autoridades institucionales por mejorar la calidad de la docencia y advierten la necesidad de identificar, documentar y analizar evidencias empíricas sobre el impacto en el mejoramiento de los conocimientos y habilidades de los estudiantes (Lemaitre y Zenteno, 2012; Corengia, 2015; De Vincenzi, 2018).

Para el siglo XXI, Rama (2018) plantea que las universidades latinoamericanas avanzan hacia una nueva reforma caracterizada por la diversidad, en respuesta a las tensiones entre los procesos de regulación impuestos por el perfeccionamiento de los sistemas de acreditación, que tienden a la estandarización de lo que se entiende por calidad, y las pulsiones por procesos disruptivos y de innovación. Demandas como la expresión de la individualización de los aprendizajes y el multiculturalismo, la amplitud y diferenciación de actores educativos, la masificación y diversidad de campos de conocimiento y mercados laborales impulsan la adopción de enfoques pedagógicos diversos y alejados de la tradicional enseñanza universitaria. La nueva reforma conduce a pensar la calidad como reconocimiento de la diversidad, con implicaciones en políticas de reconocimiento y compensación, articulación de saberes, mayor flexibilidad institucional, curricular y recorridos individualizados, con enfoques centrados en competencias profesionales.

En este contexto de reforma en desarrollo, en la universidad convergen, en espacio y tiempo, modelos pedagógicos tradicionales y modos innovadores de enseñanza. Los primeros, orientados a la trasmisión de contenidos y objetivos de enseñanza centrados en el saber experto del docente, pierden vigencia ante la diversificación de perfiles de estudiantes que necesitan desarrollar competencias para abordar con idoneidad los desafíos que caracterizan al contexto laboral. Emergen modelos centrados en la experiencia del estudiante y en el logro de resultados de aprendizaje, capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para intervenir con eficiencia en contextos laborales de alta versatilidad (Marope et al., 2017; Tardif, 2008).

A fin de profundizar en la trama de este nuevo enfoque reformista descrito por Rama (2018) es necesario comprender cómo surgen, evolucionan y se caracterizan estos nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje competencial, que contempla diversidad de formas de acceso al conocimiento, la experiencia de los estudiantes en interacción dialéctica con diversidad de contextos de relevancia cultural, social y tecnológica y su integración en una comunidad de aprendizaje que se construye a partir de la actividad colaborativa.

En los últimos años se observa un incremento en el estudio de buenas prácticas educativas de nivel universitario (Mondragón y Moreno, 2020). Se define la práctica educativa de calidad como una experiencia intencional centrada en el aprendizaje de los estudiantes y orientada al logro de resultados consensuados entre profesores y estudiantes, en un clima de negociación de significados socioculturales en torno al objeto de estudio y en interacción con contextos de relevancia cultural y social (De Vincenzi, Marcano y Macri, 2021).

El presente artículo informa avances de un proyecto de investigación que analiza prácticas educativas de calidad en el nivel universitario. Se adopta la acepción de calidad como transformación cualitativa de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Harvey, 2006). Se analizó la configuración de dos prácticas educativas en una universidad privada argentina con explícita orientación pedagógica en su proyecto institucional desde el enfoque ecológico de la educación, que contempla diversidad de formas de acceso al conocimiento así como su construcción en comunidades de aprendizaje (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019), y los aportes de la teoría de la actividad –en adelante TA– (Engeström, 2014, 2017), como marco metodológico para deconstruir los componentes de un sistema de actividad.

Objetivos

1. Caracterizar los componentes de la práctica educativa como sistema de actividad.
2. Analizar las cualidades distintivas de la práctica educativa centrada en el desarrollo y logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Fundamentación Teórica

La Perspectiva Ecológica del Proceso Educativo

La crisis de la racionalidad técnica como concepción del proceso educativo (Shön, 1992) es el resultado de los aportes del cognitivismo, que pone el acento en el rol activo del sujeto en su aprendizaje y en la mediación cultural del docente en la enseñanza. A partir del reconocimiento de la mediación, y en particular del lenguaje como herramienta de mediación cultural, el proceso formativo se reinterpreta como espacio sociocultural “cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura particular” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 89).

Esta concepción de proceso educativo parte de la noción de cognición distribuida (Salomon, 1993), en la cual el conocimiento se construye en el contexto de personas que piensan en conjunto con ayuda de herramientas y medios proporcionados por la cultura. La formación surge de esfuerzos colaborativos dirigidos al logro de metas compartidas, donde participan distintas perspectivas a través del diálogo y del cuestionamiento, en un contexto que le otorga significación y al cual, a su vez, modifica.

Desde la perspectiva ecológica, la práctica educativa se concibe como el espacio de intercambios socioculturales entre docente y estudiantes en un contexto y temporalidad singular. Los supuestos que subyacen a esta perspectiva exigen situar la actividad de los estudiantes en un contexto singular de intercambios socioculturales. La educación tiene una intencionalidad que responde a las finalidades, propósitos y objetivos del contexto sociocultural. La transformación del estudiante por acción de la intervención educativa se inicia con el intercambio negociado de significados entre docente y estudiantes, entre los mismos estudiantes y con otros agentes de la realidad social. En consecuencia, la construcción del conocimiento es resultado de la participación social del alumno en experiencias significativas con foco en estrategias de aprendizaje autónomo.

El docente pasa al rol de mediación efectiva, que supone comprender y diagnosticar la compleja red de interrelaciones situadas, multidimensionales, simultáneas e imprevisibles desplegadas en la vida del aula. Se perfila como un profesional con habilidades para diseñar y gestionar la enseñanza, para contribuir a que los estudiantes busquen y obtengan adecuadamente la información, construyan diversos saberes, investiguen situaciones reales, trabajen colaborativamente en la producción de nuevos conocimientos.

El aula de clases, como espacio físico y psicosocial, configura un marco de convivencia singular donde convergen diversas trayectorias sociales, históricas y culturales y se estructuran y organizan las actividades, roles y normas de la actividad educativa. Los diversos instrumentos mediadores intervienen en la organización y comunicación de los contenidos y en el andamiaje de los procesos de pensamiento durante la formación intersubjetiva. La visión ecológica de la educación expande las fronteras del aula tradicional integrando otras formas de acceder al conocimiento, fruto de la actividad cotidiana de las personas en contextos significativos (Burbules, 2012).

De este modo, la buena práctica educativa remite a un conjunto de interacciones efectivas en diversos contextos de relevancia cultural y social que mejora el aprendizaje de los estudiantes, quienes manifiestan motivación y valor por el logro de los resultados esperados, evidencian actuaciones idóneas y transferibles a sus vidas cotidianas (Zabalza, 2012; Mondragón y Moreno, 2020).

La Teoría de la Actividad como Marco para el Análisis del Proceso Educativo

Toda acción humana intencional está dirigida a un objeto y está culturalmente mediada y estructurada históricamente. La actividad de un sujeto se produce en interacción con una comunidad de personas que operan en forma conjunta sobre un objeto que las motiva y dirige, haciendo uso de herramientas que facilitan el logro del resultado esperado. .

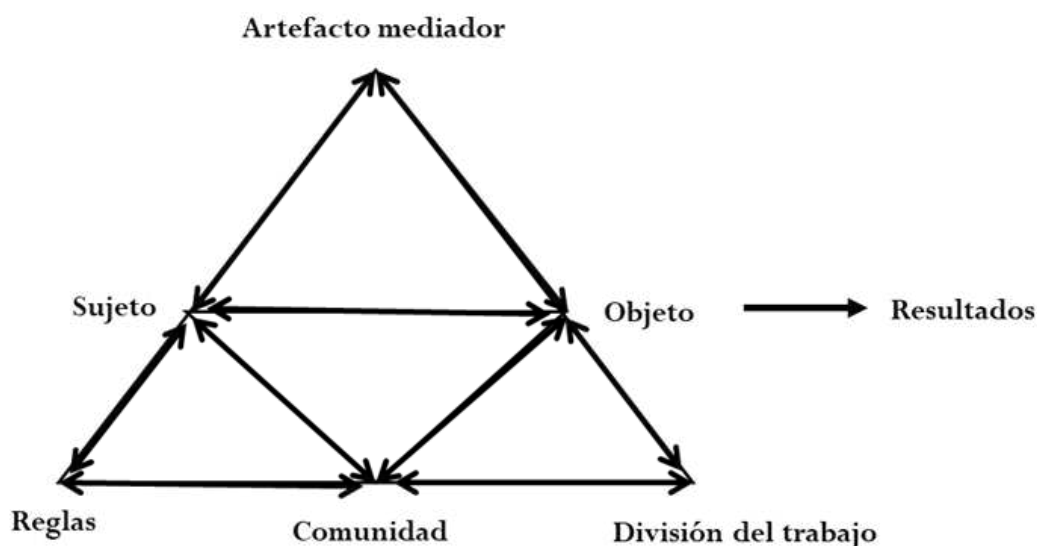
Desde esta perspectiva, como se muestra en la Figura 1, la actividad se configura en un sistema, una estructura de relaciones que admite el análisis de las actuaciones en un marco que tiene en cuenta lo que las personas hacen juntas en cuanto colectivos que colaboran para el logro del objeto (Engeström, 2014), configurada por componentes: sujeto, artefactos, objeto, comunidad, reglas, división del trabajo y resultado.

Hardman (2008) describe la actividad educativa formal como un sistema de actividad y propone estudiar las prácticas pedagógicas en el aula considerando los componentes mencionados. El sistema de actividad educativo está compuesto por acciones interrelacionadas de estudiantes, profesores y autoridades, *sujetos* inmersos en un contexto político y social, culturalmente organizado y atravesado por *artefactos de mediación*, donde todos se comprometen, promulgan y trabajan por el aprendizaje, en tanto *objeto* que motiva y da dirección a la actividad, a la vez que es transformado por sus acciones. La actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio en una *comunidad* con identidad propia, que refleja las negociaciones sociohistóricas y culturales que sitúan su desarrollo, organizada con base en *reglas*, roles y tareas (*división del trabajo*) para el logro de resultados de aprendizaje como construcción activa e inseparable de la acción y reflexión tanto individual como colectiva.

A continuación se representan los componentes del sistema de actividad:

Figura 1

Componentes de un Sistema de Actividad (Engeström, 2014)



Desde la TA, la práctica educativa de calidad responde a tres principios: multivocalidad, historicidad y aprendizaje expansivo. El profesor diseña y gestiona estrategias de enseñanza promotoras de

aprendizajes colaborativos, situados y ubicuos, integrando diversas fuentes de información y eventos cotidianos como oportunidades de aprendizaje (Venkat y Adler, 2008). Artefactos de mediación y objetos de aprendizaje evolucionan para responder a las nuevas demandas socioculturales de la formación profesional. Las formas tradicionales de aprendizaje cambian hacia procesos de aprendizaje expansivo, donde el conocimiento se construye en colaboración y con la coparticipación de múltiples agentes tanto dentro como fuera del sistema áulico, en una dinámica de cruce de límites y construcción de redes que expande el aula (Engeström, 2014)

Marco Metodológico

Se realizó una investigación de corte cualitativo bajo el diseño de estudio de casos múltiples para analizar dos prácticas educativas de la carrera de Arquitectura en una universidad argentina con orientación pedagógica. Se consideraron los criterios propuestos por Zabalza (2012) para identificar las buenas prácticas educativas y escoger algunas: resultados de las evaluaciones realizadas por la unidad pedagógica, las encuestas de opinión de los estudiantes de cohortes anteriores y la opinión de las autoridades de la facultad. Los profesores promedian quince años de experiencia en la docencia universitaria, con participación en dos procesos de acreditación de la carrera. Se obtuvo el consentimiento informado de profesores y estudiantes.

Se recolectaron datos a través del análisis documental, entrevistas individuales y grupales y observación no participante de los cursos Morfología y Proyecto III. Cada curso fue observado en tres oportunidades a lo largo del segundo semestre del año 2019; al cierre de cada observación se realizaron entrevistas con el profesor titular para recabar su percepción sobre la práctica educativa transcurrida. Asimismo, se realizó una entrevista en profundidad a cada profesor titular al inicio de la cursada, y al cierre del curso se realizaron entrevistas grupales con cinco estudiantes voluntarios por asignatura. En total se grabaron en audio seis sesiones de observación de clases, ocho entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas grupales; todas fueron transcritas y triangulada con las notas de campo. La validez se obtuvo a partir de la triangulación de las técnicas de recolección de datos.

El método para el análisis estructural de la práctica educativa consistió en una matriz compuesta por preguntas, a cada componente del sistema de actividad, relacionadas con las categorías didácticas para el desarrollo de la clase: planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones entre profesor y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y tareas académicas (de Vincenzi et al., 2020). Se empleó el método comparativo constante para el análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

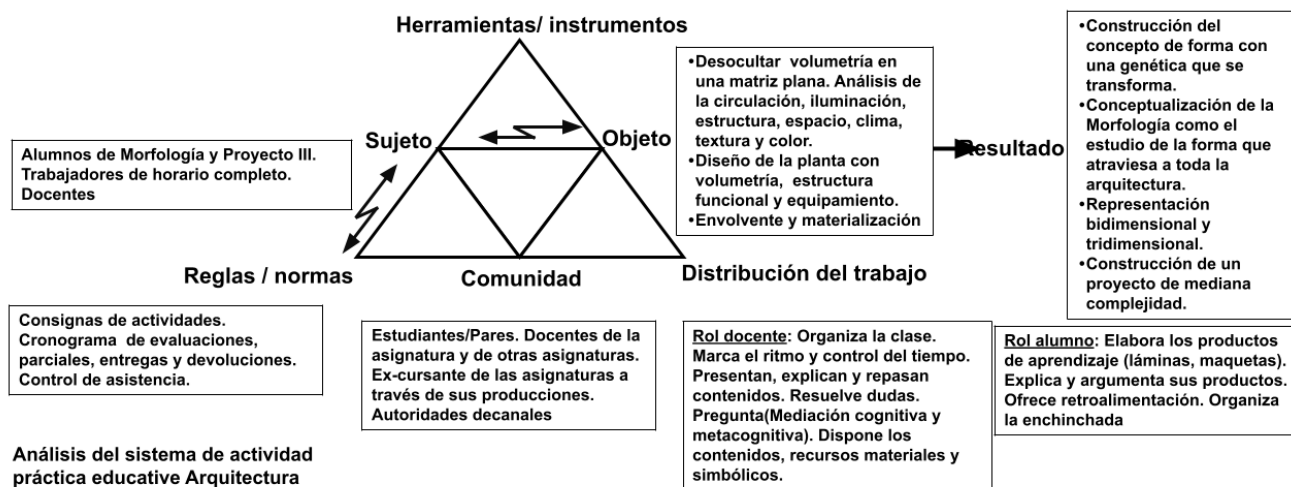
Configuración del Sistema Áulico de las Prácticas de Educación de Calidad

La Figura 2 muestra la configuración de las prácticas educativas analizadas. La estructura gráfica de los componentes en un sistema integrado de relaciones da cuenta de la complejidad de la práctica de enseñanza en cuanto orquestación de docentes, alumnos, institución, dispositivos de mediación, reglas y roles en comunidad de práctica; movilizados por el logro del aprendizaje, convocados a trabajar juntos en torno a un objeto.

Figura 2

Componentes de la Práctica Educativa con Foco en el Sistema de Actividad

Físicos		Simbólico	
Docente	Estudiante	Docente	Estudiante
PPT de clase teórica. Guía de trabajos prácticos. Calco Imágenes edilicias. Matrices. Trabajos de cohortes anteriores	Maqueta. Lámina. Portafolio. Materiales de dibujo y construcción. Programas computacionales	Lecturas. Explicaciones. Estrategias de evaluación formativa: retroalimentación, evaluación de pares. autoevaluación.	Información en internet Interacción alumno – docentes y entre pares



El espacio sociocultural que se configura en el aula se caracteriza por un intercambio fluido entre profesores y estudiantes y de los estudiantes entre sí. El contenido de las clases emerge de los diálogos entre los estudiantes, quienes explican sus producciones a compañeros y profesores, que a su vez intervienen para enfatizar, reforzar o ajustar nociones. Ese espacio de intercambios colaborativos evidencia la convergencia de todos los sujetos en la construcción de un objeto de aprendizaje que se construye de forma asociativa y situada; conforma una comunidad de aprendizaje donde participan estudiantes y profesores, organizada con base en un acuerdo de reglas y normas explícitas, pero con cierto grado de flexibilidad.

La distribución del trabajo reposa inicialmente en la figura de los profesores, y conforme avanza el cuatrimestre los estudiantes adquieren mayor autonomía promovida por las instancias de trabajo colaborativo y autogestivo propuesto por el plan de la asignatura. Los objetivos de aprendizaje fueron claramente explicitados, alineados con la variedad de artefactos de mediación, las actividades de enseñanza y las modalidades de evaluación de los aprendizajes.

Los profesores advierten la influencia de diversos factores en la planificación de la nueva cursada e introducen nuevos artefactos de mediación: acreditaciones de la carrera, reflexión sobre la práctica, resultados de aprendizaje y retroalimentación de los estudiantes de cohortes anteriores, participación de profesores de otras disciplinas y universidades. En el transcurrir de la cursada, profesores y estudiantes negocian normas de funcionamiento ajustadas a las particularidades del grupo; incorporan proyectos, portafolios y productos elaborados por estudiantes de cohortes anteriores para modelizar los resultados esperados.

Discusión

A la pregunta ¿qué nos enseñan las buenas prácticas de educación para la mejora de la calidad universitaria?, del ejercicio reflexivo de la práctica educativa bajo el lente de la TA, emergen al menos cinco rasgos que aportan luces para comprender las reformas de la diversidad pedagógica planteadas por Rama (2018) en el nuevo escenario de la educación superior de calidad.

1. La Práctica se Orienta al Logro de Resultados de Aprendizaje

El aprendizaje es el resultado de la intencionalidad pedagógico-didáctica propuesta por el profesor, con base en los artefactos de mediación para construir el objetivo de aprendizaje. En correspondencia con lo descrito en investigaciones de buenas prácticas del nivel universitario (Guzmán, 2018; Iturbide y Domínguez, 2021; Vaillant y Siqueira, 2017), destaca la figura del profesor como facilitador de situaciones de aprendizaje que prioriza al estudiante y su aprendizaje, así como la implementación de estrategias de enseñanza activas. El profesor se percibe como un profesional actualizado con habilidades para diseñar y gestionar estrategias de enseñanza y evaluación intencionalmente alineadas al logro de resultados de aprendizaje, consensuados en un contrato didáctico.

Profesores y estudiantes negocian significados, roles y reglas de intercambio que se actualizan en el devenir de las clases (Hardman, 2008) y que progresan hacia una mayor autonomía de los estudiantes para gestionar su aprendizaje en recorridos singulares y colaborativos, intencionalmente previstos. De *consumidores*, los estudiantes progresivamente se convierten en *prosumidores* (Sánchez Carrero y Caldeiro Pedreira, 2016), ya que fruto de su activa participación en el proceso formativo –al indagar, experimentar en diversos contextos, intercambiar con otros, debatir, consultar diversas fuentes de información, resolver– produce contenidos que publica y comparte con la comunidad que se conforma en el grupo-clase.

2. Horizontalidad en la Relación Profesor-Estudiante

Esta horizontalidad constituye un rasgo distintivo en las prácticas observadas, consistente con lo encontrado por otras investigaciones que analizan buenas prácticas educativas en el nivel universitario (Vaillant y Siqueira, 2017). Los estudiantes valoran el clima de cordialidad, confianza mutua y diálogo académico con el profesor y entre pares, que tiene incidencia positiva en la motivación y el compromiso con su aprendizaje, propuesto por los profesores a través de las estrategias desplegadas.

3. Propicia la Comunidad de Aprendizaje

El aprendizaje tiene lugar en el establecimiento de un vínculo de colaboración y diálogo profesor-estudiante y entre pares, con participación de la institución universitaria. La práctica áulica evoluciona progresivamente hacia la construcción de un tercer espacio donde confluyen profesores, estudiantes y otros miembros a lo interno y externo de la institución, a medida que se desarrollan y evalúan las actividades de aprendizaje. Producto de las interacciones se trasciende la construcción tradicional de la relación de poder entre profesores y estudiantes con la creación de un entorno de interacción auténtica que fomenta el clima de confianza y valoración del aporte de los pares, profesores y agentes externos.

4. Construye y Gestiona Contextos Diversos de Aprendizaje

La buena práctica educativa crea experiencias y condiciones que facilitan la interacción del estudiante, individual y colectiva, con los objetivos de aprendizaje. Los resultados de la investigación evidencian cómo la práctica educativa de calidad refleja los cambios e implicaciones del aprendizaje ubicuo, situados y contextualizados (Burbules, 2012). El aula de clase se expande fuera de los espacios físicos y disciplinares al incorporar contenidos que conectan y articulan con otras disciplinas, en espacios y contextos que posibilitan el contacto con contenidos y experiencias diversas dentro y fuera del aula. Amplifica las instancias de mediación de aprendizajes colaborativos, constructivos y significativos al propiciar el diálogo con nuevas relaciones y actores, a través del cruce de límites entre distintos sistemas fuera del espacio áulico.

5. Evaluación Formativa como Parte del Aprendizaje

La buena práctica educativa hace explícito los criterios de evaluación y habilita instancia de evaluación formativa. Los hallazgos resultan confirmatorios de autores que proponen a la evaluación formativa como la estrategia que caracteriza a la práctica educativa de calidad (Kimmelman y Lang, 2019; Iturbide y Domínguez, 2021). En las prácticas analizadas, profesores y estudiantes se manifestaron positivamente respecto de la potencia transformadora de los aprendizajes que tiene la evaluación que trasciende la mera calificación, resultado de un espacio negociación y diálogo, una explícita definición de los resultados esperados y los productos que evidencian los logros, con criterios de evaluación claros y retroalimentación en instancias de hetero, auto y coevaluación a lo largo del proceso formativo.

Conclusiones

El análisis de la configuración de las prácticas educativas de calidad, conforme a las categorías propuestas por la teoría de la actividad y a la luz del modelo pedagógico ecológico, patentiza la perspectiva de la calidad educativa entendida como transformación en el marco de reforma de la diversidad planteada por Rama (2018).

La práctica educativa de calidad resulta de la participación de estudiantes y profesores, con la incorporación de diversos artefactos mediacionales, organizados con base en roles y reglas implícitas y explícitas, dentro de un clima de responsabilidad y respeto individual y colectivo que propicia la construcción de un aprendizaje colaborativo y distribuido.

La calidad de la buena práctica educativa es valorada tanto por su relevancia social como por el logro de los resultados del aprendizaje. Para que su efectividad evolucione con impacto significativo en la realidad educativa es necesario que sea sostenida por el contexto institucional –la comunidad de profesores y autoridades–, sea coherente y esté fundamentada en sustentos pedagógicos, tecnológicos y éticos.

La investigación de las prácticas educativas declaradas de calidad en el marco de las instituciones universitarias visibiliza la trama de múltiples determinaciones de orden intra y extra didáctico que estructuran y dinamizan la interacción docente, de estudiantes y contextos. Aporta enseñanzas necesarias para pensar prácticas que faciliten aprendizajes individualizados y diferenciados.

Referencias Bibliográficas

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/ Rencontres on Education*, 13, 3-14. <https://studylib.es/doc/8245271/el-aprendizaje-ubicuo-y-el-futuro-de-la-ense%C3%B1anza-ubiquitous>

Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 167-201.

<https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>

Corengia, Á. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas: estudio de casos*. Teseo.

Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Guzmán, J. C. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior.. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133–149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: An Activity Theory approach. *Journal of Education*, 45(1), 65-95. <https://urlshortner.org/tVcPq>

Harvey, L. (2006). Understanding quality. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, 1(1), 1-29.

Iturbide, S. S. y Domínguez, A. R. (2021). Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa de una escuela de negocios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (ESPECIAL), 251-272.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476>/<https://www.redalyc.org/journal/270/27067721022/html/>

Kimmelman, N., y Lang, J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376>

Lemaitre, M. y Zenteño, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior*. Informe 2012. CINDA.

Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). Future competences and the future of curriculum. *International Bureau of Education/UNESCO*.

<http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-future-competences-and-future-curriculum>

Mondragón Beltrán, E. y Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, 1–23. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150036/521662150036.pdf>

Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América latina y el Caribe*. Naciones Unidas

- Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 64-76.
- Sánchez Carrero, J. y Caldeiro Pedreira, M. C. (2016). El prosumidor. *Revista Digital de Comunicación*, 6, 89-92. <https://www.aularia.org/>
- Salomon, G. (1993) No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 153-184). Amorrortu.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- UNESCO-IESALC (2018). *Informe general, conferencia regional de educación superior 2018*. Universidad Nacional de Córdoba
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Imaginemos juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación. Resumen ejecutivo*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Siqueira, V. (2017). Estudiantes de ingeniería y sus percepciones sobre la enseñanza de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29961>
- Venkat, H. y Adler, J. (2008). Expanding the foci of activity theory: Accessing the broader contexts and experiences of mathematics education reform. *Educational Review*, 60(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/00131910801933914>
- de Vincenzi, A. (2018). *Cambios en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias. Un estudio de caso de universidades privadas argentinas*. Prometeo.
- de Vincenzi, A., Marcano, D. y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia, Revista científica multidisciplinaria*, 5(1), 159-176. <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- de Vincenzi, A. Marcano, D. y Macri, A. (2021). La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de caso con foco en el sistema de actividad. *Revista Aula Universitaria*. (22).45 – 56. <https://doi.org/10.14409/au.2021.22>
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Linhas Críticas*, 25, 206-221. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24586>



Línea Temática:

Desarrollo profesoral:
acreditación, formación
y carrera profesional



Comprendiendo la Convivencia Escolar en República Dominicana

- Prudencio Miguel Piña, SJ
- Rosa María Cifuentes

Resumen

Las comunidades educativas buscan conocer sus niveles de convivencia. Se propone aquí investigar este delicado tema con grupos de docentes en metodología de investigación acción pedagógica para que participen observando tanto sus propias experiencias como las de su comunidad en diversas situaciones como disciplina, conflictos y violencia. Estas observaciones y análisis en los nodos de investigación docentes se constituyen como camino para transformar y construir tanto nuevas concepciones como prácticas hacia la cultura democrática de paz en la escuela.

Palabras claves: conflicto escolar, violencia, disciplina, convivencia.

Introducción

La búsqueda de la convivencia con cultura de paz en los centros educativos es un ideal de quienes hacen gestión educativa. También es expectativa de maestros, padres, madres y familiares que quisieran que el centro sea un lugar donde sus hijos aprendan a compartir en la justicia, en la integración social, en la calidad de vida. Todos descubren que no es un reto fácil de alcanzar. A pesar del esfuerzo, en las instituciones educativas se presentan respuestas conflictivas, rebeldías inexplicables, enfrentamientos inesperados, desafíos a la autoridad. Y esto genera una pregunta: ¿por qué?

Existe un ideal de convivencia escolar dominicana, plasmada en documentos oficiales que constituyen referentes para cada centro. Las normativas nacionales que buscan proponer soluciones para todas las situaciones. El manejo de la disciplina se descubre insuficiente para resolver los conflictos y reorientar las violencias cotidianas en los centros. Se actúa de manera conflictiva, agresiva e incluso violenta y las autoridades educativas no solo observan con impotencia, en muchas ocasiones son parte de esos comportamientos. En el fondo es una situación difícil de comprender que provoca preguntas.

¿Qué concepciones y prácticas de violencia permiten comprender y promover la convivencia escolar como camino a la democracia en los centros educativos? ¿Qué hechos de violencia y convivencia escolar ocurren en la vida cotidiana de las instituciones educativas? ¿Cómo se manejan los conflictos escolares y la disciplina en la vida cotidiana de las instituciones? ¿Qué niveles de autonomía se evidencian en el manejo de normas de disciplina en los centros educativos? ¿Qué estrategias construir

en colaboración con educadores para prevenir los conflictos, la violencia y promover la convivencia democrática?

Objetivos

La investigación que se llevó cabo –y que está en curso en otros centros educativos– tiene intencionalidades para ir respondiendo las preguntas que se plantearon en el acápite anterior. Se pueden definir como se presentan a continuación.

General

- Comprender la *convivencia* en centros educativos de República Dominicana, desde la observación de sus *concepciones y prácticas* de conflicto y violencia escolar.

Específicos

- Caracterizar *hechos de conflictos, violencia y convivencia escolar* en la vida cotidiana en la institución educativa.
- Describir el *manejo de conflictos escolares y de la disciplina* en la institución educativa.
- Identificar niveles de *autonomía* en el manejo de la disciplina en los centros educativos.
- Establecer, en colaboración con educadores, *estrategias que aporten a prevenir los conflictos, la violencia y a promover la convivencia democrática*.

Fundamentos Teóricos

Los Ideales de Convivir en Normativa Dominicana

Las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados (MINERD, 2013), en cumplimiento de los artículos 48-49, Ley No. 136-03, establecen el marco rector normativo y operativo de regulación de la convivencia en centros educativos públicos y privados de la República Dominicana. Su propósito es promover un *clima afectivo idóneo* para los aprendizajes de estudiantes, pautas *disciplinarias y medidas* en el marco de procesos pedagógicos que contribuyan a su formación integral y a la convivencia armoniosa (artículo 1), por lo que constituyen el referente para definir los reglamentos de convivencia en cada centro educativo dominicano (artículos 2 y 14).

Definen la *convivencia escolar* como el “conjunto de *pautas de interrelación consensuadas y socializadas periódicamente* en cada comunidad educativa, en función de un mínimo común de normas, cuyo cumplimiento se entiende que garantiza el bien común y el logro de un proceso educativo de calidad” (artículo 5, inciso a). Y las *medidas educativas y disciplinarias* como “aquellas acciones destinadas a responsabilizar a cada estudiante de las consecuencias de sus actos, combinando la reflexión aleccionadora sobre el adecuado proceder, con un servicio a la comunidad educativa reparador de la falta cometida” (inciso k).

Los *principios* que atraviesan estas normativas son el *interés superior de la infancia, el respeto a la dignidad* de todos los miembros de la comunidad educativa, la *prevención de la violencia y cultura de paz, la solución pacífica de los conflictos, la no discriminación, la participación de la niñez y adolescencia,*

la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos (artículo 4). Estas normas prohíben toda medida que denigre a las personas e implique el uso de violencia: agresión verbal, castigos corporales, castigos colectivos, sanciones económicas, retrasar o negar el acceso al plantel al estudiantado, negar el derecho a la alimentación escolar o merienda que lleve del hogar, negar el acceso a servicios sanitarios, negar el derecho a examen, acoso o expulsión del estudiantado por falta de pago de la colegiatura o por falta de acta de nacimiento (artículo 23).

Concepciones y Conceptos para Indagar sobre Convivencia

Los actores educativos que promueven la convivencia en sus centros se apoyan en sus propias concepciones sobre conceptos claves. La concepción puede ser entendida como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la realidad; engloba conocimientos, visiones y prácticas del ser humano en diferentes esferas de la actividad económica, política, social, cultural, técnica y científica. El núcleo de toda concepción se fundamenta en la filosofía, que posibilita comprender una visión holística. También puede entenderse como una visión coherente de la totalidad del mundo, intuitiva y racional, que abarca la vida social, instituciones, personas, grupos, desde la perspectiva de un sistema de valores, actitudes y formas de conducta que de ellos se derivan. Según Echeverría (1996), lo que afirmamos descansa en supuestos acerca de lo que es posible que pensemos o hagamos, porque toda acción, todo decir supone un juicio acerca de lo posible. Es una interpretación primaria de lo que significa “humano”, sobre la cual recaen otras interpretaciones e intelecciones.

Agresividad.

Xesús Jares describe la *agresividad* como la *fuerza vital* de cada persona, necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se le presentan al individuo. “Su ausencia provoca la pasividad. En principio es neutral, y al ser mediatizada por condicionamientos socio culturales (educación, trabajo, historia, sistema social) provoca el comportamiento violento o no violento” (Jares, 1994, p. 15).

Desde la psicología han emergido tentativas de definición: una tendencia de comportamiento que, por el nivel de evolución social de la persona, parece impropio cuando se desborda en sus manifestaciones. Cierta nivel de agresividad activa es conveniente cuando el ser humano se enfrenta en la lucha de intereses. El dominio de uno mismo y la tarea de controlar y contener la agresividad del otro en situaciones de enfrentamiento es un proceso que se puede aprender. No todos tienen el mismo éxito en este aprendizaje, que es una tarea compleja (Ortega Ruiz, 2000).

Las teorías psicopedagógicas presentan la agresividad como pulsión vital, energía que todas las personas llevan y les impulsa hacia objetivos deseados. Vista así, la agresividad deja de tener connotación negativa y se comprende como energía neutra con posibilidad positiva y creativa. Bien utilizada permite mantener y desarrollar la vida. Es necesario educarla para que no sea destructiva, no reprimirla y ayudar a conocerla como parte de la personalidad. Forzar a que los sujetos repriman sus pulsiones naturales, mecanismos de control, traerá consecuencias imprevisibles para los sujetos y sus comunidades (Vassart M., 1997). En este marco, la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica sin que el grupo corra riesgos, pues si un grupo perdiera miembros a causa de luchas intestinas, podría descender por debajo del número que asegura su viabilidad. Los inhibidores, que existen en los humanos, no siempre son respetados por ellos. De ahí que la agresividad humana se traduzca frecuentemente en atentados contra la integridad física o psíquica del otro (Sanmartín, 2000).

Aproximaciones explicativas a la agresividad humana han transitado desde modelos exclusivamente orientados a la persona a modelos más interactivos persona-situación, que “incorporan variables

personales a variables situacionales y de solución de tareas, así como las interacciones potenciales entre este conjunto de variables. El resultado es un modelo explicativo interactivo y complejo, donde convergen elementos biológicos, de personalidad, situaciones y de aprendizaje” (Cerezo Ramírez, 2001, p. 25).

Agresión.

Fuentsanta Cerezo define la agresión como cualquier *forma de conducta que pretende herir* física o psicológicamente a alguien; generalmente provoca disgusto y rechazo, por lo que es censurable. Destaca la intencionalidad, a través de la conducta agresiva se pretende obtener algo, coaccionar a otro para enseñarle lo que no debe hacer o evitar que haga cosas que molestan, expresar poder y dominio e incluso tratar de impresionar al otro y demostrarle que se es alguien respetable (Cerezo Ramírez, 1999).

Hay dos tipos de teorías para definir la agresión: *activas*, proponen el origen de la agresión en los impulsos internos del sujeto e incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos; *reactivas*, proponen buscar el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo y la consideran como *reacción de emergencia* frente a sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto, a veces sin rechazar por completo una interacción con fuentes internas de agresividad (Cerezo Ramírez, 1999).

Conflictos en la Escuela.

Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de intereses o necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima. “Esto significa que no solo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, o cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros... en general, todo esto lo tenemos perfectamente entendido y asumido, pero no es suficiente” (Casamayor, G. 2007, p. 19)

Las concepciones interaccionistas sobre el conflicto lo aceptan y alientan, al considerar que su existencia evita que los grupos y organizaciones se conviertan en algo apático, estático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Lo asumen como un proceso natural en que los grupos y organizaciones pueden renovar el desempeño de la comunidad. Casamayor tipifica 4 tipos de *conflictos en la escuela*: *de relación entre estudiantes*, y entre estos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...); *de rendimiento* (pasividad, apatía, parasitismo); *de poder* (liderazgos negativos, arbitrariedades) y *de identidades* (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio) (Casamayor, G. 2007).

Los *conflictos escolares* no tienen las mismas características que los conflictos en otros espacios; son situaciones donde los intereses y expectativas de los implicados encuentran una diferencia en el curso natural de los aprendizajes. Se diferencian del problema en que este tiene una solución común para todos. El *conflicto escolar implica diferentes respuestas* dependiendo de un interés u otro. Provoca oposición que puede ser ligera, pasajera y circunstancial o estructural y violenta. Estos enfrentamientos se pueden observar en la escuela; si existen conflictos, si se agravan o se calman rápidamente, si son objeto del interés de los adultos o si ellos participan en estos (Gairín Sallán, 1996).

Gairín Sallan aclara seis ámbitos de conflicto escolar con sus dinámicas correspondientes:

1. *Relaciones sistémicas del centro educativo*: grado de autonomía legal y real; estructura de dependencia; naturaleza de las normativas, y sistema de control establecido.

2. *Planeamientos institucionales*: intereses externos a la institución; diferencia de metas; ambigüedades de metas, y grado de identificación entre metas organizativas y personales.
3. *Estructura organizativa*: duración, distribución y control de recursos; recursos humanos; niveles de autoridad, responsabilidad y delegación; relación y ejercicio de roles y status; asignación de responsabilidades; calidad del staff (extensión relaciones orgánicas...), y recursos funcionales: horarios, presupuestos, normativas, etc.
4. *Sistema relacional*: comunicación deficiente; baja participación; decisiones temporales no definitivas; decisiones disfuncionales; diferencias personales (actitudes, percepciones, carácter, etc.), y diferencias profesionales (selección, formación, promoción, etc.).
5. *Relaciones entre los componentes de la organización*: objetivos y estructuras existentes; objetivos y comportamientos personales; estructura y sistema relacional; uso de las tecnologías deficientes, y debilidad estructural.

En los *modelos organizativos simbólicos, culturales y socioculturales* se entiende que el conflicto es inherente a la naturaleza de las organizaciones escolares, puede aportar a resolver la situación establecida y favorecer los procesos de comunicación, discusión, innovación y reflexión necesarios para lograr un correcto funcionamiento de las organizaciones educativas. “El consenso ya no aparece como una finalidad en sí misma, sino como un instrumento de acción que no siempre es deseable, y que cuando se consigue, tiene un sentido de provisionalidad e inestabilidad” (Gairín Sallan, 1996, p 25)

Violencia y sus Clasificaciones.

Jares describe la violencia como la *actitud o comportamiento* que constituye una violación o *un arrebato al ser humano* de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades, etc.). Puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma activa o pasiva. Aparte de la violencia directa está la estructural, de la cual es tal vez más difícil tomar conciencia aunque es cotidiana en nuestra sociedad (Jares, 1994). “Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria” (Ortega Ruiz, 2000, p. 47). La violencia incluye comportamientos que pueden diferenciarse en su repercusión y consecuencias en contextos humanos (Ortega, 2000); es *agresividad fuera de control, hipertrofiada* cuando un individuo impone su fuerza, poder y estatus contra otro u otros, de modo que produce daño, maltrato o abuso. Las lesiones pueden ser físicas o psicológicas, directas o indirectas. La víctima suele ser inocente frente a cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Ortega, 2000). Conflicto, agresividad y violencia están integrados (Espaillat Molina, 2016).

El antropólogo noruego Johan Galtung desarrolla un concepto de violencia ligado a los derechos de los sujetos y a la anulación de sus necesidades de desarrollo. Los sujetos necesitan condiciones para suplir sus necesidades. Cuando las autoridades o las relaciones humanas o los procesos sociales anulan el desarrollo de los derechos se provoca violencia. La violencia es “*afrenta evitable a las necesidades humanas*” (Galtung, 2003). Comenta cómo la violencia no está en la naturaleza humana, no es una necesidad básica: se encuentra presente en todas las culturas y comunidades, con ligeras variaciones. El “potencial para la violencia” está en las pulsiones de la naturaleza humana; las circunstancias condicionan su realización y orientación a la destrucción o al desarrollo.

La violencia provoca que las realizaciones efectivas tanto somáticas como mentales de seres humanos estén por debajo de sus posibilidades; cuando un sujeto, grupo o comunidad tiene aspiraciones y desea desarrollar sus potencialidades y otros sujetos (estructuras sociales o visiones culturales) se lo impiden, existe violencia. Este *tipo de relación* afecta el desarrollo y la dignidad al manifestarse en conductas o situaciones que de forma deliberada provocan o amenazan deteriorar (de forma física, sexual, psicológica, en derechos) a individuos, colectividades, poblaciones (Galtung, 2003). Galtung define tres tipos de violencia: *directa* (agresividad), *estructural* (controles sutiles desde la heteronomía) y *cultural* (visiones con prejuicios que clasifican y discriminan).

La violencia *directa* es visible, comúnmente identificada por reacciones visibles (conductas o acciones) físicas o verbales, son evidentes. Responden a situaciones que pueden llegar a ser destructivas y mortales. Las realiza intencionalmente un emisor (persona, grupo o comunidad), las sufre un ser vivo herido física o mentalmente. Lo más visible de la violencia directa (no único) es la expresión física; a menudo las causas de violencia directa se asocian con bloqueos estructurales y/o justificados por visiones culturales. Manifestaciones agresivas se exteriorizan de manera evidente y destructiva, consecuencia de sutiles abusos de poder o de una situación de injusticia social (reparto insuficiente de recursos, desigualdad en la renta de personas, dificultad de acceso a servicios sociales, a la red sanitaria, etc.), son estructuras oficiales que las provocan (Galtung, 2003).

La *violencia estructural* se origina por el conjunto de instancias sociales: cargos, organismos, jerarquías, instituciones; afecta de forma personal, social y comunitaria. Nace del entramado de leyes, estructuras y organismos que controlan como sistema la satisfacción de necesidades y controlan su desarrollo digno (Galtung, 2003), supervivencia, bienestar, identidad o libertad. Es el resultado de procesos sutiles de control que explican el enfrentamiento entre grupos por el uso de recursos, de mecanismos de control, etc. Se resuelve sistemáticamente a favor de alguna parte (con poder) y perjuicio de las demás (Galtung, 2006). La violencia estructural es producto de un orden social injusto, nacional o comunitario, que impide satisfacer las necesidades básicas de las personas (Pacheco Salazar, 2017): la exclusión social, la explotación laboral y la pobreza son algunas de sus manifestaciones; la violencia económica relaciona el poder con la destrucción de propiedades, el robo y el control en el acceso y uso de recursos económicos.

La *violencia cultural* hace referencia a estilos de pensamiento y vida que se legitiman a través del arte, la religión, la ciencia, el derecho; posibilita aprobar posturas extremas, irreflexivas en temas religiosos, económicos, de género... Incluye entramados de principios y valores incorporados desde la socialización secundaria que los sujetos refuerzan al aceptar normas. Estereotipos, prejuicios y discriminación pueden llegar a ser formas de violencia cultural insertadas en la vida cotidiana; una cultura opresiva y acrítica prepara la colaboración pasiva y/o activa con estructuras injustas, insolidarias (Núñez et al., 2016). Las respuestas tienen trasfondo cultural a superar (Galtung, 2006), que implica cuestionar formas de expresión o ideales comunes.

La violencia en instituciones educativas según Galtung (2006) sería todo lo que anula el desarrollo de dimensiones escolares en las personas y comunidades. La violencia escolar puede definirse como *afrentas evitables a las necesidades de aprender, de constituirse como sujeto, a compartir y expresarse en comunidades y grupos*.

Convivencia Escolar Democrática: Horizontes a Promover

¿Qué es la convivencia escolar? Según el Ministerio de Educación de Chile, es “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el

desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Banz, 2008, p. 1). El concepto remite al sentido de pertenencia, identidad y comunidad, y guarda relación con los logros de aprendizaje del estudiantado, con el rendimiento académico y el desarrollo del sentido de ciudadanía.

La convivencia escolar más que un conjunto de normativas consensuadas se trata de un modelo educativo que traspasa todas las acciones que se llevan a cabo en el centro educativo con el objetivo de generar un clima favorable de aprendizaje y ser humano comprometido con una sociedad de paz.

(...)

La convivencia escolar como algo que concierne a la vida cotidiana de los centros educativos y estrechamente vinculados con el rendimiento académico y el clima escolar debe ser guiada por políticas que emanen de las instancias rectoras de la sociedad y del Sistema Educativo... (Pacheco Salazar, 2017, p. 95)

Los educadores tienden a pensar que la convivencia escolar está dada y solo hay que mantenerla por normas y control. Es necesario que lleguen a concebirla como un proceso al que se llega por intenciones y de modo consciente al alcanzar determinados aprendizajes. Buscar la convivencia es el modo normal de vivir en la escuela. “La búsqueda y construcción de un determinado tipo de convivencia en el marco de la escuela es un factor de primer orden, ya que esta funciona como catalizador de los aprendizajes, ayudando o no a que estos ocurran” (Banz, 2008, p. 1).

Formar Personas Libres y Responsables.

Los centros educativos están marcados por el *paradigma de estudiante* que quieren formar y promover. Es de suponerse que el ideal es un escolar que se conozca a sí mismo, con autoestima, que sea comprometido y responsable, con alto desarrollo ético, que participe y se abra a los otros que conviven en el espacio cotidiano de la escuela. Un estudiante que se *conozca*, con sólida *autoestima*, que es la confianza en las propias posibilidades para enfrentarse a los desafíos. También el respeto por sí mismo, considerarse digno y merecedor de triunfo y éxito. Percibirse como sujeto con derecho a la plena realización (Puig, 1998, citado por Banz, 2008).

Educar un sujeto es un encuentro delicado de alteridad. La sociabilidad en el mundo no tiene carácter inquietante de encontrarse ante otro ser (desnudo), ante su alteridad. Cuando comporta cóleras, indignaciones, odios, apegos y amores dirigidos a las cualidades, no a la sustancia del otro, tratada como algo enfermizo, la persona queda expulsada del mundo (Levinas, 2000, pp. 51-52). Un estudiante con autoestima es un sujeto con objetivos y metas que lo mueven. Es un sujeto *autónomo*, se conoce, puede asumir sus responsabilidades. Tomar conciencia de sí como persona diferenciada del resto y tiene claridad sobre los elementos que le forman como persona diferenciada (Banz, 2008, p. 7). Conocer las propias características permite el sentido de “distintividad”, fundamental para relacionarse con otros. Ese es el sentido de ser agente (de cambio), base de la *responsabilidad*. “Cuando soy agente, yo actúo, opto, las cosas no me pasan, como si fuera víctima de las circunstancias y de mis impulsos, sino que son decisiones que puedo tomar en conciencia” (Banz, 2008, p. 7).

Una de las cualidades esenciales del docente es saber *crear vínculos* con estudiantes para inducirles creer en sí; desarrollar la seguridad que llevan dentro como posibilidad, que se expresa en la firmeza con que actúan, con que deciden, con que respetan las libertades, con que discuten sus posiciones,

con que aceptan reexaminar (Freire, 1996). La *conducta prosocial* se espera de escolares como personas que se conocen, son capaces de plantearse objetivos, desarrollan un sentido de agente, se responsabilizan de sus propias acciones y tienen visión positiva de sí; *van integrando lo social a su identidad*, se comprometen con los objetivos sociales, son egosintónicos, es decir, pueden ser integrados a lo que son, a su identidad personal.

“Lo interpersonal requiere una construcción de lo personal; sin esa construcción el sujeto no se identifica con lo social” (Banz, 2008, p. 7). Una *convivencia escolar deseada incide de forma significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual* de actores escolares; no se limita a la relación entre personas, incluye las formas de interacción comunicativa de diferentes estamentos en que se valora “el otro”; los aprendizajes ayudan a convivir, a valorar, a negociar la relación en construcción colectiva y responsabilidad de todos y cada uno; se va conformando comunidad educativa que se visualiza en convivencia armoniosa, solidaria y socialmente justa.

Disciplina Democrática.

El concepto de disciplina de los actores de una comunidad educativa influye en el tipo de relaciones y en el tipo de estabilidad del “*centro escolar como unidad de acción* que, respetando los márgenes de maniobra que ofrece el sistema educativo debe ser capaz de integrar a las personas en el proceso de mejora institucional” (Gairín Sallán, 1996, p. 23, cursivas añadidas). “El acto educativo debe contener la transmisión de lo que somos y al mismo tiempo de lo que queremos llegar a ser, co-existiendo la idea de la educación como acercamiento del sujeto a la cultura y de la educación como autotransformación y desarrollo de la autonomía del sujeto; este aprende a través de un proceso reflexivo y crítico, que le permite construir una mejor sociedad” (Banz, 2008, p. 3).

La disciplina se relaciona con cada uno de los actores en el contexto de una comunidad organizada para cumplir sus roles; en el marco de su adhesión a los objetivos tiene responsabilidades que *cumplir y dar cuenta* frente a los demás. En una comunidad educativa el *incumplimiento* de las responsabilidades particulares que contribuyen al objetivo la institución es “*indisciplina*”. “La indisciplina no estará constituida entonces solo por faltas de estudiantes, sino *de todos los miembros de la comunidad educativa*” (Banz, 2008, p. 2, cursivas añadidas).

La aplicación de los viejos esquemas y las antiguas estructuras *disciplinarias* que permiten lograr objetivos centrados en la repetición, la reproducción, la obediencia ciega y que daban como un hecho la sumisión de los estudiantes a los objetivos de la escuela no permiten el logro de los actuales objetivos. Menos aún con estudiantes que son más conscientes de sus derechos y que los reclaman, de manera que no son siempre las socialmente adecuadas. (Banz, 2008, p. 5)

Las acciones disciplinarias tienen como horizonte natural promover la formación del juicio ético entre actores escolares donde todos los principios que influyen se aprenden continuamente. No podemos suponer o exigir compromiso de estudiantes con los objetivos educativos, esto se va construyendo. Los estudiantes no llegan deseosos de interrelacionar con nosotros y entre ellos para cumplir objetivos escolares. Eso es producto de un aprendizaje, de un proceso de inducción planificado e intencionado sistemáticamente por la institución educativa. Si partimos por exigirles aquello que no hemos construido en conjunto, chocamos con el obstáculo de la indisciplina (Banz, 2008). La disciplina corresponsable se relaciona con el diseño común de las normas, su implementación justa y renovación con la participación de todos. El conflicto no resuelto o la expresión de violencia se comprende como resultado de un proceso de mal manejo de la autoridad o convivencia mal gestionada.

Modelos de Convivencia Escolar.

Berenice Pacheco Salazar y Wilfrido Hernández Valerio plantean que la convivencia escolar en República Dominicana (Pacheco-Salazar y Hernández Valerio, 2014) se encuentra más cerca del campo de lo normativo que de una visión amplia que abarque aprendizajes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. La convivencia normativa se centra en las visiones e intereses del adulto educador; se busca estabilidad, que los estudiantes se comporten tranquilos en ambientes apacibles. Se asume que la seguridad emerge de educadores y la confianza que muestran en su ejercicio de autoridad. Esto genera una *tendencia heterónoma*. Se considera que los adultos saben ejercer adecuadamente la disciplina, por ello redactan las normas, conocen su sentido, saben aplicarlas y poner las sanciones. Se considera “buen estudiante” a quien cumple con lo que se le pide y no cuestiona.

La *convivencia democrática* escolar existe cuando se enfocan en las visiones e intereses de todos los actores educativos, incluyendo los estudiantes. En esta dinámica, los implicados buscan crear condiciones para lograr estudiantes críticos, autónomos y libres. La autoridad emerge de la confianza y la participación de todos; así se va construyendo la disciplina corresponsable, con la integración de todos. El estudiante aporta y expresa su opinión, aunque no esté de acuerdo con todas las normas; docentes y estudiantes aprenden en este ejercicio. Los estudiantes aportan opiniones para aplicar sanciones adecuadas, desde la interpretación creativa de las normas, adaptándolas a cada sujeto según sus circunstancias. Se trascienden las visiones adulto-céntricas.

La mejor manera de descubrir cómo funciona una democracia real es poniéndola en práctica; pero lo cierto es que las escuelas no lo hacen demasiado bien para medir el grado de democracia real ya sea en la escuela o en la sociedad, podemos mirar hasta qué punto la teoría se acerca la práctica; y sabemos que tanto en la escuela como la sociedad están separadas por un abismo. (Chomsky, 2016, p. 36)

Adecuada Resolución de Conflictos.

En la institución educativa se presentan conflictos cotidianamente. Diversas formas de abordarlos pueden derivar en violencia o en convivencia. Gairín Sallán aporta estrategias de resolución de conflictos (1996).

Cuadro 1

Estrategias de Resolución de Conflictos

Estrategia	Comportamiento	Resultado
Evitación	Alejarse física o mentalmente del conflicto	Perder – Perder
Suavización	Adaptarse a los intereses manifestados por la otra parte	Perder – Ganar
Imposición	Utilizar el poder para imponer una opción	Ganar – Perder
Confrontación	Afrontar directamente el conflicto, consensuar solución mutua satisfactoria	Ganar – Ganar

La reconciliación exige reflexión y aceptación de las relaciones presentes, con sentido de responsabilidad. Requiere cultura y comunidad, sentimiento de pertenencia. El espíritu humano, la conversión y el deseo imperioso de marcar la diferencia. Es “una aspiración que va más allá de todo lo aprendido y recibido, algo más, ¡milagrosamente, el otro y yo! Este es el momento a partir del cual es posible tomar decisiones y la integridad de la acción nos sostiene (Walpole, 2017, p. 51).

Cómo Acompañar a Docentes a Investigar sobre Convivencia Escolar

La pedagogía es un saber teórico-práctico fruto de la reflexión personal y dialogal de pedagogos; su objeto de estudio son las *concepciones, prácticas, procesos y sistemas educativos*. Ávila (2007) plantea que la educación es una acción humana, *culturalmente orientada* por un conjunto de valores y saberes más o menos desarrollados, sistematizados, convalidados, mediados por las tramas de las estructuras organizativas (Londoño, 2010).

La *reflexión sobre la práctica* es una competencia que pueden desarrollar los profesionales para comprender sus situaciones (Quintero Corzo, 2006); implica deconstruir la práctica docente, reconstruir y plantear alternativas, evaluarlas (Restrepo Gómez, 2006). Reflexionar sobre prácticas aporta a la metacognición de saberes y formas de pensar lo educativo, permite conocer sus sentidos en los procesos sociales y culturales de transformación social desde la acción educativa. Es fundamental la *reflexión de maestros* para generar saber sobre la acción educativa: comprensión e interpretación a la luz de la realidad, sujetos y contextos. Reconocer las prácticas docentes como fuentes de saber (Ávila Penagos, 2006) aporta a la pedagogía como disciplina reconstructiva (Hernández, 2005). *Compartir reflexiones y descubrimientos* de docentes es un modo de hacer visibles a quienes los han vivido, de enriquecer y cualificar la práctica, de ampliar el saber pedagógico. El esfuerzo de reflexión y comunicación puede hacer más visible la dignidad e importancia de la tarea docente, contribuye a la pedagogía y a la educación (Hernández, 2005).

Implicar a los educadores en procesos de *observación y reflexión en trabajo colaborativo* posibilita la interlocución crítica. Intercambiar “maneras de ver, de pensar” en equipo pone en evidencia particularidades e intereses de los procesos educativos. Hay momentos de tensiones, de difícil manejo, que se superan con interlocución constructiva y crítica, porque favorece un modo cooperativo de producción del saber pedagógico y un sistema colegiado de responsabilidad profesional (Ávila Penagos, 2006). Es necesario *crear equipos con directivos y docentes* para que discutan y evalúen problemas y propuestas; disponer espacios de encuentros y comunicaciones para *identificar y comprender* las relaciones dinámicas del centro educativo.

Desde lo anterior se propone acompañar procesos para construir comprensiones, desde la formación y capacitación docente, para comprender el contexto, detectar respuestas violentas o inadecuado manejo de conflictos y ejercicio del poder. Esto permitirá sensibilizar reflexiones sobre presiones en los centros, sus posibles patrones rígidos, sus niveles de adultocentrismo. Esto aportaría el desarrollo de *proyectos educativos con cultura de paz*, al comprender cómo se configuran *creencias y valores* con paradigmas simbólicos de violencia (Galtung, 2006). Por ejemplo, aceptar y proponer la violencia en defensa de la fe o como medio para la protección de ideales o principios patrios (Santana, Matos, Mercedes, 2017).

Marco Metodológico

Se propuso desarrollar una investigación acción pedagógica (I.A.P.E) cualitativa a nivel comprensivo y el diseño de una *investigación cuantitativa y cualitativa*. Se desarrollan paradigmas positivistas y pospositivistas que permiten analizar *datos y hechos sobre violencia y convivencia escolar*. Las epistemologías y métodos positivistas permiten construir y comparar información, documentar, identificar, medir y analizar tendencias (Hernández, 2014), pero no son suficientes para comprender cómo se tejen y anudan hilos culturales, los conflictos y su resolución en la institución educativa. Además de describir hechos, datos, cifras, se pretende conocer las formas como se relacionan los sujetos en contextos; las relaciones de cada ser humano son parte integrante de los procesos.

Villasante y otros (2002) plantean que la verdad solo se puede construir de forma participativa, por el carácter procesual del conocimiento, que implica indagar de forma dialéctica y permanente procesos de objetivación y socialización (Berger y Luckman, 1968). La implicación de las partes (Villasante, 1998) permite reducir la incertidumbre, construir conocimiento para tomar decisiones con rigor. La reflexividad implica adoptar estilos éticos, posibilitar coherencia con “lo que hacemos para cambiar lo que somos” (Villasante et al., 2002). Teorías comprensivas y críticas aportan a producir conocimiento pertinente, con compromiso con la transformación desde lo micro para incidir en lo macro.

Concepción Metodológica de la Investigación. Modalidad: IAPE

Los antecesores de la investigación-acción pedagógica (IAPE) la visualizan como práctica reflexiva; es la interacción de teoría y práctica para generar cambios. Desde el inicio se integra lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación, en contextos y procesos educativos (Quintero Corzo, 2006). John Elliot afirma que la *investigación acción* se puede desarrollar en interacciones de docentes; Kemmis y procesos educativos plantean la “forma de indagación introspectiva colectiva” emprendida por participantes, para *mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas* (Quintero Corzo, 2006). Esto es pertinente para comprender concepciones y prácticas de convivencia escolar. Aportar para desarrollar comunidades reflexivas, para comprender y mejorar condiciones asociadas a la convivencia, para trascender la perspectiva instrumental de acopiar datos (Meza Rueda, 2006).

En procesos de *investigación acción pedagógica* se desea superar la fragmentación y aislamiento de concepciones y prácticas docentes; además compartir comprensiones para construir horizontes, construir comunidades de sentido, identificar modos de representación y de actuar compartidos, crear lazos de solidaridad magisterial, tener identidad colectiva. El *trabajo en equipo es una clave metodológica* (Ávila Penagos, 2006). Se aporta a aprender a investigar, en el *ciclo de la espiral reflexiva* de planear, actuar, comprender, orientar, modificar y evaluar mejor la acción educativa, para lograr mejores resultados.

Implicar a educadores en procesos de *observación, reflexión y escritura* sobre sus concepciones y prácticas de violencia y convivencia escolar, desde un proyecto por la democracia, incluso desde la fe, posibilita promover la dignidad humana, en trabajo colaborativo, la interlocución crítica en procesos de investigación acción pedagógica para gestar convivencia democrática en instituciones educativas; construir horizontes, comunidades de sentido, modos de actuar compartidos, lazos de solidaridad magisterial, identidad colectiva. La *disciplina del trabajo* en equipo es una clave metodológica (Ávila Penagos, 2006).

El conocimiento de la acción puede reconstruirse en *escritos*; es pertinente aportar a *cualificar la escritura de educadores*, en textos con voz y estilo propios (Ávila Penagos, 2006) que permiten documentar la

vida cotidiana, *contextos*, conflictos, a la vez que afianzan competencias para observar, registrar, focalizar comportamientos, analizar interacciones, incidencias, tomar decisiones sobre situaciones para provocar cambios y mejorar la interacción educativa.

Principios IAPE según Ávila Penagos (2008) serían: *aprender haciendo*, “se aprende a investigar investigando”; *mejorar el hacer reflexionando*, para quien la pedagogía es “una cierta manera de reflexionar” sobre los problemas de la práctica educativa; *potenciar la interlocución crítica entre pares*, valora el intercambio de experiencias entre pares, en un ambiente de conversación sobre lo que tienen en común: *su práctica profesional*

Procesos Metodológicos

Se propone crear *grupos de docentes* que desarrollan competencias investigativas en instituciones educativas, para lo cual participan inicialmente en *talleres de IAPE*: tres talleres dedicados a la escritura de experiencias pedagógicas, tres talleres dedicados al análisis de situaciones descubiertas, tres talleres dedicados a proyectar acciones investigativas en el centro. Todos con el fin de reflexionar sobre conflicto, violencia y convivencia escolar. El proceso incluye acciones como: recolección de información (historias, registros), análisis de situaciones, procesos de documentación, sensibilización, reflexión, escritura.

Se *constituyen así micro observatorios institucionales* para el propio interés de la institución y su dinámica de cómo va implementando la convivencia. Estos nodos de observación se conectan con otros nodos escolares para ir integrando la información entre todos los que participan.

Resultados

Se constataron diferentes resultados en los talleres realizados con maestros sobre experiencias pedagógicas con análisis de ellas en grupos. Entre las derivaciones más notorias se pueden identificar las que se presentan a continuación:

- Muchos deseos de docentes, psicólogos y actores educativos implicados en los procesos de enseñanzas de darle expresión a las distintas experiencias referidas a conflictos, violencias vividas en ámbitos escolares.
- En muchos casos no habían podido identificar y compartir comunitariamente cómo les había afectado lo vivido.
- Al escribir experiencias pedagógicas personales, pudieron verbalizar lo que habían ocultado de modo no consciente y avanzar así en comprensión, tanto de los eventos escolares en sí mismos como de los contextos que los produjeron
- En ese mismo tenor sintieron liberación personal al comprender que no solo les afectaba a ellos y a ellas individualmente, sino que sus compañeros y compañeras experimentaban reacciones internas similares; al comunicar, tomaron conciencia de que eran más comunes de lo que pensaban.
- Al constatar y al compartir la realidad escolar conflictuada en clave reflexiva provocaron crecimiento transformador, conexión entre ellos mismos en el grupo y empatía con otros actores.
- Al intercambiar descubrieron conexiones con su propia vida y que los análisis les servían para integrar lo vivido en procesos educativos, escolares y pedagógicos.
- Al analizar y reflexionar ese compartir vieron que podían resolver internamente y proyectarlo en propuestas creativas.

Discusiones y Conclusiones

De la experiencia investigativa en UIAPE y desde los intercambios con grupos de docentes y del equipo investigador se pueden extraer de modo sintético siete conclusiones significativas:

1ª Desarrollar nodos investigativos con docentes en los centros educativos implica procesos lentos de contactos, presentación de la propuesta a equipos directivos, lograr su aceptación para darla a conocer a educadores de la institución. Las instituciones desean participar en la conformación de estas estructuras de intercambio sin ser presionadas.

2ª Luego de obtener el aval institucional, la voluntad y acuerdo de crear grupos, el desarrollo de talleres con docentes, para sensibilizar sobre la temática, necesita actuar al ritmo de los docentes; así se puedan generar condiciones comunitarias para el desarrollo coloquios investigativos en el nodo.

3ª El equipo investigador, no solo necesita registrar al detalle cada una de las actividades de los talleres, es muy relevante que comparta con los equipos de docentes lo que se va descubriendo; se ira creando así la mirada de observación participante de los docentes. Los registros concretan y además sirven de insumos. Construir y compartir diversos registros permite el avance reflexivo crítico y propositivo sobre las experiencias docentes.

4ª En las escrituras los maestros pueden reconocer sucesos que han vivido y experiencias que pueden compartir, a la vez que valorar sus formas de conocimiento. Eso facilita a maestros reflexivos llegar a nuevas visiones sobre su trabajo. Toman su saber de maestros como parte constitutiva del saber pedagógico.

5ª La escritura permite formalizar aprendizajes: reconstruirlos críticamente, sacar a la luz lo que estaba implícito, convertir el pensamiento en tangible: organizar lo vivido, descubrir facetas, profundizar la identidad.

6ª En escrituras compartidas los educadores pueden tanto contextualizar, al recuperar la experiencia como fuente de conocimiento situado para construir alternativas democráticas, como fundamentar desde su apropiación crítica. Las historias ligadas al educar son una manera de conectar la reflexión, las concepciones y la acción; permiten empoderarse al compartir.

7ª Los talleres aportan al desarrollo de competencias investigativas de docentes, quienes que se convierten en actores fundamentales del proceso de observación institucional. En los talleres se desarrollan instrumentos interiores de indagación, que se van consolidando con la participación de docentes. Así se aporta a sensibilizar sobre las problemáticas de conflictos escolares y violencia para potenciar su transformación hacia nuevas formas de convivencia.

Referencias Bibliográficas

- Ávila Penagos, R. (2006). *La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Colección Pedagogía S. XXI. Átropos.
- Ávila Penagos, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ávila Penagos, R. (2008). La investigación acción pedagógica -IAPE-. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural o un dispositivo pedagógico? *Conversaciones Pedagógicas*, 6, 71-84.
- Banz, C. (2008). La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos. *Documento Valores UC*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55719/Clima%2003.pdf?sequence=1>
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Casamayor, G. (2007). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina de la enseñanza secundaria*. Grao.
- Cerezo Ramírez, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Ediciones Pirámides.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Ediciones Pirámides, Grupo Anaya.
- Chomsky, N. (2016). *La (des) educación*. 2ª ed. Planeta.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. (3ª Ed.). Editorial Dolmen Estudio.
- Espaillet Molina, V. M. (2016). *Factores asociados a la violencia en el contexto escolar y familiar; el papel del apego, las expectativas de clase social, la violencia simbólica y el género* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/133009>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gairín Sallán, J. (1996). Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz
- Galtung, J. (2006). *Trascender & Transformar: Una introducción a la resolución de conflictos*. M&S Editores.
- Hernández, C. (2005). Introducción un vínculo vital: pedagogía e investigación. En C. Hernández, J. Plata, E. Vasco, M. Camargo, L. Maldonado y J. González, *Navegaciones: El magisterio y la investigación*. UNESCO/COLCIENCIAS.
- Jares, X. (1994). Educar para la paz, una propuesta posible. En Seminario de Educación para la paz. Ed. A.P.D.H.
- Levinas, E. (2000). *De la existencia al existente*. Arena Libros.
- Londoño, G. (2010). El saber pedagógico: componente fundamental en la Docencia Universitaria. En G. Londoño (Ed.), *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Ciencias Unisalle.

- Meza Rueda, J. L. (2006). La investigación: ¿mito o posibilidad para los docentes?, I Congreso Departamental Lasallista de Educación, El maestro investigador del siglo XXI. En Ávila Penagos, R. (Org.), *La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Ediciones Átropos.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- MINERD (2003). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. <https://www.ministeriodeeducacion.gov.do/docs/licitaciones-oai/hWI8-7-normas-de-convivencia-final-imprentapdf.pdf>
- Núñez Portes, A., Acosta García, S., Michelin Matos, M. (2016). *Acoso escolar en la escuela Básica Augusto Pineda en la comunidad Santana, Municipio Niza, Provincia Peravia* [Tesis de Maestría, INTEC].
- Ortega Ruiz, R. (2000). Agresividad y violencia entre iguales. En R. Ortega Ruiz (Coord.), *Educación para prevenir la violencia* (pp. 39 – 52). Antonio Machado libros.
- Pacheco-Salazar, B. y Hernández Valerio, W. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica de República Dominicana. En J. Gairín Sallán y Barrera-Corominas, A. (Coords.), *La convivencia en los centros educativos de Básica en Iberoamérica* (pp. 93-103). Red AGE (Red de apoyo a la gestión educativa). EDO/UAB/Visión Consultores.
- Sanmartín, J. (2000). Agresividad y violencia. En J. Sanmartín (Coord.), *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos* (pp. 21-46). Ariel.
- Santana, G., Matos, F., Mercedes, B., (2017). *Análisis del clima Escolar del Segundo ciclo del nivel Primaria de la escuela Emma Balaguer, Distrito 15-05* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Vassart, M. (1997). *La agresividad de nuestros hijos: Cómo comprenderlos y actuar ante sus conflictos cotidianos*. Espasa Calpe.
- Villasante, T. (2002). Síntomas / paradigmas y estilos éticos / creativos. En T. Villasante, M. Montañés y J. Martí, *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía 1* (pp. 29-58). El Viejo Topo.
- Villasante, T., Montañés, M. y Martín, P. (Coords.) (2002). *Prácticas locales de creatividad social: construyendo ciudadanía 2*. El Viejo Topo.
- Villasante, T. (Coord.) (1998). *Las ciudades hablan: Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. Editorial Nueva Sociedad.
- Walpole, P. (2017). La reconciliación con la creación. *Promotio Iustitiae*, 124(2017-2), 50-56.

La Carrera Académica de las Mujeres en la Universidad Española: Un Análisis Interpretativo con Perspectiva Feminista

- Esperanza María Ceballos Vacas
Universidad de La Laguna

Línea temática: *Desarrollo profesoral: acreditación, formación y carrera profesional.*

Palabras clave: *carrera universitaria, ética de los cuidados, patriarcado, feminismo, género*

Problemática: Las mujeres ya son mayoría entre el alumnado universitario español. En cuanto al profesorado las cifras indican que se está cerca de alcanzar la paridad. ¿Significa esto que las carreras académicas de mujeres y hombres son equiparables? ¿Persiste la brecha de género en la universidad?

Objetivos

Analizar en función del sexo e interpretar con perspectiva feminista la carrera académica de las profesoras universitarias españolas respecto a:

- su presencia en los órganos de gobierno universitario y de investigación,
- su presencia en las distintas categorías académicas,
- los logros en la investigación y los reconocimientos académicos y
- la segregación horizontal en los distintos ámbitos universitarios.

Metodología

Este trabajo presenta un análisis e interpretación de los datos relativos a la carrera académica del profesorado universitario español, en función de cada uno de los objetivos de esta investigación, desde una perspectiva feminista a la luz de la ética de los cuidados y del orden androcéntrico imperante. La perspectiva de género es un enfoque feminista crucial para promover la equidad, cuyo eje principal es el análisis de las desigualdades de género (Harding, 1987). Gracias a esta corriente, en los últimos años se han acometido importantes esfuerzos por integrar la perspectiva de género en la investigación y la intervención a fin de identificar situaciones de discriminación y desigualdad en diversos ámbitos, reflexionar sobre sus causas y actuar para transformarlas.

Introducción

En 1995, hace ya cerca de 30 años, una orden del entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC) estableció la adecuación de los títulos académicos oficiales según el sexo y, por fin, tuve la oportunidad

de obtener un segundo título de licenciatura que me aludiera de acuerdo con mi sexo, y ya aparecer como licenciada en Ciencias de la Información y como doctora en Psicología. La ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres ha establecido, entre otros aspectos, la implantación del lenguaje no sexista en el ámbito administrativo, con un compromiso de eliminación de las desigualdades y discriminaciones en todos los ámbitos, incluyendo la educación en general y las universidades.

Sin embargo, este indicador de lenguaje no excluyente de las mujeres, aparentemente solo formal, está lejos de ser un hecho generalizado. Se nos dice que es un detalle irrelevante, que no sabemos demasiado de gramática y de lingüística, que en realidad cuando se dice profesor o director las mujeres simplemente tenemos que entender y creer cándidamente que nadie nos está excluyendo y que ese lenguaje dominante en masculino no es un símbolo más de la hegemonía patriarcal vigente en las universidades. Que ese lenguaje que invisibiliza a las mujeres, en definitiva, es inocente y que, en cambio, nosotras somos demasiado suspicaces.

Es bastante lógico deducir que ese lenguaje excluyente tiene bastante que ver con el hecho de que a las mujeres se les prohibiera durante siglos el acceso a la educación, con que solo haga algo más de un siglo que se empezó a permitir a las mujeres tener títulos universitarios... y, además, eran muy pocas las mujeres que llegaban a los estudios superiores; por eso, las mujeres en la universidad eran una rareza, una excepción... Y desde entonces hemos ido creciendo en las universidades, pero en el lenguaje y en otros aspectos se sigue tratando a las mujeres como una anomalía. No obstante, si analizamos los datos de las universidades españolas, nos alegraremos de comprobar que las alumnas ya incluso superan a los varones en las aulas y que las docentes se van acercando a la paridad. Todos estos datos nos confortan y nos podrían animar a pensar que la universidad por fin es un oasis de igualdad, donde mujeres y hombres no solo compartimos los mismos espacios, sino que también tenemos las mismas oportunidades, somos igualmente valoradas y gozamos del mismo respeto... Pero sabemos que esto es un espejismo, contamos con datos que avalan que la igualdad en la educación no universitaria y también en la universitaria aún no existe.

Resultados

La perspectiva de género (Harding, 1987) ha permitido realizar un análisis de las desigualdades de género en todos los ámbitos. Por ello, somos conscientes de que a las mujeres se nos impone un mandato de género esencial: hacernos cargo de los cuidados. Este mandato constituye un elemento central en todas las discriminaciones de las mujeres y, en concreto, afecta de forma sustancial a las carreras profesionales de las mujeres (Rebollo-Catalán et al., 2018). Sin poner en ello mayor reflexión, se ha considerado que cuidar a las criaturas y a las personas dependientes constituye una ocupación natural para las mujeres. De este modo, en la educación no universitaria, tres de cada cuatro docentes son mujeres, pero a medida que se avanza en los niveles educativos, el porcentaje de profesoras disminuye (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2021). Por eso, en la educación infantil el porcentaje de profesoras es superior al 95%, aunque disminuye al 60% en secundaria y a poco más del 40% en la universidad. ¿Qué quiere decir esto? Pues sencilla y claramente que el orden patriarcal permanece: a medida que nos alejamos de las labores de cuidado y nos acercamos al conocimiento más especializado, los varones ocupan su espacio físico y simbólico.

Y ellos reciben otro mandato de género: son los encargados de dirigir a las mujeres. Por eso en la educación no universitaria las mujeres, a pesar de ser mayoría, solo ocupan el 65% de los cargos de dirección en educación primaria y el 40% en secundaria. Las docentes son mayoría, sí, pero al parecer

requieren ser tuteladas por varones que tomen las decisiones. ¿Y qué sucede en la universidad? No importa que las mujeres sean mayoría como alumnado universitario, ni que haya casi un 50% de profesoras en las aulas (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2020). Por ejemplo, en la Universidad de La Laguna tenemos una rectora y un 50% de vicerrectoras en su equipo de gobierno. Pero no nos dejemos engañar por esta alegre foto de familia, porque las rectoras en España no llegan al 20% y también en la esta misma Universidad de La Laguna tenemos un importante déficit de mujeres en muchos otros órganos de gobierno (Universidad de Laguna, 2020):

- un 38% de decanas (solo 5 decanas en las 13 facultades)
- un 25% de directoras de institutos universitarios (solo 3 directoras en los 12 institutos universitarios)
- y tan solo, un 22% de mujeres directoras de departamento (somos solo 9 directoras en 41 departamentos)

En resumen, nos queda mucho por avanzar para poder decir que las mujeres gozamos de la misma autoridad, del mismo respeto y de la misma valoración en la educación superior. Otro claro ejemplo de que las universidades ofrecen una valoración diametralmente diferente de los méritos de los hombres y de las mujeres son sus listados de doctoras y doctores *honoris causa*. Estos títulos honoríficos se conceden a personas eminentes, pero en las universidades españolas el porcentaje de mujeres nombradas doctoras *honoris causa* alcanza un promedio del 15% (Ministerio de Economía, 2018). De nuevo, las mujeres resultan ser una anomalía en la universidad, una rareza, una excepción... ¿Por qué las universidades no se fijan en más mujeres a las que distinguir académicamente? Podemos dar algunas breves pinceladas sobre los factores que condicionan las diferencias en la carrera académica de las mujeres.

A nivel global se observa una proporción similar de alumnas y alumnos en grados universitarios, incluso algo superior de mujeres (54%). La presencia de las mujeres se mantiene aunque descendiendo hasta el doctorado (47%), suponiendo el 49% de las tesis leídas, aunque disminuye al sumar solo el 44,5% del profesorado universitario (Fundación CYD, 2022). Es decir, la carrera académica de las mujeres no se diferencia de la de los hombres hasta que se aspira a un puesto de estabilización, generalmente esto ocurre hacia el final de la treintena. A partir de ahí hay diferencias: las profesoras solo ocupan el 44% de las plazas de Profesorado Titular y el 24% de las de Profesorado Catedrático (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2020). Estas diferencias tienen que ver, sin duda, no con capacidades dispares, sino con las dificultades derivadas de los suelos pegajosos que impiden a las mujeres imprimir la misma velocidad que sus compañeros en su progreso académico (Díez-Martínez, 2013).

De esta manera se configura el llamado efecto tijera por el que, a pesar de que las mujeres son mayoría en los estudios universitarios, se igualan en porcentajes con los varones en los inicios de sus carreras académicas, manteniéndose equiparadas hasta llegar a las categorías contractuales del profesorado de carácter no permanente (Profesorado Ayudante doctor). Sin embargo, posteriormente, cuando las mujeres intentan progresar hacia figuras contractuales de tipo permanente (Profesorado contratado doctor y funcionario), se produce una divergencia de las carreras académicas. De forma que, mientras el porcentaje de varones que alcanzan esta consolidación aumenta hasta el 80%, el de mujeres disminuye drásticamente hasta el 20% para la categoría de Profesorado catedrático (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020, 2021). Estas discrepancias suelen producirse en coincidencia con la llegada de descendencia.

Obviamente, el reparto desigual de las cargas familiares en los hogares incide dando ventajas a unos y desventajas a otras. A raíz de la pandemia, la Asociación Europea de Economía (2021), dedicada a

publicar artículos científicos, ofreció un dato demoledor muy ilustrativo: durante el primer mes de confinamiento, las propuestas de publicaciones por parte de los hombres crecieron en siete puntos porcentuales respecto al año anterior en esas mismas fechas, pero las de las mujeres bajaron en la misma proporción... ¿Es posible que el número de personas dependientes en la familia sea una variable que influye negativamente en la producción científica de las mujeres, pero que no afecte a la de los varones?

Así, no es de extrañar que exista una brecha de género en el éxito y en el reconocimiento de sexenios de investigación en diversas áreas o incluso en todas en el caso del sexenio de transferencia. De esta forma, los profesores universitarios adelantan a sus compañeras en los reconocimientos de investigación con una ventaja del 10% al 30% en todos los campos (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020, 2021). Estas diferencias afectan de forma enormemente significativa a las carreras académicas de las mujeres mermando sus posibilidades de promoción y consolidación. Pero no todas las brechas son debidas a la ética de los cuidados y a la falta de paridad en los hogares.

También existe una discriminación más sutil, relacionada con el llamado techo de cristal, una barrera invisible, pero real, que pone trabas a las mujeres y les proporciona menos oportunidades (Segovia-Saiz et al., 2021). Esta reducción de oportunidades suele tener que ver con las redes profesionales que vehiculan las propuestas y las decisiones en las universidades. Existen unas redes (a menudo conformadas en fratrías, redes masculinas) en las que todavía prevalece un orden androcéntrico muy poderoso y en las que se concentra la mayor parte de los recursos de la ciencia sin que las mujeres puedan acceder a ellos en un plano de igualdad (Torrado Martín-Palomino y González-Ramos, 2017). Porque son redes en gran parte ocupadas por varones (en las que las mujeres por lo general ocupan posiciones subalternas) y lideradas por varones que tienden a relacionarse en sus círculos profesionales y de investigación con otros hombres, que son en los que confían y, por tanto, a quienes proponen para labores de gran visibilidad o responsabilidad. Sin contar con que también muchas compañeras actúan como guardianas del patriarcado y aceptan y defienden la labor de dirección y tutela permanente por parte de nuestros compañeros como una forma de mantenerse en la institución o de progresar.

Si reparamos en el alumnado, cuando llega a nuestras aulas ya ha pasado por el filtro de una educación no universitaria donde “la ficción de la igualdad” también ha obviado en muchos casos la necesidad de una docencia con perspectiva de género. Uno de los resultados más elocuentes es que las mujeres se decantan con mucha mayor frecuencia por vocaciones que se adecuan a los mandatos establecidos por los estereotipos de género, en especial, por los relacionados con los cuidados. Por eso, en España (Ministerio de Ciencia e Innovación [MCIN], 2020, 2021) las mujeres conforman el 70% del alumnado de las carreras de la rama de ciencias de la salud y sobre el 60% de las de ciencias sociales y jurídicas (que incluyen muchos grados relacionados con la educación), y también son aproximadamente el 60% en la rama de artes y humanidades. Pero su presencia disminuye por debajo del 50% en la rama de ciencias y apenas alcanza un 25% en la rama de ingeniería y arquitectura, porque estos grados se asocian a un estereotipo tradicionalmente masculino (Martín Carrasquilla et al., 2021).

En la universidad y en todos los niveles educativos el profesorado partidario de la igualdad tiene la obligación moral de fomentarla entre mujeres y hombres, impartiendo docencia con perspectiva de género (Acai et al., 2019; Bailarín-Domingo, 2018). Para ello es imprescindible tomar conciencia, en primer lugar, de que la igualdad no existe en el ámbito educativo en general ni en la universidad en particular (UNESCO, 2020, 2021) y después poner manos a la obra en muchos aspectos, de los que solo menciono algunos de índole más institucional:

- Tomarnos muy en serio la ley de igualdad y adoptar sin excepciones y sin excusas en todo momento y en todos los ámbitos educativos un lenguaje no sexista, para que por fin se deje de invisibilizar a las mujeres.
- Necesitamos que las mujeres participen de forma igualitaria en la toma de decisiones y no que sigan siendo una rareza, una anomalía en la mayoría de los órganos de gobierno universitario.
- Necesitamos que las docentes e investigadoras no tengan que elegir entre familia y carrera académica, porque es evidente que esa disyuntiva a ellos en general no se les presenta.
- Necesitamos reducir las preocupantes diferencias de género, especialmente en las áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM en inglés) ... deshaciendo esos rancios estereotipos de género sobre qué debemos ser o no ser las mujeres.
- Las mujeres necesitamos visibilizarnos como parte esencial de la educación y de la construcción del conocimiento...
- Además, entendamos ya la necesidad de potenciar desde las instituciones (ministerios, consejerías, universidades...) políticas de mecenazgo para implantar y reforzar nuevas redes de cooperación científica entre mujeres desde una perspectiva feminista y no androcéntrica, que rompa los techos de cristal.
- Y, por último pero no menos fundamental, necesitamos un compromiso institucional firme para combatir y erradicar el acoso sexual y el acoso laboral que se practica en la universidad y que afecta mayoritariamente a las mujeres, solo por el hecho de serlo.

Conclusiones

El análisis de los datos secundarios trabajados revela que la paridad en la carrera académica de mujeres y hombres está lejos de ser una realidad. Persisten diferencias notables que revelan una segregación horizontal conforme a estereotipos de género tradicionales, afectando tanto al alumnado como al profesorado. Las profesoras universitarias están infrarrepresentadas en determinados ámbitos (STEM e ingenierías), y además continúan siendo minoría en los máximos cargos académicos y de representación. También obtienen menos éxito en la obtención de proyectos de investigación y en el reconocimiento de su carrera investigadora. Por fin, las mujeres solo copan una ínfima parte de los reconocimientos académicos. Por tanto, se concluye que es innegable la desigualdad de las mujeres en la universidad española y se ofrecen algunas pautas para superar la discriminación de las profesoras universitarias en la universidad.

Las desigualdades entre los hombres y las mujeres son tan arbitrarias como las referidas al rango de la clase y los privilegios, todas aquellas que el racionalismo ilustrado había criticado e identificado.

Mary Wollstonecraft

Referencias Bibliográficas

- Acai, A., Mercer-Mapstone, L. y Guitman, R. (2019). Mind the (gender) gap: Engaging students as partners to promote gender equity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(1), 18-38. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696296>
- Bailarín-Domingo, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Díez-Martínez, C. (2013). Las mujeres y la ciencia: la escasez de mujeres en la academia. un caso de histéresis social. *100cias@uned*, 6. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista100cias-2013-6ne-2025/Mujeres_histeresis.pdf
- Fundación CYD (2022). *Presencia de la mujer en la universidad*. Fundación CYD. https://www.fundacioncyd.org/presencia-de-la-mujer-en-la-universidad/?utm_medium=email&_hsmi=229197812&_hsenc=p2ANqtz-91wl8VMbIKQksjb9kWesvKguZLnIX3hLn1hUCXcvvKyqZmpt1iOhMQfkvJGFrpZ-qrJ8IN7hjRygdUMylFrn0Jb-6TvA&utm_content=229197812&utm_source=hs_email
- Harding, Sandra (1987). Conclusion: Epistemological Questions. En S. Harding (Ed.) *Feminism and Methodology*, pp. 181-190. Indiana University Press.
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E. y Muñoz San Roque, I. (2021). La brecha de género en la educación STEM. *Revista de Educación*, 396, 151-175. 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y Cifras. Curso escolar 2019/2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>
- Rebollo-Catalán, M^a-A., Ruiz-Pinto, E. y Vega-Caro, L. (2018). *La universidad en clave de género*. Octaedro.
- Segovia-Saiz, C., Briones-Vozmediano, E., Pastells-Peiró, R., González-María, E. y Gea-Sánchez, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- Torrado-Martín-Palomino, E. y González-Ramos, A. M. (2017). Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. En M. J. Iglesias Martínez e I. Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, 397-415, 10.14198/fem.2017.29.16
- Unidad de mujeres y ciencia, Ministerio de Ciencia e Innovación. (2020). *Científicas en cifras 2021..* Disponible en: <https://www.ciencia.gob.es/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas-en-cifras.html;jsessionid=254790F8D5F48B03536EF3E848F87263.1>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2020). *Estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España. Unidad de mujeres y ciencia*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:875ee2f6-37e7-494e-9767-6434f7ee1b06/informe-jovenes-investigadoras-esp.pdf>
- UNESCO (2020). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. *Perfiles educativos*, 42(167), 198-218. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59695>

UNESCO (2021). *Mujeres en la Educación Superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>

Universidad de La Laguna (2022). Página web oficial de la Universidad de La Laguna. <https://www.ull.es/>

Soy Profesor UNAH: Experiencia de Éxito en la Formación Inicial del Profesorado Universitario

- German Alexander Izaguirre Sagastume
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH.
- Mabel Turcios Doblado
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH.
mabel.turcios@unah.edu.hn

Resumen

Esta comunicación da a conocer la experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en la implementación de una de las modalidades formativas establecidas en el programa de profesores en etapa de iniciación a la docencia. El Proceso de Inducción “Soy Profesor-UNAH: hacia la identidad profesional docente” ofrece un espacio reflexivo para que el profesor valore las características, posibilidades, fortalezas y retos de la profesión docente, con miras a que estos establezcan un primer contacto con la institución, reflexionen sobre su rol como profesor y puedan asumir una actitud de mejora continua para el desarrollo de su identidad personal y profesional como docentes.

El Proceso de Inducción se ha estructurado con base en competencias, resultados de aprendizaje y productos formativos. Entre sus ejes temáticos se aborda la normativa institucional vigente, la construcción de la identidad docente, las funciones académicas del profesor (docencia, investigación, vinculación), el rol del profesor y la auto observación de sus prácticas educativas. El diseño de este proceso se fundamenta en los planteamientos de Esteve (2004); Gaete Castro, Pino, y Mansillas (2017); Mayor (2008); Marcelo (2008); Vaillant (2007); Zabalza (2009), entre otros, quienes reconocen que la formación inicial de los profesores desempeña un papel importante en su desarrollo.

Los resultados de esta experiencia están orientados a conocer las reacciones de los participantes, los aprendizajes obtenidos y las habilidades de los profesores. Como conclusión básica, el Proceso de Inducción permite que los participantes estén conscientes de la identidad profesional docente, sintiéndose orgullosos de ser profesores; además, modelar metodologías de enseñanza en la formación les permite replicarlas en sus clases.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación inicial, identidad profesional docente, iniciación a la docencia.

Introducción

Durante los primeros años de la carrera docente universitaria, los profesores principiantes afrontan algunos dilemas relacionados con su identidad como profesionales en este campo del conocimiento y

con su identidad como docentes. Estos elementos se suman a otras razones por las que el abandono de la docencia ha sido un problema recurrente en la mayoría de las instituciones y en todos los niveles educativos. Por otro lado, la desprofesionalización de la labor docente, un mal ambiente de trabajo con recursos y apoyo insuficientes, la sobrecarga laboral de los profesores, dificultades asociadas a la diversidad de los estudiantes y las bajas retribuciones, sobre todo en el aspecto salarial (Esteve, 2004; Gaete, Castro, Pino y Mansillas, 2017), están también entre las razones que contribuyen a la gestación de este fenómeno.

Considerando esta situación, muchas universidades han realizado esfuerzos para ofrecer a los profesores de reciente ingreso programas de inserción a la docencia, en los que aprenden e interiorizan las normas, roles, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura institucional y se abordan los objetivos personales y profesionales de los docentes, sus miedos, retos y oportunidades; de esta forma, aseguran el desarrollo de un profesor motivado, implicado y comprometido con su profesión (Marcelo, 2008).

Con el propósito de hacer frente a la realidad antes planteada, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ha diseñado un Plan de Desarrollo Profesional del Profesorado (UNAH, 2017), en el que se definen tres programas, uno para cada etapa del desarrollo profesional: iniciación, consolidación y expertos. También define el perfil del profesorado de la UNAH, justificado desde los antecedentes de identificación de necesidades de formación del profesorado universitario a partir de distintos diagnósticos y estudios (Esteban y Menjívar, 2011; UNAH, 2016a; UNAH, 2016b) y enmarcado en la normativa institucional (UNAH 2002; UNAH, 2004; UNAH, 2009; UNAH, 2015).

El Proceso de Inducción “Soy Profesor-UNAH: hacia la identidad profesional docente” (de aquí en adelante Proceso de Inducción) es una de las modalidades formativas establecidas en el programa de profesores de iniciación y ofrece un espacio reflexivo para que el alumno valore las características, posibilidades, fortalezas y retos de la profesión docente. También se busca que establezcan un primer contacto con la institución, reflexionen sobre su rol como profesor y puedan asumir una actitud de mejora continua para el desarrollo de su identidad personal y profesional como docentes, ya que, según Marcelo (2008), estos “necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (p. 11).

En junio de 2018 se validó la primera edición del Proceso de Inducción en modalidad presencial, con una duración de 20 horas. Participaron más de 120 profesores y la discusión se guió sobre la percepción de los profesores sobre la profesión docente, los procesos administrativos, el desarrollo de la identidad docente y la reflexión de las funciones del profesorado universitario: docencia, investigación, vinculación e innovación.

Considerando la respuesta de los profesores ante esta primera edición, se amplió el contenido y actualmente tiene una duración de cien horas formativas, se organiza dos veces al año y respeta las jornadas laborales de los profesores.

A la fecha se han desarrollado siete ediciones en modalidad presencial, en las cuales han participado 379 profesores de las diferentes áreas disciplinares de la universidad.

A partir del confinamiento por la pandemia de la COVID-19, conscientes de la nueva realidad, el equipo de la Dirección de Carrera Docente dedicó cuatro meses de trabajo para rediseñar el currículo del Proceso de Inducción a fin de ofrecerlo en modalidad virtual, de la cual se han llevado a cabo cuatro ediciones hasta hoy.

Con la finalidad de dar a conocer la experiencia de la UNAH en el campo de la formación de sus profesores principiantes, presentamos esta comunicación que contiene dos secciones: en la primera sección establecemos los fundamentos teóricos tomados en cuenta para el diseño curricular y las decisiones didácticas en la implementación del Proceso de Inducción; y en la segunda ofrecemos detalles de los resultados obtenidos a partir de la observación participante, el análisis documental, las notas de campo y otros registros.

Objetivos

Promover la experiencia de éxito de la UNAH en espacios académicos sobre la formación inicial del profesorado a través de la implementación de la modalidad formativa “Soy Profesor-UNAH: hacia la identidad profesional docente”.

Fundamentación Teórica

La formación inicial de los profesores desempeña un papel importante (Vaillant y Marcelo, 2015), ya que ofrece al docente diferentes escenarios donde pone de manifiesto sus conocimientos, creencias, temores, valores, entre otros, y los analiza en un proceso interactivo que le permite configurar una representación de sí mismo como profesor. Sin embargo, como señalan Liston y Zeichner (2003), “con frecuencia surgen quejas acerca de que los programas de formación de profesores carecen de un conjunto de objetivos y propósitos formulados con claridad” (p. 62). Este escenario permite que algunos profesores se vayan acomodando a la cultura académica, vayan aprendiendo *en el camino* o no le den importancia a la formación porque no les aporta nada más que trabajo adicional, también lo aleja de reconocer que el trabajo que hacen como docentes es una profesión.

En el contexto de la UNAH, con el diseño del Plan de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario se ven reflejados los esfuerzos de la institución por mejorar la calidad de la educación superior, organizando de manera más consciente la formación del profesorado, ya que el trabajo de los docentes contribuye a esos indicadores de calidad. Sobre este punto podríamos preguntarnos si las instituciones lo hacen solo porque quieren cumplir con las evaluaciones para acreditaciones internacionales o porque realmente han valorado y reflexionado el impacto que puede tener un buen programa de formación docente.

Cualquiera que sea el motivo, en ambas es necesario prestar atención a la definición de los programas formativos y sobre todo a aquellos dirigidos a esta primera etapa de desarrollo profesional, la iniciación, ya que tendrán un mayor impacto en el desarrollo de hábitos, rutinas, creencias, concepciones, expectativas y prácticas que desarrollarán los profesores a lo largo de su carrera profesional. Esta fase se caracteriza, según Marcelo (2009), por ser “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 1).

Siguiendo esta línea, para Mayor (2008, p. 177) los profesores en etapa de iniciación se encuentran en angustia, incertidumbre, inseguros y dependen de los conocimientos y habilidades adquiridos en su formación previa, ocasionando un choque con la realidad. Al encontrarse en este escenario, buscan soluciones personales o siguen modelando las experiencias previas *de lo que hacían sus profesores*, donde lo que más prevalece es el *ensayo-error*, y van construyendo una base muy sólida de rutinas que le otorgan seguridad y comodidad. La mayoría comienza a construir este *muro* donde solo él y sus estudiantes saben lo que pasa dentro; sean buenas prácticas o no, nunca lo sabremos.

Para la UNAH, los profesores en etapa de iniciación son aquellos docentes que se encuentran en el rango de 0 a 5 años de haberse incorporado a la carrera docente, por lo que deben iniciar su proceso de formación mediante el plan de estudios de carrera docente (UNAH, 2002, artículo 34, inciso “d”). Las características con las que actualmente cuentan los profesores en etapa de iniciación de la UNAH son: profesores jóvenes, recién graduados, con nula o escasa experiencia tanto en el campo profesional como en la docencia, y con poca o ninguna formación para la docencia universitaria.

El Proceso de Inducción se diseña para atender esta población de profesores que se vienen iniciando en el régimen de la carrera docente y está estructurado con base en competencias, resultados de aprendizaje y productos formativos. Entre sus ejes temáticos se aborda la normativa institucional vigente, la construcción de la identidad docente, las funciones académicas del profesor (docencia, investigación, vinculación), la ética en la profesión docente y la auto observación de las prácticas educativas.

De las catorce competencias establecidas en el perfil del profesorado de la UNAH, el Proceso de Inducción contribuye al desarrollo de dos:

Sentido de pertenencia institucional: muestra adhesión suficiente hacia los valores institucionales y las normas que rigen el funcionamiento de la UNAH, considerando la interacción y colaboración entre colegas, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

Auto observación y reflexión: reconoce las características básicas de la propia práctica docente y de las propias ideas y sentimientos acerca del ejercicio de la docencia, identificando los propios puntos fuertes y débiles como profesor en etapa de iniciación, para asumir un compromiso de mejora. (UNAH, 2017, p. 102)

Para desarrollar estas competencias se han implementado diferentes modalidades formativas planteadas por Cordero et al. (2014) y Rodríguez (2001), como seminarios-talleres, conferencias magistrales, simulaciones, visitas de campo, grupos de discusión, observación reflexiva, y algunas estrategias como lectura y análisis de documentos y análisis de vídeos. Durante el desarrollo de estas estrategias, los profesores han elaborado diferentes productos formativos, como documentos reflexivos sobre las funciones de docencia, investigación, vinculación universidad-sociedad e innovación educativa; además han escrito diarios pedagógicos a partir de la auto observación de sus prácticas educativas.

El contenido del Proceso de Inducción se organiza en tres grandes bloques. En el primero, que lleva de título la pregunta ¿Quién soy?, se invita al profesor a intentar acercarse a una respuesta más consciente de sí mismo. Utilizamos recursos como el test de personalidad de MBTI y el test de estilos de aprendizaje de Kolb (Rodríguez, 2020); ambos recursos y sesiones son coordinadas por el equipo docente de psicólogos, y en cada sesión se orienta la discusión a partir de los resultados, agrupando a los profesores según el tipo de personalidad, quienes a su vez comparten algunas experiencias donde ellos identifican cómo su tipo de personalidad ha influido en su actuar como profesor. Adicionalmente, en la presentación de los resultados de estilos de aprendizaje se genera el espacio para que los participantes analicen la relación de su estilo de aprendizaje con su tipo de personalidad. En este punto nos podemos preguntar ¿la forma como aprendo y como soy influye en mi forma de organizar y desarrollar mis clases? Partiendo de esta pregunta y tomando en cuenta los nuevos elementos que han aprendido de sí mismos los profesores analizan sus escenarios previos. Para complementar el contenido de este bloque se llevan a cabo dos conferencias magistrales, una sobre el desarrollo de la cultura en la UNAH, socializando las políticas culturales y como implementarlas en sus clases, y otra sobre estrategias de aprendizaje desde un enfoque basado en evidencias.

En el segundo bloque se invita a todas las autoridades de unidades académicas y administrativas relacionadas al quehacer del docente para abordar la normativa institucional, los procesos administrativos en cuanto al control y efectividad del personal, la evaluación del desempeño docente y las funciones académicas del profesor: docencia, investigación, vinculación universidad-sociedad e innovación.

En el tercer bloque se socializa el marco institucional para el desarrollo profesional docente y se hace una conexión entre la biografía personal del profesor y el desarrollo de la identidad profesional docente. Además, se realiza un seminario-taller de auto observación de la práctica docente, se analizan artículos relacionados con el pensamiento didáctico del docente y se trata de concientizar al profesor sobre lo que debe observar al momento de auto analizar-observar su propia práctica. Para efectos de esta línea, los profesores graban sus clases y posteriormente son analizadas con el grupo. A manera de cierre, los profesores escriben y comparten un diario reflexivo.

Se debe agregar que de manera transversal se desarrolla el seminario-taller *Ética en la profesión docente*, el cual

se ha estructurado en tres sesiones distribuidas al inicio, a mitad y al final del Proceso de Inducción, donde se llevan a cabo prácticas de reflexión para descubrir modos alternativos de concebir la propia identidad ética en la relación de enseñanza y aprendizaje. La metodología propuesta para el desarrollo de esta acción formativa es la de VER-JUZGAR-ACTUAR, método heredado de la filosofía y teología latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX; cada uno de los encuentros está dedicado a presentar el método acentuando cada paso. (Fajardo e Izaguirre, 2022, p. 10)

Con el fin de cerrar el contenido de manera formal, se desarrolla un *encuentro* en el espacio donde se organizan ambas jornadas del Proceso de Inducción y todos los participantes comparten un espacio en común a través de una actividad denominada *café dilema*: se prepara el espacio físico para simular un *café*, el equipo organizador asume el rol de *servidores*, los profesores son los *comensales* y se les ofrece un menú que les invita a seguir ampliando la discusión sobre la identidad docente, la normativa institucional, la evaluación docente, entre otros. Además, tomando en cuenta todas las sesiones y contenidos discutidos, los profesores proponen un *decálogo del profesor de la UNAH*. Para finalizar se organiza una ceremonia de clausura donde se entregan los diplomas de acreditación del Proceso de Inducción, y participan autoridades universitarias y todo el equipo técnico-gestor-docente que compartieron con los profesores.

Marco Metodológico

Con la finalidad de aproximarnos a la realidad de la implementación del Proceso de Inducción *desde dentro* recurrimos a los métodos y estrategias que nos ofrece la metodología cualitativa, ya que nos proporciona distintas visiones y perspectivas de la realidad. Como organizadores del proceso, nos permitió asumir un papel activo durante la implementación de la formación utilizando estrategias como la observación participante, grupos de discusión, historias de vida, análisis documental y notas de campo.

Se consideraron las siete ediciones que se realizaron en modalidad presencial y las cuatro en modalidad virtual, con un total de 599 profesores participantes.

Resultados

Considerando las once ediciones que se han realizado del Proceso de Inducción “Soy Profesor-UNAH”, planteamos algunos resultados tomando en cuenta tres (3) de los cinco (5) niveles de evaluación de los programas de formación que plantea Guskey (2000): reacciones de los participantes, aprendizajes obtenidos y uso de los nuevos conocimientos y habilidades por los participantes.

a) Reacciones de los Participantes

Los profesores coinciden al mencionar que en el curso se han llevado a cabo actividades novedosas e innovadoras, los contenidos tienen una alta relevancia para su trabajo como profesor, la metodología empleada en las distintas sesiones les ha resultado muy interesante para después utilizarla en sus propias clases y, sobre todo, han aprendido relacionarse con más fluidez con otros profesores.

b) Aprendizajes Obtenidos

Los profesores mencionan que “es relevante conocer los distintos estilos de aprendizaje para así adaptar nuestra metodología de enseñanza”. Además, a partir de los contenidos se ofrecen elementos para el autoconocimiento y “fue de mucho valor para mi autoconocimiento y motivarme a la mejora continua de manera integral personal para beneficio de mis estudiantes”. “Aprendí muchísimo ..., viendo mis propias debilidades, así como las de mis colegas y así escuchar cómo puedo mejorar continuamente”.

Esta percepción sobre el curso es lo que dicen los profesores en la “publicidad de boca en boca” y este efecto hace que el profesor que ha participado tenga una actitud motivada ante la profesión docente y “contagie” a sus colegas.

Además, podemos resaltar que durante todo el curso los docentes reflexionaron sobre las competencias que debería desarrollar un profesor universitario, considerando los planteamientos de Zabalza (2007), plasmando estas ideas en un documento que denominaron “decálogo del profesor de la UNAH” y que compartimos a continuación:

El profesor universitario debe:

1. Participar en procesos de formación continua.
2. Ser innovador en su práctica docente.
3. Promover el pensamiento crítico constructivo.
4. Promover la ética y respeto.
5. Desarrollar procesos de investigación científica y pedagógica.
6. Tener pasión por enseñar.
7. Fomentar empatía y tolerancia para promover el pluralismo.
8. Ser referente disciplinario a nivel regional.
9. Ser un motor de desarrollo.
10. Identificarse con la institución y con la profesión docente.

c) Uso de los Nuevos Conocimientos y Habilidades

En una de las estrategias de aprendizaje utilizamos la simulación de una comunidad de aprendizaje. Una de estas comunidades se ha mantenido desde 2019 hasta la fecha, integrada por profesores de diferentes disciplinas. Existe evidencia de que los profesores comparten buenas prácticas, colaboran entre disciplinas, se apoyan para la configuración del campus virtual y, sobre todo, comparten logros personales.

Discusión

Partiendo del pensamiento social y académico donde creemos que los profesores “deben ser responsables de las decisiones y acciones clave dentro del aula, es importante que los futuros docentes comiencen a considerar en qué consiste una buena razón para una acción educativa eficaz” (Liston y Zeichner, 2003, p. 63). Con esto pensamos y le damos la obligación al docente de ser *perfecto* y estar preparado y formado para cualquier situación que se le presente. Sin embargo, en la práctica sabemos que esto no es y no debe ser así porque la profesión docente descansa sobre profesionales que, en primer lugar, son seres humanos que han ido construyendo su propia cultura, su juicio ético y moral de acuerdo a las experiencias personales y su relación con la sociedad; en segundo lugar, son personas que se han formado en una profesión específica y cualquiera que hayan sido las razones para ingresar a la profesión docente, hacen su mayor esfuerzo para enfrentar los retos que conlleva esta profesión. Uno de esos retos ha sido encontrarse con una tradición educativa que tiene unos cimientos bastante sólidos donde es *señalado* por intentar cambiar las bases de estos; por otro lado, se encuentran con una *opinión pública* que, según los mismos autores, les “considera como individuos que basan sus juicios en sentimientos personales y en una experiencia subjetiva limitada” (p. 86) y que, en muchas ocasiones, examina el rol del docente desde el *ideal del profesor* y no desde el *profesor real*.

Considerando los resultados y las ideas de los diferentes autores sobre cómo los docentes pueden ser más conscientes de sus acciones educativas, coincidimos que el presentarle al profesor un escenario real y sobre todo *sincero* de la profesión docente le permite examinarse a partir de las limitaciones y retos de su actuación, ya sea que estén relacionadas a él mismo o a la cultura académica-administrativa. Adicionalmente, este discurso *sincero* los irá acercando más y les dará elementos para ir construyendo una imagen más real del profesor.

Al mismo tiempo, y desde los planteamientos de diferentes autores sobre las características de los profesores en etapa de iniciación, la realidad de los profesores principiantes de la UNAH no está muy alejada de aquellos principiantes de otras universidades internacionales que menciona Mayor (2007), ya que comparten los mismos temores relacionados con la metodología, planificación y evaluación, el contexto institucional, las relaciones profesor-alumno y con los colegas.

En definitiva, consideramos que el Proceso de Inducción, además de ofrecer un discurso *real* de la profesión desde lo que hacen los profesores, les ofrece un espacio donde comienzan a construir comunidades con sistemas de respaldo emocional, personal o profesional, atacando la idea de lo solitario que se puede volver la profesión docente, dado que cuando el profesor posee una madurez personal y se siente satisfecho y cómodo con el trabajo que realiza puede empezar a desarrollar una empatía con los estudiantes para motivarlos a que disfruten del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2009).

Conclusiones

Considerando la experiencia, planteamos algunas lecciones aprendidas:

- Promover una convocatoria abierta permite que los asistentes tengan una actitud de apertura y reflexión al momento de participar en el curso, ya que están ahí por decisión propia y no porque sea obligatorio.
- Ofrecer opciones de horarios que se ajusten a la jornada laboral de los profesores ha favorecido la permanencia y asistencia de los participantes.
- Ambientar el espacio físico para la modalidad presencial, organizando mesas de trabajo en diferentes formas y colocando plantas en lugares estratégicos, permitió que los profesores se sintieran en un espacio seguro para compartir sus experiencias, ya que todo se desarrollaba con naturalidad. Para los profesores, los viernes eran considerados “un día para relajarme” o “un día esperado de toda la semana para ver de nuevo a mis compañeros y compartir experiencias”.
- Integrar a las autoridades universitarias como expositores hace que los profesores se sientan escuchados, ya que están en el mismo espacio con los actores que toman decisiones relacionadas con el quehacer docente.
- Modelar metodologías de enseñanza en la formación de los profesores les permite replicarlas en sus clases.

Con el análisis de los estereotipos docentes, a través de la secuencia de valores y antivalores, cada docente pudo auto observarse y auto juzgarse para pensar desde la reflexión qué aspectos de sí mismo debía recomponer, éticamente hablando. Por el modo en que se trabajó, se eludió a propósito cualquier forma de discurso moralizante y se apeló a la propia conciencia como el lugar axiológico de cambio interior. Este diagnóstico axiológico es una forma oportuna de mantener un testeo del *ethos* institucional, ya que la voz de los mismos docentes es el mejor calibrador de las tendencias morales cotidianas en el ambiente universitario.

Ofrecer el curso en modalidad virtual permitió integrar a profesores de otros centros universitarios regionales de la UNAH, que están distribuidos en diferentes zonas del país, ya que con la modalidad presencial solo se atendía, en su mayoría, a profesores del campus principal.

Referencias Bibliográficas

- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, M. y Luna, E. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16528.pdf>
- Esteban, R. y Menjívar, S. (Coordas.). (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: Investigación en primera persona, profesores y estudiantes*. Octaedro.
- Esteve, J. (2004). *La imagen social de los profesores*. Consejo Escolar de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf
- Fajardo, J. e Izaguirre, G. (2022). Ética en la profesión docente: aportaciones en la formación de profesores noveles y construcción de la identidad profesional docente [Resumen de presentación de conferencia]. III Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación, Bucaramanga, Colombia.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansillas, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art08.pdf>
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Morata.
- Mayor, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. (Serie Ciencias de la Educación). Editorial Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones.
- Mayor, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C. (Coord.). (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad. *Revista Brasileña de Formación de Profesores*, 1(1), 43-70.
- Rodríguez, J. M. (2001). Modalidades y estrategias para la formación del profesorado: el resultado de una experiencia. En M. Reyes y J. M. Rodríguez (Coords.), *Formación permanente del profesorado. Estudios y experiencias*. XIZ Ediciones.
- Rodríguez, L. G. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Revista Científica Internacional*, 3(1). <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22>
- UNAH (2002). *Estatuto del Docente Universitario*. Asociación de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://dd.unah.edu.hn/repositorio-documental/normativa-de-la-unah/>
- UNAH (2004). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Diario Oficial La Gaceta*, 30, 621.
- UNAH (2009). *El Modelo Educativo de la UNAH*. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, No. 3. <https://dd.unah.edu.hn/repositorio-documental/normativa-de-la-unah/>
- UNAH (2015). *Normas Académicas de la UNAH*. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, No. 6. <https://dd.unah.edu.hn/repositorio-documental/normativa-de-la-unah/>
- UNAH (2016a). Definición del Perfil Docente y Diagnóstico de Necesidades de Formación del Profesorado

de la UNAH. Documento de Trabajo del Instituto de Profesionalización y Superación Docente, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

UNAH (2016b). Informe de Autoevaluación Institucional. Documento de Trabajo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

UNAH (2017). Plan de desarrollo profesional del profesorado de la UNAH 2017-2021. Documento de Trabajo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.). Narcea.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

Prácticas Pedagógicas en el Profesorado de Biología Durante la Pandemia. Desafíos y oportunidades

- Verónica B Corbacho
vcorbacho@uarg.unpa.edu.ar
- Pedro De_Carli
pdecarli@uarg.unpa.edu.ar

Línea Temática: *Desarrollo Profesional: acreditación, formación y carrera profesional.*

Resumen

La carrera de formación docente del profesorado de Biología en la provincia de Santa Cruz, Argentina, presenta una duración de cuatro años. El plan de estudios incluye cuatro asignaturas en la que se realizan inserciones en instituciones escolares de nivel secundario. A partir del año 2020, como consecuencia de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19, se suspendieron las clases presenciales. Este trabajo evalúa los desafíos que debieron superar docentes y estudiantes para poder realizar sus prácticas pedagógicas en la virtualidad y las consecuencias sobre su formación. Se indaga cómo se mantienen el vínculo pedagógico y los procesos formativos en la virtualidad, y sobre el uso de los entornos virtuales de aprendizaje para cumplir con el dictado de las asignaturas y el desarrollo de las prácticas docentes. Los resultados muestran que los procesos formativos se vieron afectados. En un principio, la tecnología actuó como repositorio de objetos de aprendizaje, y luego se agregaron clases asincrónicas y sincrónicas y videos documentales. Los practicantes sostienen que en sus clases no lograron establecer vínculos pedagógicos adecuados ni fue posible evaluar el efecto de la implementación de sus secuencias didácticas. En conclusión, la virtualidad aseguró el derecho a la educación superior y mostró la capacidad de adaptación del sistema a situaciones de crisis. Las TIC permitieron el dictado de las asignaturas y se sostuvo parcialmente el vínculo pedagógico. Sin embargo, la modalidad virtual no favoreció el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la biología en las instituciones de educación secundaria.

Palabras clave: virtualidad, formación docente, prácticas pedagógicas, COVID-19

Introducción

Durante el año 2020 y 2021 en la provincia de Santa Cruz, Argentina, la enseñanza se dictó de manera virtual debido a la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO)

decretada a partir de la pandemia de COVID-19. El confinamiento impactó sobre la población en diferentes aspectos de la vida, y uno de ellos fue la educación. La interrupción de la presencialidad y la migración obligada a diferentes entornos de enseñanza virtuales repercutió en las instituciones educativas, el profesorado, los estudiantes y sus familias. Como sostienen Ardini y otros (2020), las experiencias educativas se vieron sumidas en un contexto excepcional donde las tecnologías fueron las protagonistas. La suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas requirió de vertiginosas adaptaciones en la enseñanza que, si bien utilizaban en muchos casos las herramientas digitales como apoyo, estas se constituyeron en la única alternativa posible para la enseñanza y el aprendizaje. Mantener la continuidad pedagógica se transformó en un desafío sobre todo porque no estaban dadas las condiciones. Autores como Delgado Sánchez (2021) sostienen que los entornos virtuales de aprendizaje (en adelante EVA) presentan limitaciones derivadas del desconocimiento de su gestión y de las políticas institucionales. Además, esta situación se ve agravada, en nuestra provincia, por las desiguales condiciones de acceso a la conectividad de docentes y estudiantes. Por otra parte, también se enfrenta la dificultad de mantener el vínculo pedagógico, ya que como destaca Lapasta (2020), si en la presencialidad sostener los lazos con los estudiantes resulta complejo, en la virtualidad esto se constituye en un desafío mayor, debido a las condiciones de desigualdad socioeducativa de docentes y estudiantes.

En la provincia de Santa Cruz, la formación de profesores de biología se realiza solamente en un instituto de educación superior. El plan de estudios tiene validez nacional, prevé una duración de cuatro años y en él se incluyen asignaturas en la que se realizan, desde el primer año de estudios, inserciones en instituciones escolares de nivel secundario, de distintos grados y duración. Estas inserciones implican la observación, la práctica propiamente dicha y la reflexión en y sobre la acción (Perrenoud, 2004). En la asignatura Práctica Pedagógica I se abordan contenidos y se realiza un trabajo de indagación sobre la institución escolar y sus características contextuales. En la Práctica Pedagógica II se realizan las primeras inserciones en las aulas de biología, se desarrolla una observación participante y se elabora un informe centrado en aspectos de abordaje de contenidos disciplinares, naturaleza de la ciencia, estrategias docentes, modelos de enseñanza y evaluación. En la asignatura Práctica Pedagógica III se realiza observación e inserción en las aulas durante al menos tres semanas, en contenidos didácticos se profundiza en aspectos de evaluación y el uso de las TIC. Los estudiantes diseñan secuencias de enseñanza y las desarrollan en escuelas de educación secundaria. Por último, en la Residencia Docente concurren a observar, registran las actividades focalizando en las actividades del estudiantado y a partir de las observaciones elaboran descripciones narrativas y análisis de las observaciones. Posteriormente planifican secuencias de al menos un mes de duración para el ciclo básico y ciclo orientado, que luego ejecutan; evalúan su proceso de enseñanza y el aprendizaje, y elaboran un informe final.

Durante el año 2020 y la primera mitad del 2021, como consecuencia de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19, el Instituto Superior de Formación Docente (ISES) suspendió las clases presenciales. Esto significa que, en el periodo de formación, los últimos egresados y los estudiantes que transitan actualmente la carrera han cursado al menos una práctica pedagógica o la residencia de manera virtual.

En el año 2020 se realizó un estudio para evaluar qué estrategias se usaron para iniciar y sostener el dictado de las asignaturas de práctica y residencia (Corbacho et al., 2020). En este caso nos interesa profundizar en los efectos provocados por la virtualidad obligatoria en la formación de futuros profesores de Biología desde el punto de vista de docentes y de estudiantes. La investigación procura describir las experiencias de enseñanza y aprendizaje virtual, los problemas educativos que planteó esta contingencia sanitaria y los desafíos a los que se enfrentaron en el periodo post COVID-19. Entre otros

se analizan los efectos educativos de esta contingencia desde un criterio cronológico: antes, al inicio, durante y después de la pandemia; las EVA utilizadas con mayor frecuencia, la evaluación de su eficacia y los posibles resultados del aprendizaje en la voz de los estudiantes y el profesorado. Para ello se entrevistaron estudiantes que realizaron sus prácticas o residencia pedagógica virtualmente, se analizaron sus portafolios y se entrevistaron los docentes que dictan esas asignaturas. Se pretende explorar los cambios provocados por la virtualidad, la optimización de las herramientas y las continuidades en los procesos de enseñanza, sobre todo porque se puede pensar que en muchos casos la virtualidad no hizo más que recrudescer los modelos comunicativos unidireccionales (de Longhi et al., 2012), aunque mediados por tecnologías.

El trabajo presenta brevemente algunas cuestiones que permiten comprender la organización de las carreras de formación docente a nivel terciario, la noción de práctica pedagógica, entendida como una interacción entre observación, implementación y reflexión. Se indaga en los procesos metacognitivos de los estudiantes y los procesos reflexivos de docentes en cuanto a: los desafíos enfrentados, su desempeño, las dificultades, las oportunidades y el posible impacto sobre la formación de los futuros docentes de Biología. Por último, se evalúan los desafíos que debieron superar docentes y estudiantes para poder realizar sus prácticas pedagógicas durante el confinamiento y las consecuencias sobre su formación.

Fundamentación Teórica

La formación docente se entiende con una mirada macro del sistema y una micro, centrada en el sujeto, quien debe ser considerado de manera integral y compleja. Se requiere centralizar el protagonismo en quienes se forman y sus procesos, lo que supone tener en cuenta su subjetividad y sus hipótesis sobre la práctica. También implica la interacción entre el que se forma y el formador, la disciplina, en este caso la didáctica y la biología como disciplinas y su naturaleza, y el contexto escolar. Se considera toda la formación como un trayecto, en el que se trata de mucho más que la mera transmisión de contenidos.

En las primeras etapas la práctica pedagógica se focaliza en la observación, la que se entiende como un proceso en el que se educa la mirada (Anijovich et al., 2009), y es considerada como una actividad central en la formación del profesorado. Observar no es mirar, ni registrar, sino que se trata de una estrategia transversal a la formación, centrada en el análisis que permite comprender la realidad del aula para luego desarrollar estrategias de enseñanza según el contexto, el grupo y el contenido a enseñar. En el caso de las prácticas y la residencia se prioriza el registro narrativo de las observaciones y de sus propias experiencias. Es decir, se realizan escritos sobre sí mismos, como las autobiografías, y sobre el entorno: la clase y los alumnos. Los relatos resultan de una construcción subjetiva pues el escribir nos refleja, pero también es una construcción social. Cuando se narra la experiencia de observación o de práctica, a partir del trabajo de memoria, el sujeto da cuenta de sus emociones y de las creencias e ideologías que despierta la experiencia vivida. Es un ciclo que se retroalimenta entre interioridad, distanciamiento, objetivación y confrontación. Además, el trabajo de escribir forma, por el poder epistémico que tiene la escritura. Según Souto (2016), “los relatos de experiencia favorecen más el pensarse en el acontecer, en el devenir, en las circunstancias de aquí y ahora” (p. 48). En las prácticas profesionales el relato adquiere un lugar importante pues permite recuperar fragmentos de los escenarios actuales y pasados, plantea rasgos de contexto sociohistóricos y permiten conocer distintas perspectivas de la realidad cotidiana que, de no ser por la narración, no serían accesibles. Cuando son exteriorizados en la narración se hacen inteligibles. Las prácticas no son inteligibles desde la lógica, se escapan a ella, en tanto contienen componentes del propio conocimiento que nos permite interpretar los acontecimientos, narrar es narrarnos, como expresa Bruner (2003), “la forma narrativa

moldea nuestros conceptos de realidad y legitimidad” (p. 15) y no existe una ‘realidad verdadera’ sino una construida por el sujeto.

Por otra parte, la práctica docente presenta características propias como es su carácter social, ya que son el producto de un inter-juego entre las condiciones sociales objetivas en el que se desarrollan y el agente social que las produce. Según Steiman (2018) ese agente “no es un agente en tanto individuo, sino un agente socializador que pertenece o se presenta como un colectivo, la docencia” (p. 37). Otra característica es la dicotomía, ya que el practicante es docente y estudiante simultáneamente, esos “pares –docente alumno– se fusionan en una misma persona que es quien realiza la práctica pedagógica”. Otra característica es su intencionalidad desde el conocimiento, ya que no son parte de un trabajo, sino que forman parte de las obligaciones académicas o trayectos formativos y son supervisadas por un docente. Finalmente, el autor entiende que otra característica distintiva de las prácticas docentes es la ausencia de la dimensión evaluativa, ya que los practicantes rara vez participan en la evaluación de los estudiantes con los que practican.

Hasta aquí hemos descripto brevemente el sujeto de la práctica, la práctica pedagógica como proceso situado y complejo, la observación y la configuración de la realidad a partir de la narración. Otro aspecto importante es la reflexión. ¿Qué utilidad tienen la observación, la narración y la práctica en el aula si no podemos reflexionar sobre ella?

Referentes argentinos de la práctica reflexiva como Edelstein, Sanjurjo, Steiman entienden que el análisis sobre la propia práctica es el soporte de la acción docente. Según Edelstein (2011), es importante centrar los procesos formativos sobre la base de un exhaustivo análisis de la reflexión y de los contenidos que operan como soporte, ya que esta imbricación permite una nueva construcción teórica y una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de la experiencia y la teoría permite a la narrativa la construcción de un conocimiento que facilita comprender la complejidad del acto educativo y la construcción del acto subjetivo. La reflexión se constituye en la interpretación que el futuro docente puede hacer de sus vivencias y hace posible pensar o repensar la acción. Perrenoud (2004) entiende que es necesario formar a los estudiantes para reflexionar sobre su práctica, pues la reflexión compensa la superficialidad de la formación, favorece la acumulación de saberes de experiencia y acredita una evolución hacia la profesionalización. También permite hacer frente a la complejidad de la tarea y brinda conocimientos para trabajar sobre sí mismo. Finalmente, impulsa la cooperación y aumenta la capacidad de innovación. Sanjurjo (2009) sostiene que para que la reflexión modifique los esquemas de acción no debe ser espontánea o esporádica, su impacto depende de que se internalice como un hábito profesional. Para ello se hace necesario que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, en el proceso reflexivo. La reflexión no es un acto que surja espontáneamente, sino que la práctica reflexiva es un trabajo que exige una actitud para convertirse en regular. “Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio del enseñante, entonces corresponde especialmente a la formación inicial y continua el desarrollo de la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (Perrenoud, 2004, p. 43). Para el autor, pensar y reflexionar pueden parecer lo mismo, pero se diferencian porque la reflexión implica cierto distanciamiento. Steiman (2018) sostienen que en el acto reflexivo hay dos momentos: la duda y la búsqueda. Si no se presenta la duda no se despierta la necesidad de reflexionar, esa duda produce inquietud, y esa inquietud promueve la búsqueda de explicaciones. La reflexión permite la reconstrucción de la experiencia y se convierte en un acto profesionalmente responsable.

El último pilar que sostiene teóricamente el trabajo es el “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 1986) denominado por Valbuena (2011) para el caso de la enseñanza de la biología como

conocimiento profesional del profesor de biología. Este incluye el conocimiento pedagógico general, con especial referencia a los principios y estrategias del manejo de la clase; el conocimiento de los alumnos, sus características, y el conocimiento de los contextos educativos; el conocimiento de los fines educativos, propósitos, valores. También incluye el conocimiento de la biología como disciplina, sus fundamentos filosóficos, históricos y epistemológicos y de la naturaleza de la ciencia. Este conocimiento didáctico del contenido es una amalgama especial de contenidos y pedagogías, que hacen a la forma personal de entenderse como profesional de la enseñanza, en este caso particular de la biología. Valbuena (2011) sostiene que el profesor de Biología cuenta con un conocimiento específico que lo diferencia de los otros profesionales de la enseñanza y lo faculta para enseñar esta disciplina. El futuro docente se enfrenta en sus prácticas a una doble dificultad, ya que requiere de los saberes específicos de la disciplina, pero también del cómo debe enseñarse ese contenido específico y cuáles son, entre otros, los obstáculos e ideas previas que interfieren con su comprensión. No alcanza con el saber biológico y didáctico, sino que se requiere del conocimiento didáctico del contenido biológico.

Marco Metodológico

La metodología es de tipo cualitativa. Corresponde a un estudio de tipo exploratorio que se propone recabar información sobre las experiencias de docentes y de estudiantes del profesorado de Biología en un instituto superior de formación docente de la provincia de Santa Cruz (ISES). Las entrevistas se realizaron a docentes y estudiantes de las prácticas de primero a cuarto año. La población consistió en los seis profesores que forman parte de los equipos de cátedra que dictaron las asignaturas de prácticas pedagógicas o residencias durante la pandemia de la COVID-19. Los estudiantes de grado cuyas entrevistas y producciones se analizaron fueron seleccionados en función de haber cursado al menos una de las prácticas pedagógicas durante la pandemia. Cuatro de los diez alumnos que cursaron estas asignaturas durante 2020 y 2021 manifestaron disposición a participar. Las entrevistas se desarrollaron de manera presencial o virtual a través de la videoconferencia de WhatsApp. El registro se realizó por medios digitales.

Las cuestiones indagaron acerca de los desafíos que docentes y estudiantes debieron enfrentar en la residencia o la práctica pedagógica durante la pandemia y cómo fueron resueltos. Se solicitó información sobre las herramientas digitales o entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (Delgado Sánchez y Martínez Flores, 2021) más utilizadas y su pertinencia. También se les consultó sobre las dificultades en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y la forma en que se resolvieron, y el impacto en la formación de los futuros profesores. Se hizo especial hincapié en indagar las percepciones acerca del vínculo pedagógico durante el desarrollo de las clases en pandemia. Por último se les requirió que mencionen algún beneficio, qué les dejó la virtualidad.

Además de las entrevistas, en la investigación se incluyó un corpus que consistió en 15 informes finales elaborados por todos los estudiantes que cursaron las prácticas o la residencia pedagógica durante los años 2020 y 2021. Estos fueron proporcionados por los alumnos o los docentes con sus consentimientos. En ellos se analizan las narraciones de sus clases y las reflexiones finales de sus prácticas. Entre otros aspectos se indagan las referencias a cómo se establece el vínculo pedagógico y los procesos formativos con la migración a la virtualidad; los aprendizajes que destacan y las dificultades que resultaron una amenaza para su formación, y si existe alguna referencia explícita a alguna ventaja en su proceso.

Contexto de Realización de la Tarea

El último día del año 2019 China notificó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) acerca de un grupo de casos nuevos de neumonía en la ciudad de Wuhan. El 9 de enero de 2020 la OMS anunció que la causa era un nuevo coronavirus que provocaba afecciones respiratorias en humanos y podía llevar a la muerte. El 13 de enero se confirmó el primer caso fuera de China y el 11 de marzo la OMS declaró el COVID-19 como una pandemia (Carballeda, 2021).

En 2020, el virus Sars-CoV-2 llegó de un extremo al otro de la Tierra en cuestión de días y aproximadamente un tercio de la población del mundo vivió bajo medidas de aislamiento obligatorio, y un 93% experimentó algún tipo de limitación de movimiento, en un frustrado intento por contener su avance. Según sostiene Costa (2020) la pandemia del coronavirus cobró intensidad por la combinación de dos factores: la velocidad de contagio y la aceleración tecnológica que permite pasar de un lugar a otro del mundo en pocas horas, sobre todo a causa del tráfico aéreo internacional.

En Argentina, el 19 de marzo de 2020 el presidente de la Nación, por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 260/2020, establece la emergencia sanitaria e incluye restricciones como el ASPO, que entra en vigencia a partir de las 0:00 horas del 20 de marzo y luego experimentó reiteradas extensiones. El DNU implicó restricciones al desplazamiento y e impidió la asistencia a los establecimientos educativos en todos los niveles y modalidades. La imposibilidad de la presencialidad llevó a buscar diversas alternativas para la continuidad pedagógica, entre las que cobraron relevancia las clases en la modalidad virtual, en un sistema educativo que no estaba estructuralmente preparado para ello (del Valle et al., 2021).

Ante el cierre temporal de las instituciones y después del primer impacto de las mediadas comienzan a utilizarse los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para complementar las asignaturas presenciales. En el caso de las prácticas pedagógicas el desafío se incrementa, ya que los alumnos del profesorado recibieron las asignaturas mediadas por la tecnología y también debieron desarrollar sus prácticas docentes virtualmente. En un principio, la tecnología actuó como repositorio de objetos de aprendizaje al que se agregaron clases asincrónicas y videos documentales. Paulatinamente, y con el avance de las herramientas que permiten el desarrollo de espacios de comunicación, se implementaron clases sincrónicas, pero con menor frecuencia que en la presencialidad (Delgado Sánchez y Martínez Flores, 2021). El uso de las plataformas e-learning fue un recurso que permitió pasar de las clases presenciales a las virtuales, aunque ello no necesariamente resultara eficiente e hizo “mirar hacia la educación como en situación de crisis” (Delgado Sánchez y Martínez Flores, 2021, p. 2). Muchos de los EVA, como por ejemplo Moodle, Google Classroom o Edmodo, fueron concebidos con un fin comunicacional.

Según afirma Giannini (2020) “no estábamos preparados para una disrupción a semejante escala... esta situación tiene consecuencias en cascada en la vida de los estudiantes”. El tránsito hacia la educación a distancia de emergencia impactó distintos actores y ámbitos, siendo previsibles las afectaciones socioemocionales, laborales y financieras, incrementando las desigualdades y aumentando la marginación. En el caso del ISES, se contaba con plataformas institucionales de desarrollo propio sobre Moodle que venían siendo utilizadas como apoyo a la presencialidad desde el año 2010.

Resultados

Los resultados muestran que los procesos formativos se vieron afectados de distintas maneras. Estas diferencias responden a la etapa de formación de los estudiantes y del año de la carrera en la que se encontraban. Con relación al efecto sobre el vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes del profesorado, aunque el impacto difirió según la asignatura y el año, se presentan coincidencias en el hecho de que las clases virtuales ofrecieron solo un aspecto o recorte de la clase y dejaban fuera la multiplicidad de factores que se ponen en juego en el acto educativo.

Presentación y Análisis de Fragmentos de las Entrevistas a los Docentes

Los docentes destacan, en general, que al comienzo la principal dificultad fue reconvertir una asignatura, que utilizaba las herramientas virtuales como apoyo a la presencialidad, a la virtualidad total. Según los docentes el primer reto fue aprender a usar la tecnología, lo que en algunos casos implicó desaprender y volver a pensar el uso de las herramientas. En otros casos expresaron que no solo se presentó el problema de las herramientas, sino que también se hizo complejo repensar las prácticas, ya que todos los niveles migraron a la virtualidad y ello impedía la asistencia a las escuelas para reconocer el espacio, desarrollar sus observaciones y las clases; además, esta mirada recortada o unidireccional de la realidad dificultaba el proceso reflexivo. La reformulación de las asignaturas implicó, entre otras actividades, la elaboración de formularios de Google que posibilitaron la realización de encuestas y cuestionarios a directivos y docentes. En otros casos las observaciones y prácticas se desarrollaron dentro de la institución de educación superior, es decir los estudiantes de cuarto año, por ejemplo, reconvirtieron su residencia en la realización de talleres y clases virtuales con clases sincrónica y asincrónicas con alumnos del mismo profesorado de otros años. En el caso de Práctica Pedagógica II, por ejemplo, los estudiantes actuaron como los receptores de los talleres, pero también los utilizaron como objeto de observación. Solo en algunos casos fue posible el acceso a instituciones de educación secundaria y la asistencia y participación de los estudiantes resultó muy reducida. En el caso de la Práctica Pedagógica III las clases se desarrollaron en interacción con la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

En general todos coinciden en que las clases asincrónicas resultaron ventajosas ya que permitían a los alumnos su visualización en momentos donde la conectividad estaba disponible, pero tenían la desventaja de impedir las consultas o interacciones, lo que resulta de suma importancia en la construcción del rol docente. La segunda ventaja destacada por algunos docentes fue el trabajo horizontal y colaborativo entre docente y alumnos, y entre los alumnos. Dada la necesidad de aprender el uso de las herramientas, tanto para el profesorado como para los estudiantes, en muchos momentos se produjo una horizontalidad en la construcción de conocimiento que no había ocurrido en las clases presenciales. Como un modo de superar las desigualdades entre los alumnos se priorizaron las actividades asincrónicas, como foros, cuestionarios, uso de Google Drive, Padlet y Mentimeter, entre otras, para promover la participación de los estudiantes.

Una desventaja señalada por los docentes fue la de los problemas de conectividad, que motivaron en muchos casos que la única herramienta disponible para la comunicación sincrónica fueran las videoconferencias de WhatsApp. Como un modo de superar las desigualdades entre los alumnos se priorizaron las actividades asincrónicas, como foros, cuestionarios, uso de Google Drive, entre otras, para promover la participación de todos los estudiantes. Aunque en muchos casos no resultaron suficiente. La segunda desventaja en la que coinciden los profesores de todas las prácticas y la residencia es la ruptura del vínculo pedagógico. En varias de las entrevistas los profesores coinciden que al “no verles las caras a los alumnos”, “al no tenerlos delante, se perdieron muchas cuestiones del lenguaje corporal, que nos permiten evaluar el proceso”, “ver si los alumnos entienden o no”, “las cámaras apagadas

eran una gran desventaja, ni siquiera sabíamos si estaban allí”. En referencia a las cuestiones que se adquirieron en la virtualidad, la mayoría coincide en que el aprendizaje del uso de las herramientas de las TIC y las EVA es una pericia que los alumnos podrán replicar en la presencialidad.

Presentación y Análisis de las Entrevistas de los Estudiantes

En general los estudiantes vivenciaron el paso a la virtualidad como una desventaja. Sus justificaciones son múltiples. Entre otras, se refirieron a cuestiones familiares, que les dificultaba la falta del espacio habitual de aprendizaje y la convivencia en el hogar, sobre todo en el caso de estudiantes con niños pequeños o en edad escolar. Una estudiante sostiene “me encerraba en un cuarto y tenía a mi hijo llorando del otro lado de la puerta”; otro decía “somos una familia numerosa y por momentos todos necesitábamos la computadora”. También se refirieron a las dificultades de la conectividad y la incertidumbre que ello provocaba, tanto en los momentos de tomar la clase como de realizar sus prácticas u observaciones. Una de las estudiantes expresó “realizar las prácticas de manera virtual era un gran desafío, por momentos sentías que del otro lado no había nadie” o “cuando volví a la presencialidad sentí que no había aprendido nada, ... yo pensaba que había entendido, pero me di cuenta de todo lo que había perdido con la falta de intercambio en el aula”, “además la incertidumbre durante la clase, que no se cortara la internet o la luz, era aterrador”.

Finalmente, los practicantes sostienen que en sus clases no lograron establecer vínculos pedagógicos adecuados, ni fue posible evaluar el efecto de la implementación de sus secuencias didácticas, entre otras razones por la imposibilidad de realizar observaciones, de entrar en contacto directo con los estudiantes a causa de la brecha y la mediación digital de las clases. En cuanto a las ventajas, algunos estudiantes coinciden con los profesores en que el trabajo colaborativo que resultó de la virtualidad fue una ventaja, “preparábamos las clases juntos, discutíamos, acordábamos qué y cómo realizar las actividades, todos aportábamos y nos complementábamos”.

Análisis de Reflexiones en los Informes de Práctica y Residencia Pedagógica

En los informes, los alumnos de la Práctica Pedagógica III expresan que “el proyecto de vinculación pedagógica y tecnológica con asignaturas de la UNPA-UARG proporcionó un espacio formativo por medio de Google Classroom, que permitió el desarrollo de saberes, habilidades, reflexiones y usos pedagógicos de herramientas y recursos digitales para el aula... que permite un trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, pues permite crear y completar información sincrónicamente en una misma ventana web”. Además, los estudiantes destacan la importancia del desarrollo de competencias en el uso de herramientas y recursos digitales, que en contextos como el de la pandemia y el ASPO se convirtieron en aliadas para continuar con la escolaridad de los alumnos y reformular las prácticas educativas que se habían pensado para la presencialidad.

En los informes de la asignatura Residencia Pedagógica, correspondiente a 4º año, se sostiene la importancia del trabajo colaborativo, coincidiendo con lo expresado en las entrevistas de docentes y estudiante. Expresiones como “puedo concluir y reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo con mi compañera de residencia, me permitió afianzar el trabajo en equipo, obtener otros puntos de vista, como por ejemplo el manejo del tiempo de las clases gracias a los aportes tanto de los docentes de la cátedra como de mi compañera”, dan cuenta de la valoración del trabajo colaborativo. En los informes también se pone en evidencia la incertidumbre provocada por la situación de la pandemia, que atravesó no solo a los estudiantes sino también a los docentes. Uno de los alumnos en su escrito menciona que “hasta ese momento era una incógnita que nos preocupaba a docentes y estudiantes por igual”.

En los portafolios los alumnos destacan la importancia de la reflexión como proceso activo y deliberado que involucra creencias, hábitos y conocimientos que posee el profesor. El estudiante destacó que la cursada comenzó con un momento particular que preocupaba por igual a estudiantes y alumnos, lo que llevó a la reformulación de las prácticas en diferentes formatos, a fin de facilitar la implementación: talleres, conversatorios, entre otros, ya que resultaba imposible concurrir a los establecimientos de educación secundaria.

Estas son algunas de las múltiples evidencias que, a partir de las narraciones de experiencias de alumnos y sus reflexiones, muestran los múltiples desafíos que debieron atravesar tanto alumnos como profesores sobre los que pueden reflexionar y dar cuenta de los aprendizajes, las dificultades y los retos que afrontaron.

Discusión

El cierre de las instituciones educativas como consecuencia de la pandemia de COVID-19 ha presentado el desafío de la educación mediada por las tecnologías como una solución ante esta crisis en un contexto excepcional. Durante el tiempo de aislamiento, los estudiantes y profesores han implementado distintas herramientas y estrategias que les permitieron la continuidad de la formación docente a través de plataformas educativas virtuales, videoconferencia y mensajería instantánea entre otras, las cuales resultaron en un cambio de la tendencia en el uso de la tecnología educativa. Esta alternativa ha asegurado la continuidad del acceso a la educación superior. No obstante, ni todos los alumnos ni todos los docentes lograron superar las desigualdades sociales, económicas y culturales, a pesar de la mediación tecnológica. Muchas de estas consecuencias se visualizan en el periodo post pandémico y exigieron un esfuerzo mayor de los estudiantes para cumplir las expectativas de formación.

Frente a su propio desempeño en relación con las EVA, en concordancia con lo que propone Del Valle et al. (2021), los docentes y alumnos reconocen su potencial pedagógico, pero también sus desventajas. Además, la posibilidad del uso de entornos virtuales ha propiciado una disposición positiva a aprender y a utilizar plataformas y herramientas que no habían sido probadas anteriormente. En otros casos su uso se vio reformulado para adaptarlo a las distintas situaciones. Un aspecto que se puso de relieve y que ha sido destacado por docentes y estudiantes ha sido la horizontalidad en el vínculo pedagógico, puesto en evidencia en la apertura y flexibilidad por parte del profesorado en ejercicio y en formación, y la intención de seguir aprendiendo para mejorar el proceso formativo.

Antes de la pandemia de COVID-19, si bien muchas instituciones de educación superior ya ofrecían cursos virtuales o en línea, pocos estudiantes consideraban esta como una alternativa al aprendizaje presencial. Además, el trabajo pone en evidencia que muchos docentes que no estaban formados en las TIC tuvieron que iniciarse de manera abrupta para adquirir un mínimo de competencia y otros, si bien las habían utilizado, debieron adaptarlas a la nueva coyuntura. En coincidencia con Sales et al. (2020), se ha generado una disposición positiva a aprender y a utilizar plataformas y herramientas que no se habían probado, y ello muestra una apertura a la flexibilidad y a seguir aprendiendo para mejorar el proceso formativo del alumnado. Este tipo de educación, implementado desde el primer semestre de 2020 como medida de emergencia, puso en evidencia cómo docentes y estudiantes fueron obligados a desarrollar rápidamente formas de enseñar y aprender para continuar con el proceso educativo en la formación docente. Como queda expresado en los resultados, los estudiantes debieron sortear no solo las dificultades didácticas y de los contenidos específicos de la biología, sino que también debieron adquirir destrezas en el uso de las tecnologías educativas.

Conclusiones

El reto que implicó el abrupto pasaje a la virtualidad, desde el primer cuatrimestre del año 2020 como medida de emergencia, puso en evidencia como el ASPO obligó a repensar las estrategias de enseñanza en esta modalidad no presencial. También puso a prueba a docentes, estudiantes y comunidad educativa de la educación superior, que debieron adaptarse al uso de la tecnología digital para comunicarse o desarrollar las prácticas pedagógicas o la residencia.

Del análisis realizado se puede concluir que la contingencia de salud no originó nuevos problemas educativos, sino que, en todo caso, acrecentó problemas preexistentes de desigualdad. No obstante, se diseñaron planes de continuidad académica y políticas institucionales con la participación de la comunidad educativa.

Las entrevistas y el análisis de los informes mostraron cómo se superaron algunos desafíos a fin de poder desarrollar las prácticas pedagógicas, aunque debieron modificarse, en algunos casos, los destinatarios y los formatos. Entre las ventajas que destacan estudiantes y profesores se enfatiza el trabajo colaborativo y la horizontalidad en el proceso de enseñanza y el aprendizaje; y para muchos docentes y estudiantes la mayor desventaja resultó en la carencia de espacios adecuados para el estudio y el trabajo.

Las reflexiones de estudiantes y profesores evidenciaron una integración entre los marcos teóricos, la superación de los desafíos y las deficiencias provocadas por la contingencia de la pandemia. Se describieron algunas alternativas y soluciones a los problemas para superar la coyuntura, se logró una reflexión acerca de las ventajas y desventajas de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y se logró evaluar la eficacia de algunas herramientas tecnológicas.

Finalmente, podemos concluir que, a pesar de todos los esfuerzos realizados por docentes y estudiantes, no pudieron cumplirse plenamente los objetivos planteados inicialmente para los procesos de práctica pedagógica y residencia, si bien permitió que se logaran las acreditaciones necesarias. No obstante, se considera que la evaluación del impacto educativo en la educación superior requerirá de un proceso a largo plazo ya que no ha transcurrido el tiempo suficiente para evaluarlo.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Silvia, M. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ardini, C., Barroso, M. B. y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID-19: El impacto de la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *Revista ComHumanitas*, 11(2), 98-112.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. FCE.
- Carballeda, J. M. (2021). *Fiebre. Breve colección de epidemias*. El Gato y La Caja.
- Corbacho, V. B., Chacon, D., Ortiz, A. y Yaccuzzi, V. (2020). Las prácticas pedagógicas en el profesorado de biología en los tiempos de pandemia. *Revista de Educación en Biología* (Vol. 2, Núm. Extraordinario).
- Costa, F. (2020). Coronavirus: un ensayo del tecnoceno: La pandemia como “accidente normal”. *Revista Anfibia*.
- Delgado Sánchez, U. y Martínez Flores, F. G. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.829>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Giannini S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11 (17), 1-57.
- Lapasta, L. (2020). Repensando los escenarios educativos de la enseñanza de la Biología durante y después de la pandemia. *Revista de Educación en Biología*, (Vol. 2, Núm. Extraordinario).
- de Longhi, A. L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermúdez, G., Quse, L., Martínez, S., Iturralde, C. y Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales: Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9 (2): 178-195. <http://hdl.handle.net/10498/14728>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Sanjurjo de López, L. O., Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Iris, A. y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila Editores.

- Valbuena Ussa, E. O. (2011). Hipótesis de progresión del conocimiento biológico y del conocimiento didáctico del contenido biológico: Parte I: Referentes teóricos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 30, 30-52.
- del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184.

Percepción de Estudiantes y Profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los Procesos de Formación Docente en la UPN-097 Sur, Ciudad de México

- Juan Manuel Sánchez
- Julio Cesar Lira González
- Francisco Villanueva Badillo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX Sur

Resumen

En el presente documento se integra la propuesta de investigación construida a partir de las voces de estudiantes y docentes que participan en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la Ciudad de México, acerca de las percepciones que tienen sobre los procesos de formación docente en la UPN-097 Sur. Se realizó una investigación de corte cualitativo sustentada en las premisas del pensamiento narrativo desde la perspectiva de Jerome Bruner (1999). Se exponen: 1) el sentido y los significados otorgados a la experiencia formativa; 2) las interacciones socioeducativas entre profesores y estudiantes, y 3) las tácticas o estrategias utilizadas por docentes y discentes durante la formación, con la finalidad de generar conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la unidad. Se trabajó con las alumnas del octavo cuatrimestre de la LEP en relación con la institución y el currículo. En lo metodológico se utilizaron herramientas narrativas —la autobiografía y los relatos digitales— para describir la realidad subjetiva de las estudiantes durante su estadía en la licenciatura, y con estas conocer la percepción que tienen de los maestros, del programa y de la institución académica. En esta investigación se da cuenta de los procesos de formación docente llevados a cabo en la UPN-097 como un ejercicio de acompañamiento pedagógico dirigido a mejorar las prácticas docentes e institucionales. Los problemas de titulación se han abordado desde diferentes frentes. Sin embargo, los docentes de la LEP han tendido a centrar sus esfuerzos en la realización del trabajo recepcional, de tal manera que han dejado de seguir los programas y han enfatizado la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la escritura del proyecto de intervención sin considerar la formación y profesionalización de las educadoras estudiantes (Lira, Villamar y Sánchez, 2021). En la investigación se presentan los resultados preliminares del proceso de investigación-intervención realizado con alumnas de los últimos cuatrimestres de la licenciatura en educación preescolar. Se da cuenta de la percepción con respecto al transcurso de su vida formativa en la UPN, señalando con especial atención elementos referidos a los cambios actitudinales y conceptuales en su práctica docente, las percepciones sobre sus profesores y los elementos relacionales y afectivos en las actividades formativas, así como el impacto de estos en su vida cotidiana. El potencial del trabajo metodológico nos permite comprender su pertinencia e identificar sus limitaciones. La relevancia de la investigación es fundamental, pues da

cuenta de la necesidad urgente de adecuar la escuela mexicana a una población que no ha sido la que tradicionalmente ha ocupado las aulas universitarias. En este sentido, la experiencia de la UPN se torna relevante pues desde su nacimiento ha trabajado con grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: estudiantes universitarias, formación educativa, cambio curricular.

Línea Temática: Desarrollo profesoral: acreditación, formación y carrera profesional.

Introducción

El fracaso por cambiar el mundo a través de las armas, los golpes de Estado, la aniquilación del otro... lejos de quebrantar las esperanzas de las personas hizo que los actores sociales pensaran la realidad desde otro lugar; la mirada se enfocó en la revolución cultural. La familia, la escuela, los medios de comunicación, las organizaciones y asociaciones se erigieron como las herramientas para lograr una sociedad más justa y digna.

Los agentes de socialización (mencionados en el párrafo anterior) tienen por función transmitir las representaciones histórico-culturales en las personas, además de propiciar la generación de otras; es decir, son las instituciones encargadas de reproducir y producir la realidad social. Teóricamente al proceso de socialización propiciado por estas se le ha denominado educación.

La educación en el siglo XXI ha sido concebida como motor del cambio social; incluso, intelectuales han señalado que es la única variable con el potencial para lograr progreso y desarrollo en sociedades capitalistas globalizadas (Delors, 1996). Pretende por medio de su expresión formal construir sujetos éticos, políticos y económicos capaces de constituirse como ciudadanos críticos que puedan reconocer sus derechos, hacerlos valer y establecer relaciones sociales más justas, equitativas y libertarias.

Para ello es necesario reformar las prácticas pedagógicas, caracterizadas por el paradigma de la educación tradicional, centrado en la acción del profesor, el método y el orden. En la actualidad se requieren modelos dinámicos y plurifactoriales que doten a las personas con habilidades y competencias adecuadas para sociedades fundadas sobre el principio de incertidumbre.

Incertidumbre, complejidad y cambio forman parte de las representaciones sociales que nos sirven actualmente para ordenar el mundo. Ante estas se requiere de sujetos con las habilidades necesarias para adaptarse, transformarse y enfrentar realidades líquidas y en un permanente devenir precoz. La escuela como agente de socialización y transformación social tiene la responsabilidad de formar los sujetos para un siglo XXI cambiante y lleno de retos.

La propuesta de investigación no solo es producto de intereses académicos; por el contrario, también es resultado de una manera específica de comprender la realidad y de una postura ético-política enarbolada en el compromiso de construir una sociedad más justa a la vida durante el siglo XX por medio de la educación. Comprensión y postura compartida por varios investigadores (Villarreal, 2007; Vergara, 2008), quienes opinan que es posible un mundo mejor, siempre y cuando se transformen las representaciones sociales e históricas de las personas, lo que resultaría en nuevas formas de interacción con los otros y con la naturaleza.

La formación docente permanente, a partir de 1990, ha sido capital en el discurso educativo, además de que responde a la necesidad de los docentes, quienes deben adaptarse a una realidad "líquida" y conflictiva en constante transformación. Los profesores se enfrentan al doble reto que implica, por un lado, hacerse de las habilidades necesarias para afrontar contextos socio-académicos cambiantes

e inciertos y, por otro lado, apropiarse de herramientas pedagógicas que les permitan transmitir las y desarrollarlas en los educandos.

Al establecerse la educación como motor de cambio de la sociedad se ha hecho ineludible promover, mediante políticas de Estado y de las organizaciones civiles, una formación docente integral capaz de transformarse y transformar a los demás. Por lo tanto, pensar la formación docente en la actualidad requiere concebirla más allá de la mirada tradicional enfocada en la especialización temática y didáctica. Lo anterior con el fin de desarrollar un enfoque integral que incorpore las dimensiones históricas, sociales e individuales, así como los factores cognitivos, afectivos y emocionales de los profesores.

En consecuencia con lo indicado en el párrafo anterior, la formación docente en el siglo XXI incorpora los aspectos internos y externos de la acción pedagógica y con ello reconoce el quehacer de los profesores como un conjunto de acciones complejas que no se reducen a lo que sucede dentro de las aulas; de esta manera, según Nivea y Martínez (2016), el docente se convierte en un mediador cultural y en un agente social del cambio.

La UPN es una universidad dedicada a la formación de profesionales especializados en educación. Tiene una oferta educativa que no se ciñe solamente a programas de licenciatura, maestría y doctorado, sino que también imparte cursos, especializaciones y diplomados dirigidos a maestros en activo. Es de las pocas universidades públicas con representación en todo el país a través de unidades y subse-des. Atiende a poco más de 56 mil estudiantes en modalidad presencial, a distancia y semipresencial.

La Unidad UPN 097 Sur desde sus inicios ha ofrecido servicios académicos a profesores en activo. Los estudiantes que atiende, en su mayoría, trabajan en educación básica como maestros, asistentes educativos, asesores técnicos pedagógicos o directores. Los programas que oferta son:

- Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), Plan 2008 (semipresencial)
- Licenciatura en Educación Secundaria (en línea)
- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (en línea)
- Maestría en Educación Básica (presencial)
- Especialización de Gestión de la convivencia en la escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz (presencial)

Uno de los requisitos para optar por cualquiera de los programas es estar activo frente a grupo o en algún puesto directivo. Se deduce que la Unidad UPN 097 Sur se estableció sobre el principio de la formación y profesionalización docente.

El proyecto de investigación que presentamos se realizó con las estudiantes de la LEP por las siguientes razones:

1. los problemas de titulación que enfrentan las estudiantes;
2. la reflexión crítica sobre el cierre de la LEP, con el fin de aprender de los aciertos y desaciertos para generar una propuesta de mejora curricular aplicable a los nuevos programas y a los existentes; y
3. las constantes manifestaciones de inconformidad por parte de las estudiantes sobre las prácticas de los profesores.

Como ya señalábamos, los problemas de titulación se han abordado desde diferentes frentes. Sin embargo, los docentes de la LEP han tendido a centrar sus esfuerzos en la realización del trabajo recepcional, de tal manera que han dejado de seguir los programas y han enfatizado la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la escritura del proyecto de intervención sin considerar la formación y profesionalización de las educadoras estudiantes (Lira, Villamar y Sánchez, 2021).

La solución, desde la perspectiva del que enseña, ha estado dirigida exclusivamente al que aprende. El problema interpretado desde los profesores tiene su origen en la falta de habilidades académicas de las estudiantes. En consecuencia, las propuestas han girado alrededor de la escritura del proyecto y la comprensión lectora.

Pocas veces los docentes y las autoridades han sido sensibles a la percepción que tienen las estudiantes sobre el proceso formativo y de la relevancia de estas en su práctica profesional. Pareciera que su discurso no es importante por carecer de autocrítica y ser opuesto al del docente en general. Para ellas el problema está en la falta de compromiso y actualización, tanto de la plantilla docente como de los programas utilizados a lo largo de la carrera.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores es necesario construir estrategias integrales sobre la formación docente, que incorporen las visiones de los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje (docentes y estudiantes), con la finalidad de ofrecer nuevas respuestas a los problemas académicos observados en la unidad.

Sobre la titulación, no se puede perder de vista que es parte de la formación y que aislar una de la otra y atenderlas por separado no permite una profesionalización docente de calidad. Lo mismo ocurre al momento de centrarse exclusivamente en los factores académicos (las formas) y cognitivos (los procesos) dejando de lado las emociones y afecciones que intervienen durante los procesos de formación del profesorado en activo.

Asimismo, el hecho de ser la última generación de estudiantes de la LEP-08 nos coloca en una extraordinaria posición, ya que podemos investigar de principio a fin lo acontecido durante el surgimiento, desarrollo y culminación del programa. Reflexionar sobre lo que se hizo bien y sobre los errores cometidos.

El programa se ha caracterizado desde su surgimiento por atender a estudiantes mujeres (más del 95%) en situación de vulnerabilidad. Estudiantes violentadas física, mental y sexualmente por sus parejas, familiares y docentes. Controladas a través de la economía y por una cultura heteropatriarcal llena de prejuicios. Muchas de ellas eran y son madres solteras con ingresos que no rebasaban ni rebasan el salario mínimo.

Además de ser mujeres trabajadoras y de vivir en situación de vulnerabilidad económica y sociocultural, también se han caracterizado por haber tenido procesos de formación irregulares, espaciados y poco académicos. Cerca del 90% de ellas estudiaron en sistemas abiertos, hicieron el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o llevaban en promedio 10 años sin estudiar. Este es el perfil de las estudiantes de la LEP-08 (Lira, Villamar y Sánchez, 2019).

Como es de suponer, después de lo argumentado, se puso énfasis en las características endógenas del proceso inmediato de enseñanza aprendizaje y no se consideraron los aspectos estructurales y emocionales de las estudiantes durante la acción docente. Los problemas de titulación y de los procesos formativos, nuevamente, han sido percibidos como responsabilidad de las estudiantes (para los profesores) o de los profesores (para las estudiantes). Se ha pretendido solucionarlos a través de

talleres para desarrollar competencias académicas. Los aspectos estructurales y emocionales se han abordado como afecciones independientes al aprendizaje, externos al aula y a la universidad.

Producto de los puntos anteriores (problemas de titulación y la aparente indiferencia a los factores socioafectivos y estructurales que intervienen en la formación) las estudiantes de la LEP-08 se quejan constantemente de las prácticas docentes e institucionales; dirigen su frustración y resentimiento hacia lo que hacen los profesores dentro del aula y a las decisiones de las autoridades. El malestar discente es un claro síntoma de que algo no funciona adecuadamente en la institución y las prácticas docentes. La identificación de posibles soluciones dependerá de poder implementar una mirada compleja con enfoque incluyente que recupere la polifonía del texto institucional.

Objetivos

- Conocer, desde la voz de las estudiantes el proceso de formación en la Licenciatura de Educación Preescolar Unidad 097 Sur de la UPN.
- Analizar las percepciones que tienen las estudiantes de octavo cuatrimestre de la LEP sobre su proceso de formación académica a lo largo de su trayectoria dentro de la Unidad UPN 097 Sur.

Fundamentación Teórica

En esta sección presentamos las bases conceptuales y procesuales que guiarán el proyecto. La estrategia de argumentación es triádica, ya que se abordan tres niveles de abstracción: el conceptual, en el que se mencionan las categorías sobre las que se erigirán las acciones de investigación; el teórico, que incluye la tradición y el enfoque de pensamiento desde el que se interpretará la realidad educativa, y el axiomático, referido a las proposiciones asumidas dentro de un andamiaje teórico y de las cuales se desprenden otros razonamientos y premisas. La finalidad es ofrecer el contexto teórico-metodológico de la investigación.

La LEP-08 se sostiene sobre tres pilares fundamentales: la investigación educativa crítica (IE-C), el socio-constructivismo (S-C) y la profesionalización docente (P-D); de cada uno se desprenden principios y fundamentos de acción pedagógica que, al mismo tiempo, expresan formas concretas de acceder y producir conocimiento.

Por el momento nos interesa puntualizar sobre la metodología que utilizaremos en el proyecto, al menos no en el sentido posmoderno de darle un nombre y describir los pasos a seguir como si de una guía se tratara. Por el contrario, pretendemos recuperar algunos principios epistemológicos de la investigación educativa para construir la perspectiva desde donde nos posicionaremos para observar, organizar y vigilar nuestras acciones a lo largo del proceso de construcción de conocimiento.

Hemos convenido que, en primera instancia, no tenemos por objeto intervenir la realidad de manera directa. El conocimiento que generemos servirá de base para posibles intervenciones, ya sean de nuestro equipo de indagación o de otros cuerpos académicos. No se debe olvidar que toda IE-C tiene por premisa “la mejora de las prácticas y de las instituciones”.

De la IE-C nos interesa recuperar tres principios epistemológicos: reflexión del sentido de la acción docente durante la formación; la praxis, entendida desde una postura crítica, y el reconocimiento de la subjetividad en la transformación de la realidad educativa.

El primer principio implica reconocer que toda acción es racionalizada, ordenada y sistematizada a través de la reflexión. El proyecto de la acción está constituido por temas o “elementos subjetivamente apreciados de una situación o acción que le preocupan al actor” y horizontes o “aspectos de una situación desechados e irrelevantes para lo que el actor pretende conseguir”, mismos que no son estáticos, pueden ser aplazados, interrumpidos o revalorados (Giddens, 2012, p. 50).

Durante la investigación se identificaron los proyectos de acción académicos y docentes a través del diálogo entre los actores educativos; de esta manera se tendrán las representaciones de las estudiantes sobre el proceso de formación que han tenido en la UPN-097, derivadas de sus necesidades de atención docente, institucional y de su opinión del marco curricular de la LEP-08.

La metodología del proyecto se erige sobre el diálogo; por lo tanto, el sentido y el lenguaje son las piedras angulares del trabajo. El diálogo, entendido como expresión del logos, se obtendrá de manera directa e indirecta a través de la narrativa y sus herramientas.

Lo narrativo es una modalidad de pensamiento cristalizado en varios soportes materiales; por ejemplo, una carta, un libro, una canción, una película y, claro está, en el diálogo, en la discusión o cualquier otra forma de comunicación del logos sociocultural o individual. De esta manera se convierte en el centro articulador de las demás categorías: acción docente, proyecto y horizonte de la acción, diálogo, lenguaje y sentido.

El pensamiento narrativo constituye una de las formas en que funciona la mente y es por medio de este que las personas dan sentido y significado a las acciones humanas (Bruner, 1999).

Al referirnos a la historicidad de las estudiantes lo hacemos en el sentido de sucesos significativos de sus vidas que forman parte no solo de su pasado, sino de su presente y de su futuro; esto es, no como hechos cosificados reales datados e inservibles, sino como un bagaje de posibilidades y experiencias recuperables que les permite construir su futuro a partir de la comprensión de ellas mismas y les abre las puertas a nuevas formas de ser.

Un mismo sujeto puede compartir hechos y sucesos, pero la afectación es diferente y tiene que ver con la construcción cultural y subjetiva del individuo. El sujeto al subjetivar la realidad le otorga sentidos y significados diferentes; de ahí que la transformación de su realidad obedezca en principio a factores subjetivos. En este trabajo se sostiene que la transformación de las prácticas educativas dependerá de la subjetividad docente, que se conforma a partir de la historicidad de los profesores y estudiantes, quienes pueden recuperarla a través de la narrativa.

Metodología

En este apartado se presentan los primeros avances del trabajo de investigación.

Cada uno de los cinco grupos académicos participantes contó con el acompañamiento de un docente para la elaboración de las narrativas base, y para la elaboración de sus vivencias a las alumnas se les proporcionaron las siguientes instrucciones.

Instrucciones Sobre las Vivencias Formativas

Estimada estudiante:

En este periodo desarrollaremos un trabajo de re-construcción y construcción formativa que permita identificar la ruta de aprendizajes andada a lo largo de la licenciatura en educación preescolar.

Para ello se realizarán varias actividades que a continuación te presentamos:

Sesión 1: lectura y reflexión guiada sobre el texto de narrativa de una alumna, a quien llamaremos GM, que desarrolló para su trabajo de tesis los aspectos de formación relevantes a lo largo de su trayectoria en la licenciatura.

La idea central es que identifiquemos la estructura del texto, así como los momentos esenciales de reflexión de GM con respecto a sus aprendizajes.

Tarea: comenzar a realizar la narrativa de sus aprendizajes y enviar sus avances al profesor o profesora antes de la siguiente sesión.

Sesión 2: identificar las áreas, situaciones, temáticas y experiencias de aprendizaje, tanto de los elementos complejos como los de mayor facilidad.

En la sesión se presentarán los avances de las compañeras, y el docente realizará los ajustes que considere pertinentes, abriendo “vivencias” para que en cada uno de ellos se puedan expresar las diversas situaciones de las alumnas.

Cómo por ejemplo:

- 1.- Papel del docente desde los aspectos de empatía*
- 2.- Uso de estrategias de aprendizaje*
- 3.- Comprensión de contenidos o dificultad de los mismos*
- 4.- Relación de los aprendizajes referidos a su vínculo con los contextos laborales o los contextos de vida*
- 5.- Situaciones de la docencia que se considera no deberían ni debieron presentarse y que se espera no se presenten en otras generaciones*

Tarea final: colocar fecha de entrega del escrito, especificar el número de cuartillas y señalar las opciones de acompañamiento para realizar la actividad.

Resultados

Tendremos que destacar dos elementos centrales en el trabajo desarrollado por alumnas y profesores en esta investigación.

Cuando se hizo la propuesta a los profesores sobre la indagación en los procesos de formación de las estudiantes, un aspecto que resaltó fue que ello sería muy complejo para las alumnas, pues los niveles de lectura y comprensión de las actividades que se desarrollaban en aula no correspondían al planteamiento que estábamos realizando.

Un segundo elemento fue que, si bien se presentó la propuesta que denominamos **“Instrucciones sobre las vivencias formativas”**, cada uno de los docentes participantes ajustó la actividad de acuerdo a la perspectiva que tenía sobre su grupo, centrando la misma en un trabajo de corte “autobiográfico” con elementos referenciales sobre los procesos formativos en el desarrollo de su carrera, a percepciones de corte curricular, sin profundizar en contenidos, formas de enseñanza, aprendizajes obtenidos, ni mucho menos en aspectos relacional-afectivos con sus profesores.

Ciertamente un aspecto pendiente es la indagación de “las instrucciones dadas” a cada grupo académico, pues si bien en algunos de los escritos se muestran tintes referidos a lo “aprendido” con sus docentes, ello se realiza como una especie de pase de lista, donde se argumentan elementos del estilo “con la maestra Carmen aprendí a relacionar elementos curriculares”, “con el profesor Pedro

desarrollé estrategias de aprendizaje”, “con la maestra María hablé de la importancia del desarrollo de los niños”. Así sucesivamente con diversos maestros pero sin realizar una construcción profunda sobre las instrucciones dadas: papel del docente desde los aspectos de empatía; uso de estrategias de aprendizaje; comprensión de contenidos o dificultad de los mismos; relación de los aprendizajes referidos a su vínculo con los contextos laborales o los contextos de vida; situaciones de la docencia que se considera no deberían ni debieron presentarse y que se espera no se presenten en otras generaciones.

Lo presentado son elementos de avance preliminares, el trabajo de investigación aún requiere avanzar en comprensiones sobre la perspectiva narrativa, pero también en las construcciones propias de cada uno de los docentes participantes.

Discusión y Conclusiones

Las indagaciones realizadas hasta el momento nos ayudan a comprender los procesos de significación que desarrollan alumnas en condiciones que hemos denominado “situaciones de vulnerabilidad” y que para nosotros comprende desarrollos de vida en constante precariedad y con altos grados de violencia, sobre todo en lo que se refiere y significa ser mujer en estos contextos.

En trabajos previos (Sánchez y de Diego, 2022, en prensa) se da cuenta de las dificultades de estudiantes del nivel universitario para la construcción conceptual de contenidos disciplinares específicos. A la par, se destaca la importancia de considerar los aspectos relacionales-afectivos en la construcción de aprendizajes con situacionalidades relacionales específicas en la cotidianidad de la vida, su actuar profesional y los referentes formativos en aula.

La mirada de indagación con estas poblaciones nos debe plantear la necesidad de repensar los procesos de construcción sociocognitiva, ya que evidencia —similar al fenómeno de la pandemia— los elementos relacionales involucrados en la actividad formativa de los profesionales de la educación.

Esto es, nos coloca en la necesidad emergente y necesaria de replantear el papel de las instituciones educativas y sus formatos tradicionales de lo que implica el binomio relacional y continuo de enseñar y aprender.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (1999). *La educación puerta a la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones/UNESCO.
- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu.
- Lira, J. C., Villamar, A. y Sánchez, J. (2019). Violencia escolar en educación básica. En Cristina Erausquin (Comp.), *¿Construir convivencias en escuelas para transformar violencias?*, (121-146). Serie Purpura.
- Lira, J. C., Villamar, A. y Sánchez, J. M. (2021). Democracia excluyente y titulación en egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar: Plan 2008 de la UPN 097 sur CDMX. Editorial Parmenia.
- Nivea, J. A. y Martínez, O. (2016) Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002
- Sánchez, J. M. y de Diego, M. (2022). La emergencia de la intervención: Retratos del confinamiento en estudiantes de licenciatura y maestría en la Ciudad de México. En A. Borgobello, T. Platzer de Amaral, y M. Rebello de Souza (Eds.) (2022), *Investigaciones e Intervenciones en Psicología Educativa en Tiempos de Pandemia en América Latina*, (225-238). UNR Editora.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1), 5-80. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf>
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: Una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Los Procesos de Construcción de Conocimiento Acerca de la Práctica Docente en Carreras de Posgrado

- Liliana Sanjurjo
lilianaolgasanjurjo@gmail.com
- Alicia Caporossi
aliciarosacaporossi@gmail.com
- Norma Placci
nbplaccisavio@gmail.com;
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Línea Temática: *Desarrollo profesional: acreditación, formación y carrera profesional*

Resumen

El objeto de investigación son los procesos de construcción de conocimiento sobre la práctica docente en carreras de posgrado, formación que se constituye en eje articulador. Se abordan como casos la Especialización en Práctica Docente, la Maestría en Práctica Docente –de carácter académica– y la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Se sostiene una concepción de “conocimiento” como proceso de construcción subjetivo, social y político que permite paulatinos acercamientos a la comprensión de una realidad: los procesos formativos. Se sustenta una concepción de “formación en prácticas” como trayecto; los conocimientos teóricos –producto de investigaciones– cumplen un rol importante, incluyen creencias, rutinas, valores internalizados que se constituyen en “habitus” profesional y juegan un papel relevante a la hora de llevar a cabo las prácticas. Ese conocimiento construido a través de la historia necesita ser objeto de análisis durante la formación sistemática para construir esquemas de pensamiento y de acción reflexionados. Las teorías sostienen que las prácticas son construcciones sociales y políticas producidas por tradiciones internalizadas, es decir, modos de entender la profesión que fueron superados teóricamente, pero que por la fuerza que tuvo en un momento siguen atravesando las prácticas. El conocimiento profesional es producto de teorías científicas, de conocimiento experiencial construido a partir de las prácticas y está atravesado por valores y creencias, eso hace del proceso de construcción un desafío riguroso y creativo, y plantea la necesidad de constituirse en objeto de investigación. Esta concepción de conocimiento y de práctica como construcciones subjetivas, sociales y políticas, permite depositar en las instancias de formación sistemática la expectativa de que en esos trayectos se pueden

internalizar enfoques alternativos a la concepción instrumentalista de la práctica-apéndice de la formación teórica. Desde los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos la práctica es fuente de comprensión, de generación de teoría, es necesario articularlas dialécticamente durante la formación. La formación en prácticas como eje transversal permite comprender teorías que se ponen en juego y que se construyen durante las prácticas, posibilitando darse cuenta de qué se hace, por qué y qué incidencia tienen las decisiones que se toman. Comprender ese proceso permitirá mejorar los procesos formativos.

Palabras Clave: práctica docente; reflexión; construcción conocimiento; posgrado.

Introducción

En el marco de esta convocatoria decidimos la presentación dentro de la línea temática denominada Desarrollo profesional: acreditación, formación y carrera profesional, dado que como equipo venimos realizando investigaciones en el campo de las prácticas desde hace más de 30 años, y lo producido constituye un testimonio de la historia reciente y de las tendencias actuales en las investigaciones sobre la problemática que abordamos.

La investigación actual deviene como consecuencia del recorrido que enunciamos entre los fundamentos teóricos; además, forma parte de un programa de trabajo investigativo conjunto con distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Específicamente participan la Facultad de Humanidades y Artes con tres proyectos y la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura con un proyecto, y todos investigan el mismo objeto de estudio en las diversas carreras.

Objetivos

Los objetivos generales de la presente investigación son:

- Comprender los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente que llevan a cabo estudiantes de la UNR, durante el cursado de carrera de posgrado dedicadas a ese objeto.
- Contribuir con el avance del conocimiento científico acerca del campo de la formación en prácticas docentes.

Los objetivos específicos son:

- Describir los contextos institucionales, normativos y curriculares en los cuales se llevan a cabo los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica.
- Identificar las concepciones epistemológicas que sustentan los estudiantes acerca de la práctica docente y de los procesos de formación en las carreras, previo a la formación sistemática que estas ofrecen.
- Indagar los procesos de construcción de conocimiento sobre la práctica docente, desde las perspectivas de los estudiantes y de los docentes.
- Analizar las propuestas curriculares, didácticas y los dispositivos que favorecen la construcción de conocimiento acerca de la práctica docente y de su formación.

- Identificar las valoraciones que realizan los estudiantes sobre los dispositivos puestos en juego durante la formación.
- Analizar la influencia que ejerce el conocimiento construido durante la formación a partir de la manera en que resuelven los problemas que le presenta la práctica.
- Indagar los cambios producidos en las concepciones de práctica, su relación con la teoría y los procesos de formación, a partir del cursado de las carreras.

Fundamentación Teórica

Las investigaciones para comprender las prácticas y orientar su formación se comenzaron a desarrollar durante los últimos treinta años, décadas muy intensas y fructíferas cuyos resultados están incidiendo en las políticas y prácticas de formación. En 1968 se publicó la primera edición en inglés del libro “La vida en las aulas”, en el que Jackson (1991) expuso una de las primeras investigaciones orientadas a describir y comprender las acciones de los docentes en el aula. Grossman y Rickert (1988), en una investigación acerca del desarrollo del conocimiento profesional durante la formación inicial y los primeros años de práctica, concluyen, a diferencia de muchas otras investigaciones, que la formación inicial no tiene tan escaso impacto en la práctica docente futura como se cree, tanto la formación en lo disciplinar como en el contenido pedagógico pueden ejercer influencia si se logra articular teoría y práctica en el proceso de formación. En los trabajos que reúne Wittrock (1989) hay referencias y descripciones de las investigaciones acerca del pensamiento del profesor. Desde 1998, los trabajos e investigaciones de Schön son de indiscutible consulta para quienes desean comprender la construcción del conocimiento profesional. Más recientemente, las investigaciones y trabajos de Perrenoud (2005) sobre la construcción de prácticas reflexivas son otra referencia ineludible.

Desde 1986 se llevaron a cabo encuentros auspiciados por las universidades de Sevilla y de Santiago de Compostela en los que se divulgaron los resultados de las investigaciones acerca del pensamiento y las decisiones de los profesores, como factores a tener en cuenta para comprender y mejorar los procesos de clase y el currículum de formación docente, presentándose numerosos trabajos de investigación sobre la problemática. En 1989, dando continuidad a la temática, en Poio (Pontevedra) se abordó el tema “La formación práctica de los profesores” y en 1995, en el III Symposium también celebrado en Poio se trabajó sobre “El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos”.

Desde aquel primer encuentro, el Symposium se desarrolla bienalmente y a partir de 2005 incluye, además de la práctica docente –denominada prácticum–, la enseñanza de otras prácticas profesionales –denominadas prácticas externas–. En 1996 el tema fue “Los tutores en el prácticum: funciones, formación y compromiso institucional”; en 1998, “Innovaciones en el prácticum”; en el 2001 se abordó “El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum”; en el 2003, “La práctica como compromiso institucional: los planes de prácticas” y en 2005 se abordó “El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza”.

En 2007 se trabajó “Buenas prácticas en el prácticum”; en 2009 “El prácticum más allá del empleo: formación vs. training”; en 2011 “Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas”; en 2013 “Un prácticum para la formación integral de los estudiantes”; en 2015 “Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas”; en 2017 “Recursos para un prácticum de calidad”; en 2019 “El prácticum y las prácticas externas: presente y retos de futuro” y en 2021 “Prácticas externas virtuales vs. presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación”.

Los Symposium de Poio y la publicación de las actas son una fuente importante de consulta permanente. Además, el equipo ha presentado el resultado de sus investigaciones y algunos miembros han sido invitados a mesas redondas y conferencias centrales en dicho evento.

Todas las investigaciones presentadas en estos simposios tienen alguna relación con la problemática que aborda esta investigación. Pero se han seleccionado aquellas que, por abordar la construcción de conocimiento durante los procesos formativos o por el enfoque metodológico afín, permitirán analizar y poner en discusión los resultados de esta investigación en relación con los obtenidos en las que se mencionan. Se han consultado especialmente las siguientes investigaciones:

- Barberá Gregori, M. A.; Adrover Bernabeu, P.; Montoro Sánchez, Y.: Evaluación de las prácticas externas de los estudios de postgrado de la Universitat de València, cuyos resultados se publicaron en 2015.
- Blanco, N.; Caparrós, E.; Molina, D.; Sierra, J. E.: Pensar escribiendo: Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales, 2015.
- Díaz-Vicario, A.; Gairín Sallán, J.: Efecto e impacto de las prácticas curriculares en la formación del profesorado y en los centros de formación desde la perspectiva de los estudiantes, 2015.
- Gregori Moratalla, L.; Ruiz Bernardo, P.; Colomer Diago, C.; Escobedo Peiro, P.: Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas, 2015.
- Iglesias Martínez, M. J.; Lozano Cabezas, I.: Las incidencias de la teoría en las primeras prácticas, 2015.
- Tellería Lavega, B.: Construcción de conocimiento profesional en red a partir de la narración y análisis compartido de experiencias vividas en el Practicum por alumnado del 2º curso del grado de Magisterio, 2015.
- Trillo Alonso, F.; Parada Gañete, A.: La visión de los estudiantes sobre el “capital social” que aporta a su formación el Practicum del Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, 2015.
- Pérez Ferra, M.; Quijano López, R.: El prácticum: una experiencia que reconstruye o consolida las creencias pedagógicas de los futuros maestros, 2017.
- Cortés González, P.; Padua Arcos, D.: Contextos, contrastes y sentido del aprendizaje en la universidad: las prácticas, 2017.
- Cantón Mayo, I.; Cañón Rodríguez, R.; García Martín, S.: Construcción de la identidad profesional docente durante el prácticum de maestros, 2017.
- Cebrián-Robles, D.; Cebrián-de-la-Serna, M.: Investigar la reflexión y la argumentación en los diarios del Practicum con TIC, 2017.
- De Esqué Boldú, S.; Larraz Rada, V.; Saz Peñamaría, A.: La práctica reflexiva como eje del aprendizaje durante las prácticas en los estudios de Enfermería y Educación de la Universitat D’Andorra, 2017.
- Horcas López, V.; Jardón Giner, P.; Orellana Alonso, N.; Perales Montolio, M. J.: Conocimiento

en acción en las prácticas de los grados de Pedagogía y Educación Social de la Universitat de Valencia según el alumnado, 2017.

- Pérez Herrero, M. del H.; Burguera Condon, J. L.: El prácticum como eje vertebrador de la formación del profesorado en formación en el Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo, 2017.
- Puntí Jubany, M. T.: Percepciones sobre las competencias adquiridas en el marco del Practicum II. El caso de un grupo de alumnos de tercer curso del grado de maestro en Educación Primaria, 2017.
- Reinoso Guzmán, J. L.: Análisis cualitativo sobre la satisfacción, utilidad, pertinencia, competencias y articulación teoría-práctica presentes en el Prácticum de Educación Inicial y Primaria, 2019.
- García Vargas, S. M.; González Fernández, R.; Martín Cuadrado, A. M.: La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2019.
- Gezuraga Amundarain, M.; Iglesias, E. C.; López de Arana Prado, E.; Gamboa Ruíz de Eguiluz, E.: Los procesos reflexivos en los grados de educación de la Universidad del País Vasco: un análisis comparativo, 2019.
- Puntí Jubany, M. T.: El uso de las marcas de modalización en la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos en el prácticum. Análisis de las memorias de prácticas de un grupo de estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de Maestro en Educación Primaria (MEP). Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, 2019.
- Becerril Balín, L.; Espasa Roca, A.: Prácticum profesionalizador en el Máster de Psicopedagogía: Análisis de las demandas de intervención y percepción de las estudiantes de las competencias desarrolladas. Universitat Oberta de Catalunya, 2019.
- Burguera Condón, J. L.; Pérez, D.; Pérez Herrero, M. del H.: Valoración del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Oviedo por los coordinadores de prácticas de los Institutos de Educación Secundaria. Universidad de Oviedo, 2019.
- Navío Gámez, A.; Ruiz Bueno, C.: La adquisición de competencias en el prácticum: valoración de las y los estudiantes de Pedagogía. Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.

También se consultaron las siguientes investigaciones:

- Sepúlveda Ruiz, M. del P.: Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. Universidad de Málaga, 2005.
- Viscaíno, A.: El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Marco Metodológico

La investigación se llevará a cabo desde los enfoques cualitativo, hermenéutico-interpretativo y crítico, ya que posibilitan abordar hechos y procesos que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. La investigación cualitativa hermenéutica supone una aproximación interpretativa, naturalista, en tanto se estudian los objetos en sus lugares naturales, interpretando fenómenos desde el sentido que los participantes le otorgan. Se sustituye la visión positivista de hablar desde un punto de vista universalista y objetivo por un conocimiento singular histórico, social, contextualizado, que emerge de la experiencia situada. La lógica hermenéutica y crítica busca comprender el sentido de la acción social en el contexto y desde la perspectiva de los participantes. Las decisiones metodológicas pretenden llegar a los significados, al mundo conceptual de los actores, a las interpretaciones que realizan acerca de las propias acciones. La investigación cualitativa hermenéutica-crítica parte del reconocimiento que la realidad no es algo dado, fijo y estable, sino que es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto. Desde posicionamientos críticos, se estudiarán las prácticas en su relación dialéctica con el contexto, partiendo del supuesto que el conocimiento no es neutral y que el mismo puede aportar a la construcción de una realidad social más justa.

Como la presente investigación busca comprender procesos en profundidad, se toman los aportes del estudio de casos porque reconoce la complejidad de lo social y de lo singular. A través del mismo se apunta a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que, si bien no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que permiten comprender los casos analizados y, por analogía, los procesos de construcción de conocimiento acerca de la formación en prácticas en otros escenarios. Los casos son difíciles de organizar, pero constituyen una realidad fuerte frente a otras realidades débiles, aunque de más fácil organización; permiten percibir sutilezas y complejidades. El proceso de investigación se lleva a cabo en escenarios concretos y por un tiempo prolongado, en contacto directo con los casos a estudiar en profundidad. Si bien se respeta la flexibilidad necesaria que caracteriza al estudio de casos, remitirse a los observables y articular instrumentos, informantes claves, momentos, análisis, permite garantizar la fiabilidad y validez de la investigación. (Stake, 1998).

Con la investigación no pretendemos obtener generalizaciones estadísticas para luego extrapolar conclusiones a poblaciones más amplias. Contrariamente, buscamos realizar generalizaciones analíticas para habilitar debates en torno a la construcción de conocimiento acerca de la formación en prácticas profesionales en carreras de posgrado.

El criterio de selección de carreras que se toman como casos –Especialización en Práctica Docente, Maestría en Práctica Docente (académica), Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (profesional) – tiene que ver, en primer lugar, con la historia del equipo de investigación, pues se trata de un grupo de trabajo que desde hace tiempo desarrolla su actividad en diversos espacios de formación en prácticas, investiga sobre el tema y ha publicado artículos y libros sobre la problemática a investigar, participa en redes de formación en prácticas, de coordinación de revistas especializadas y de organización de eventos científicos sobre el tema. En segundo lugar, porque tomar como casos diversas carreras de posgrado que, si bien tienen en común la práctica como objeto de estudio, apuntan a diversas finalidades en cuanto al trabajo final que se solicita –elaborar un proyecto en la especialización, llevar a cabo una intervención en la maestría profesional y una investigación en la maestría académica–, sumará riqueza a los resultados.

La selección de los casos en que el equipo está implicado le otorga a la investigación un plus en el sentido que le agrega interés personal, pero también conocimiento del contexto. No obstante, será necesario

trabajar esa implicancia con la finalidad de desnaturalizar el contexto, la institución y las prácticas que se analizan, así como llevar a cabo procesos de objetivación, de toma de distancia para mirar las realidades desde distintos puntos de vista. A tal fin, se articularán instrumentos, informantes claves, momentos; se socializarán los análisis y conclusiones y se intentará realizar procesos de cristalización, entendiendo como tal el proceso que en los enfoques cualitativos permite manifestar profundidad en las temáticas a estudiar, descripciones densas, recopilación y organización de diferentes formas, reflexividad, complejidad, construcciones de conocimiento situado, singular, múltiple, entrelazado con las relaciones de poder. Citando a Richardson (2017):

Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo (no triangulación, sino más bien cristalización). En los textos sobre procesos analíticos creativos, nos desplazamos desde una geometría plana a una teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto olas como partículas. (p. 135)

También se utilizan los aportes del estudio de casos para seleccionar casos de estudiantes y graduados a investigar en profundidad, teniendo en cuenta la variabilidad de los casos, el tiempo disponible, el acceso, los actores dispuestos, el contexto en el que se desempeñan y la formación inicial en el caso de las carreras de posgrado.

Como instrumentos de recolección de información se utilizan encuestas, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, relatos biográficos y estudio de documentos. La encuesta permite incluir a toda la población, siendo esta una fortaleza de ese instrumento, y también posibilita seleccionar los estudiantes y graduados con los que se trabaja en profundidad. También para reunir información en profundidad se utilizan instrumentos biográficos narrativos y las entrevistas. Ello posibilita ahondar sobre los sentidos y significados que los participantes tienen de los procesos de construcción de conocimiento acerca de la formación en prácticas. Se emplea el estudio de documentos como planes de estudio, reglamentos, programas, base de datos y producciones de los estudiantes, los cuales se interpretan en el propio contexto de producción.

Resultados y Conclusiones Parciales

La investigación anterior –centrada en el aprendizaje de los procesos investigativos–, llevada a cabo en estas carreras de posgrado, dio cuenta que los estudiantes no solo valoran el aprendizaje de dichos procesos, sino la incidencia que las carreras tienen en la modificación de sus propias prácticas. Se espera que la investigación aporte conocimiento acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente, lo que puede contribuir a mejorar los procesos de formación para las prácticas.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación cualitativa*. Tomos I, II, III, IV y V. Gedisa.
- García Vila, E. (2019). La tutorización académica en el Prácticum: facilitar la práctica como proceso de investigación. Actas Symposium Practicum y prácticas externas (761-772). Universidad de Santiago de Compostela, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=744143>
- Gewerc, A. (Coord.). (2010). *Metodología de investigación. El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio de casos en Iberoamérica*. Eljibe.
- Grossman, P. L. y Rickert, A. E. (1988). Unacknowledged Knowledge Growth: A Reexamination of the Effects of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage.
- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (265-308). FCE..
- Placci, N., Caporossi, A. y Sanjurjo, L. (2019). Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado: El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. En Actas del Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”. AIDU-A- UNR.
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2017). La escritura: un método de investigación. En Denzin, N. y Lincoln, I. En *Manual de investigación cualitativa*. Volumen 5: El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Gedisa.
- Sánchez Puente, R. (2004). *Enseñar a investigar: Una didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CEAP.
- Sanjurjo, L. (Comp.). (2011). *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes*. Editorial Académica Española.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2016). La formación en prácticas profesionales: un desafío para la universidad. En A. Vogliotti (Comp.), *Formación como cuestión de gestión*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. En XIV *Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Recursos para un practicum de calidad*. Actas.Universidad de Santiago de Compostela.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., Hernández, A. M., Alfonso, I., España, A. y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos de formación en las prácticas*. Homo Sapiens.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1999). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. y Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
- Trillo Alonso, F. (Comp.) (2020). *Repensando la Educación Superior: Miradas expertas para promover el debate*. Narcea.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. 3era. Ed. Paidós.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I, II y III. Paidós.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.

Formación continua en la tutoría universitaria

- Rosa Lucia Mata Ortiz

Resumen

La mejora de la calidad educativa encierra hoy en día una transformación del pensamiento y de los sentimientos que ha de conjugar la calidad de los programas académicos y el ambiente universitario, en un marco de igualdad y equidad. Un componente esencial de la actuación educativa es la acción tutorial. En el ámbito de la docencia se requiere una formación específica sobre el campo de actuación de la acción tutorial, que debe ir acompañada tanto de una formación pedagógica como de pautas de actuación docente para mejorar como persona. Con esto no necesariamente se estaría hablando de un perfil profesional que debe tener quien realiza funciones de tutor/a, sino porque acompañar es abrirse a la diversidad de situaciones y necesidades del alumnado, en cuanto que ambas procuran estimular el quehacer cognitivo y la responsabilidad con su entorno social.

El Plan de Desarrollo Institucional de la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México 2019-2023 (UNAM, 2020) presenta líneas a seguir para consolidar los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) en sus facultades y escuelas como documento rector del que emanan los Planes de Acción Tutorial (PAT) de acuerdo a las condiciones regionales, geográficas y académicas de cada dependencia. Es así que la Facultad de Estudios Superiores Aragón, a través de la División de Humanidades y Artes, coordina las actividades de acompañamiento tutorial en cada una de las 14 carreras que se imparten, con planes de acción diferenciados según cada área académica. El equipo de trabajo responsable del Programa Institucional de Tutoría en la FES Aragón (PIT Aragón) colabora en el acompañamiento de los tutorados y media permanentemente sus acciones y actividades. Sin embargo, se asume la necesidad de evaluar de manera constante sus impactos, en un proceso continuo de reestructuración y renovación, con énfasis en la innovación en las líneas de acción del propio programa. Con ello se ha de fortalecer la acción tutorial a través de la formación permanente y continua de sus docentes. Pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana hace consecuente el replanteamiento del significado de la formación, nunca plena si no genera transformación. Es justamente en la innovación educativa donde se encuentra un nicho de oportunidad aplicable a la acción tutorial, por lo que interesa la formación del tutor para la tarea de mediación y acompañamiento de los alumnos, de manera que sea sensible a sus necesidades formativas y a sus expectativas de vida.

Palabras clave: formación, educación continua, acción tutorial, innovación educativa.

Introducción

En un siglo en el cual las incertidumbres atraviesan todas las áreas del conocimiento, la educación superior se enfrenta a diversos desafíos que obligan a redefinir sus tareas sustantivas, lo que a su vez pone en cuestionamiento las incertidumbres intelectuales del mundo actual. Esto refiere a las necesidades de la sociedad en materia de formación continua del profesorado, pues los problemas de la ciencia se están reflejando en los problemas de la humanidad. En el ámbito de la docencia se requiere una formación específica sobre el campo de actuación de la acción tutorial, que debe ir acompañada tanto de una formación pedagógica como de pautas de actuación docente. Es decir, la tutoría, al ser el núcleo que pone a prueba a sus diversos actores, exige un cambio de paradigmas en el actuar. Ante este desafío intelectual y social están a la vista más interrogantes que respuestas en un escenario profundamente complejo, que pone en jaque a sus actores/as y procesos en el ámbito educativo. Un componente esencial de la actuación educativa es la acción tutorial como medio y recurso para estimular el quehacer cognitivo del alumnado y su responsabilidad con el entorno social.

En el marco de las instituciones de educación superior (IES) la tutoría cobra sentido si no se desdeña la interacción de sus actores y protagonistas. En el ámbito de la vida académica de la FES Aragón la tutoría se fundamenta en la investigación-acción, en tanto procedimiento metodológico del quehacer pedagógico, debido a que, si bien se persigue un mejoramiento en la calidad de la enseñanza, conlleva diversos momentos inherentes que lo hacen innovador, propositivo y viable en aras de la mejora continua.

Objetivos

Reorientar la acción tutorial a partir de la resignificación del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM (PIT Aragón), con la participación del docente-tutor, por la necesidad de poner en práctica iniciativas de formación continua, desde el marco de la mejora institucional, a partir de diversos ámbitos de intervención.

Fundamentación Teórica

El Plan de Desarrollo Institucional de la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México 2019-2023 (UNAM, 2020) presenta líneas a seguir para consolidar los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) en sus facultades y escuelas como documento rector del que emanan los Programas de Acción Tutorial (PAT), de acuerdo a las condiciones regionales, geográficas y académicas de cada dependencia. Es así que la Facultad de Estudios Superiores Aragón, a través de la División de Humanidades y Artes, coordina las actividades de acompañamiento tutorial en cada una de las 14 carreras que se imparten en el sistema escolarizado, con planes de acción diferenciados según cada área académica: Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Ingenierías. El equipo de trabajo responsable del Programa Institucional de Tutoría en la FES Aragón (PIT Aragón) colabora en el acompañamiento de los tutorados y media permanentemente sus acciones y actividades. Sin embargo, se asume la necesidad de evaluar de manera constante sus impactos, en un proceso continuo de reestructuración y renovación, con énfasis en la innovación de las líneas de acción del propio Programa. Con ello se ha de fortalecer la acción tutorial a través de la formación permanente y continua de sus docentes. Kory González (2003) considera la pedagogía como el espacio y el tiempo de privilegio para pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana. De ahí el consecuente replanteamiento del significado de la formación, nunca plena si no genera transformación. Es justamente en la innovación educativa donde se encuentra un nicho de oportunidad aplicable a la acción tutorial, por lo que interesa la formación del

tutor para la tarea de mediación y acompañamiento de los alumnos, de manera que sea sensible a sus necesidades formativas y a sus expectativas de vida. Desde 1983 se definió la innovación como aquella “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturaleza tienen una fundamentación, y que se planifica y delibera” (Nichols, 1983, p. 4). Esta definición, aún vigente, da cuenta del esfuerzo por obtener una mejora fundamentada en el ámbito de conocimiento donde se pretende desarrollar. Es decir, constituye una propuesta de plan y su desarrollo con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto educativo concreto (De la Torre, 1994). Se trata de una acción planificada que implica la existencia de un cambio no madurativo, evolutivo o casual, sino un cambio perseguido, planificado y desarrollado con intencionalidad. En la Facultad de Estudios Superiores Aragón el objetivo de la innovación educativa coincide con la búsqueda de la mejora de la acción tutorial para contribuir a la formación integral del estudiante. Existen contundentes declaraciones y afirmaciones de tutoras/es que muestran una realidad que exige perfeccionar las maneras y lógicas de percibir la acción tutorial en atención a las necesidades de aprendizaje teórico y práctico. En la práctica los tutores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experimental o práctica construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional (Tardif, 2004). Por esto resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de acompañar y sus implicaciones en momentos y escenarios diversos, según necesidades y contextos. Las/os tutoras/es, mediante una relación interpersonal estrecha, fomentan los principales valores educativos que potencian aprendizajes más profundos, como son el aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a pensar y aprender a tomar decisiones personalmente y/o en equipo, sin perder de vista la perspectiva de la tutoría como una función compartida, colegiada y de responsabilidad común, que requiere de un equilibrio entre los objetivos académicos y el elemento afectivo y emocional del alumnado, sin dejar al azar la responsabilidad institucional. Si bien es misión del/a tutor/a prestar atención a aquellos aspectos del currículum que forman parte de la educación ordinaria y contribuyen decisivamente a la formación integral, se corre el peligro de quedar postergados en las tareas docentes que realizan. Por tanto, se requiere de una formación permanente, lo que exige mecanismos y programas de formación adecuados para la acción tutorial.

Con el fin de que la UNAM cumpla la encomiable labor que desde hace varios años desarrolla a través del Sistema Institucional de Tutorías (SIT) es preciso formar tutores sensibles, no como una acción secundaria o complementaria, sino como un proceso de mejora permanente y de adquisición de diversas competencias mediante acciones de formación que estimulen al profesorado y convoque a participar en el Programa Institucional de Tutoría. Este espacio es propicio para problematizar acerca de lo necesario que es proponer un programa de formación para el desempeño de la acción tutorial a partir de la categorización de los requerimientos en los diferentes ámbitos de intervención e incidir paralelamente en la formación docente. Los problemas son diversos y este espacio resulta insuficiente para desplegar todas las limitaciones que hacen latente esta propuesta. Sin embargo, se presentan algunas notas que bien pueden servir para pautar la propuesta de formación para la acción tutorial, a partir de categorizar necesidades y ámbitos de intervención, desde las/os protagonistas del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), esquema aplicable al SIT de la UNAM y a otras IES. En este contexto, conceptualizar la formación para la acción tutorial, y más aún la formación continua, es un tema complejo por todos los aspectos que se involucran. En el texto introductorio al tomo 1 de *Tutoría y mediación*, Patricia Ducoing dice que “es necesario efectuar una distinción muy puntual entre herramientas intelectuales para entender la temática, y la acción tutorial propiamente dicha” (2011, p.11), . y que, por tanto, debemos considerar los “referentes teóricos y metodológicos puestos en juego para abordar el objeto” (p.15). La acción tutorial, desde la perspectiva asumida –como práctica y como trabajo intelectual–, estará definida como una tarea

que en todo momento es atravesada por la teoría, pero que se da entre seres humanos, y persigue la transformación y enriquecimiento, para el desarrollo humano de quienes en ella intervienen (tutor/a-tutorado/a) y, por tanto, debe ser planeada, organizada y evaluada con un seguimiento permanente e involucrando a los diversos actores de las instituciones de educación superior, teniendo como enfoque principal y finalidad implícita la asimilación y adopción de actitudes y prácticas en el hacer cotidiano.

Marco Metodológico

Los programas universitarios de formación docente requieren de inclusión en el accionar tutorial, bajo la premisa de que el campo de actuación ha de ir acompañado de una formación pedagógica que incida en el docente para su mejora como persona y para abrirse a la diversidad de situaciones y necesidades del alumnado. Por ello, se precisa aquí de una innovación y formación de la tutoría a través de la formación continua en la tutoría universitaria. Se tiene la creencia que al designarlo/a como tutor/a el o la profesora en automático asume su labor, sin embargo, sin una formación para la acción tutorial solo imitará o reproducirá el esquema de la clase. Esta situación, ligada a la formación pedagógica como profesor universitario, señalaría que el ejercicio docente (a pesar del tiempo de trabajar en él) no garantiza por sí mismo el desarrollo de los programas de formación de tutores/as. Por tanto, la formación para la acción tutorial tendría como propósito que, independientemente de la disciplina de origen de los/as docentes universitarios/as, se reconozca el sentido humanista de tal acción, como se hace desde el accionar docente, pero a partir de recursos, estrategias y pautas de actuación distintas, con capacidad de organizar y evaluar su propio quehacer tutorial, y reconociendo su valía en el marco de una actividad que demanda el desarrollo de competencias diferentes a las de la docencia, que se hace realidad en la medida en que se asuma como compromiso, que media y define la vida de tutoradas y tutorados, con sentido de pertenencia a su institución.

Las instituciones de educación superior del presente siglo exigen la adopción de nuevos paradigmas para el docente como formador, pero también para el estudiante, como sujeto activo del proceso educativo; y el/la tutor/a, en su colaboración participativa y de intervención, se expone ante el alumno en su accionar tutorial de acompañamiento. El punto básico en esta innovación está en resignificar el PIT de la FES Aragón para enfatizar un cambio de paradigma en la perspectiva institucional sobre la tutoría. Es decir, la formación para la acción tutorial conlleva analizar exigencias que requieren acciones para atender la pluralidad de demandas, diseñando programas acordes a los nuevos tiempos, y la reconfiguración de su accionar en el escenario educativo actual. En relación a lo anterior, se ha de elaborar un *diagnóstico* de esas demandas y necesidades en el que se establezcan puntuaciones específicas de tutor/a – tutorado/a de la misma planta docente, incluyendo a funcionarios, y conocer con esto las dimensiones que representa la toma de decisiones, si bien delineadas por las normatividades de los respectivos PIT (el de la rectoría de la UNAM y el de la FES Aragón), así como aquellas decisiones que trascienden a esa mejora del accionar tutorial, como otras que pueden estar obstaculizando el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) de la FES Aragón. Los resultados preliminares del diagnóstico permitirán ubicar el impacto que ha tenido el PIT en la formación personal y profesional del docente, así como en el ámbito de la hasta ahora formación del docente–tutor en el acompañamiento del tutorado. Para realizar un proceso adecuado hay que atender a las necesidades que emanen del ejercicio diagnóstico, de las condiciones y problemas académicos del tutor y la valoración de los resultados obtenidos, con la participación del/la tutor/a, para poner en acción la mejora institucional desde diversos ámbitos de intervención; atender las necesidades manifiestas en los ámbitos del accionar tutorial, donde sus actores, tutores y tutorados expresan demandas y encargos de mejora en la participación e intervención del/a tutor/a. El énfasis consiste en posicionar evidencias cuantificables –desde el diagnóstico– que permitan

cualificar también el impacto del PIT Aragón para retomar experiencias, dificultades y complejidades en la acción tutorial, con el fin de fortalecerla y redimensionarla.

Resultados

Toda práctica debe partir de un proceso de ubicación e identificación inicial en el contexto institucional, social, e incluso curricular. Esta fase es fundamental y determinará el éxito o fracaso del proceso formativo, sobre todo si se tiene la auténtica intención de posicionar al Programa Institucional de Tutoría (PIT) en tanto articulador y motor de trabajo tutorial y no solamente como parte del calendario escolar. El conocimiento de la filosofía institucional (Sistema Institucional de Tutorías, SIT) permitirá ubicar la estructura del Programa Institucional de Tutorías (PIT) y las exigencias y tareas propias del tutor que requiere de una identificación mínima del alumnado, así como los objetivos y características que se pretende reforzar y formar en ellos. Este momento, considerado de diagnóstico, es fundamental, ya que implica un juicio crítico tanto del contexto previamente reconocido como de los distintos enfoques y la metodología y estrategias requeridas para su puesta en acción, lo que posibilitará usarlo como fundamento al definir y formular sus propios objetivos y metas acorde al PIT, posibilitando direccionar sus acciones y la manera de conocer las implicaciones y resultados de su práctica, y ser consciente de la pertinencia de sus propias acciones, para rectificar y mejorarlas. Ello implica una valoración y análisis crítico, ya que se pone en juego su punto de vista ético, en cuanto a su compromiso académico, propicio para descubrir las consecuencias valorativas implícitas en su quehacer.

Con la reflexión crítica orientada a las causas y consecuencias de la acción tutorial se trata de posibilitar y otorgar al tutor la oportunidad de valorar su propia práctica, así como establecer una mayor conexión con los tutorados, con la inspiración de mejorar no solamente su accionar, sino también de retroalimentar al propio PIT, a partir de un juicio valorativo sobre lo que significa para sí mismo, y para la institución, ser partícipe del programa. Lo más evidente sucede en los ambientes áulicos, que es donde se refleja la realidad cotidiana; de lo que se planea a la experiencia directa de tutoría hay diferencias abismales.

Discusión

La tutoría es el núcleo que pone a prueba a sus diversos actores, porque exige e implica un cambio de paradigmas en el actuar. Desde una perspectiva institucional se alude a uno de los actores principales, es decir al/la tutor/a que día a día pone en marcha distintas estrategias que despliegan un sinnúmero de retos que, como se ha mencionado, requieren ser enfrentados con programas permanentes de formación que lo preparen para acompañar al/la tutorado/a en su proyecto de vida y no únicamente en sus aprendizajes escolares. La necesidad de reordenar y actualizar la formación del tutor se hace patente cuando se analizan las exigencias y demandas que manifiestan sobre el desarrollo de sus acciones. Estas, a su vez, urgen a la apertura para ser sensibles y atender la pluralidad de exigencias de formación, que suponen una invitación a renovadas reflexiones con el fin de diseñar programas específicos de formación para los nuevos tiempos y la reconfiguración de su accionar en el escenario actual. La realidad es que no existe una formación específica sobre el campo de actuación de la acción tutorial, pero si se tematizan diversos aspectos o problemas vinculados a la tutoría (hábitos de estudio, inteligencia emocional, aprendizaje autónomo, etc.), y otros afines a la labor del tutor, podrán evaluarse resultados en pro del tutorado, bajo el mismo esquema de formación tutorial o articulados como diplomados. Sin embargo, “hablar de la formación de tutores implica reconocer una serie de factores, tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética” (Barrón, 2011, p.

219). Desde tal perspectiva la acción tutorial se compone de operaciones que se van conformando en una manera de pensar, de hacer y de ser, convirtiéndose en hábitos que se relacionan de determinada manera y que van conformando la actuación del tutor. Por lo anterior, conviene tratar de analizar y configurar cuáles son las prácticas que la conforman y las definiciones que refleja.

La figura que puede dar forma al complejo conjunto de actuaciones que se derivan de la transversalidad del sistema educativo actual es, sin duda, la de tutor/a. De este/a depende la coordinación, incorporación y asimilación equilibrada y personalizada de todos estos contenidos curriculares, tan relevantes en el proceso de maduración personal y en los procesos de toma de decisiones. Por ello, algunas preguntas que develan implícitos relevantes en estas aseveraciones, que es donde subyace el punto central de la crítica, son:

- ¿Qué aspectos conforman la acción tutorial?
- ¿Qué acciones realiza o debe realizar el tutor?
- ¿Qué resultados obtienen las instituciones de estas acciones?
- ¿Cuáles son sus impactos?
- ¿Cuáles son los desafíos actuales?

Cada momento de la acción tutorial exige estrategias que, sobre bases y modelos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos y antropológicos, han de conjugarse en el/la tutor/a para responder a las exigencias personales y grupales que se manifiestan y son auténticos retos de la tutoría. “Definir y delimitar claramente estas condiciones son puntos de partida y encuentro para la generación de una teoría educativa que parta de la realidad y oriente de manera praxica el quehacer cotidiano, apuntando hacia sus implicaciones y exigencias” (Jackson, 1990, p. 45). Por ello, el análisis de la acción tutorial conviene complementarlo con estudios evaluativos que partan de lo que como tutores desean ser. Esto puede representar un punto de partida en razón de las distintas áreas del curriculum que vinculan las preguntas antes enunciadas y donde la transversalidad tiene un valor importante, tanto para el desarrollo personal e integral del alumnado como para el proyecto guía. Aquí se coloca la discusión como una exigencia de formar para la acción tutorial, en la equidad, el respeto y la inclusión, hacia la búsqueda de un esquema de relaciones y dimensiones que clarifiquen el significado auténtico de la acción tutorial, y los requerimientos mínimos en tanto práctica de acompañamiento, porque el significado de la tutoría no está determinado por modas o marcos teóricos vigentes, emerge de la búsqueda auténtica, inteligente, crítica y ética de una actividad profundamente humana y humanizante, como un proceso que posiciona la práctica como eje formativo estructurante. Estas pueden constituir un criterio de agrupación de operaciones que conforman la acción tutorial, lo cual facilitará su comprensión y posterior análisis. Cada momento requiere una capacidad comprensiva en cuanto a las exigencias de la tutoría, dado que funge como filtro que devela diferentes aspectos de la misma, para la mejora de la actuación del tutor. Se persigue el mejoramiento sustentado de la acción tutorial, con miras a enriquecerla y transformarla, no como introducción mecánica de cambios, sino con una orientación hacia lo cualitativo, en lo personal, y en lo grupal con datos y discernimientos orientados a mejores decisiones en el futuro.

Conclusiones

En el ámbito de la formación docente se requieren actividades específicas que involucren la acción tutorial y que estén acompañadas tanto de una formación pedagógica como de pautas de actuación que incidan en el/la docente para mejorar como persona, porque para acompañar es preciso estar dispuesto y abrirse a la diversidad de situaciones y necesidades del alumnado (Mata, 2019). De ahí la pertinencia de innovar y fortalecer la tutoría en la Facultad de Estudios Superiores Aragón como propósito y principio pedagógico y como parte de la Formación para la Acción Tutorial. Es preciso rectificar en los modos y estrategias que resultan de la implicación de diferentes actores, para que el impacto de las experiencias detone cambios significativos. Reorientar la acción tutorial a partir de la resignificación del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (PIT) con la participación del profesor/a-tutor/a y por la necesidad de poner en práctica iniciativas de este tipo desde el marco de la mejora institucional, a partir de diversos ámbitos de intervención, con orientación a la Formación para la Acción Tutorial, lleva consigo el impostergable compromiso de construir y poner en práctica programas de formación continua y generar, desde ahí, espacios para el diálogo y el encuentro, como posibilidad de crecimiento del tutor como persona y como ser humano.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf
- Barrón, C. (2011). Repensar la formación de tutores. En *Tutoría y mediación* (t. 1, pp. 215-232). IISUE-UNAM.
- Cámara, G. (1996) *Redes de Tutoría*, México. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), p. 2.
- Ducoing, P. (Coord.). (2011). *Tutoría y mediación* (t.1). IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/tutoria-y-mediacion-i>
- Jackson, F. (1990). La monotonía cotidiana. En R. Osorio (Comp.), *Antología del curso de teorías educativas contemporáneas*. Mimeografía.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- Valdez R., Cruz, D., Cisneros, M. C. (2008). Programa de Seguimiento Tutorial basado en una Red Apoyo entre Pares. <https://docplayer.es/9440346-Programa-de-seguimiento-tutorial-basado-en-una-red-apoyo-entre-pares.html>

La Competencia Comunicativa Escrita de Mayor Dominio de los Profesores en Formación

- Ydeana Ramírez

Resumen

Se presenta el resultado de un trabajo de investigación realizado para analizar el dominio de la competencia comunicativa escrita que poseen los profesores en formación y cuál de ellas es la de mayor dominio. Los informantes pertenecen a tres regiones geográficas de la República Dominicana. Se evaluaron 152 ensayos argumentativos que, bajo proceso, produjeron igual número de estudiantes del último año de la carrera, distribuidos en nueve centros del nivel superior.

De las cuatro competencias analizadas que atañen a la escritura: lingüística, pragmática o estratégica, discursiva y ortográfica, la que resultó ser de mayor dominio de los estudiantes fue la lingüística. La pragmática quedó en el último lugar.

Palabras clave: competencia comunicativa escrita, dominio, profesores en formación.

Introducción

A raíz de la situación observada en las aulas universitarias con relación al dominio de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes universitarios, se decidió realizar una investigación para analizar lo concerniente a las competencias comunicativas que poseen los estudiantes de Educación.

Los contenidos presentados en este congreso son extraídos de nuestra tesis doctoral.

La motivación de esta investigación encuentra sus raíces en las debilidades que exhiben varios estudiantes de Educación en las distintas competencias comunicativas escritas. En sus producciones presentan deficiencias en la ortográfica, la pragmática o estratégica, la discursiva o textual y la lingüística. Esto es evidente, sobre todo, en la cohesión y coherencia, la ortografía, la sintaxis, la puntuación, la lógica, la claridad, el sentido... Además de que muchas veces no toman en cuenta el contexto de la escritura. Se observa en los distintos géneros que producen en la universidad. Lo pudimos palpar mediante una prueba piloto que aplicamos a un grupo de diez.

La metodología diseñada contempló evaluar ensayos argumentativos producidos por estudiantes del último año de la carrera de Educación. Para ello se utilizaron una consigna y una rúbrica elaboradas por la investigadora, con las que se buscaba medir las competencias: ortográfica, discursiva o textual,

lingüística y pragmática o estratégica (aunque algunos autores las trabajan por separado, para este estudio se unificaron por su afinidad).

Esto con el propósito de evaluar el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas de personas que, en poco tiempo, estarán enseñando en las aulas. La muestra estuvo constituida por la población disponible.

El objetivo general fue identificar cuál es el nivel de dominio que los profesores en formación poseen de la competencia comunicativa escrita y, en específico, en cuál de ellas muestran más habilidades.

Fundamentación Teórica

Los principios teóricos que sirvieron de base para esta investigación fueron los planteamientos de Chomsky, Hymes y los esposos Canale y Swain. Además de lo sustentado por el Proyecto Tuning acerca de la necesidad de “alinear” las universidades de forma tal que sean válidos los títulos en distintos lugares de la geografía global. Además, se tomaron en cuenta los planteamientos de algunos expertos e investigadores del área disciplinar, como Carlos Lomas y otros.

Para contextualizar este trabajo, hemos de presentar, brevemente, lo abordado por el Proyecto Tuning. Este surge en Europa con el fin de alinear las universidades y que sus títulos fueran válidos en distintos países. Su base etimológica viene del inglés *to tune* que significa “alinearse”. Para Campos Rodríguez (2011, p. 84) es sintonizar. El modelo educativo asumido por Tuning promueve el desarrollo de competencias, que incluyen saber ser, saber conocer y saber hacer. Es decir, ser competente. A esto, Niño Rojas (2008, p. 27) lo llama unir la práctica con el conocimiento.

Aunque el referido proyecto comienza en la década de los 90, no fue hasta el 2001 cuando comenzó a materializarse, y no en todos los países de Europa. Luego de varios esfuerzos y tratados, en la década del 2000, se extiende a América Latina. El primer país en integrarse fue Colombia. Luego se suman otros.

A partir de entonces, llega a la República Dominicana. En la actualidad, la educación superior promueve el Modelo por Competencias, heredado de Tuning, aunque ya Hymes había hablado antes de la competencia comunicativa.

Competencia Comunicativa

Dominar la competencia comunicativa es básico para todo profesional y para el ser humano común. Es la habilidad de la expresión, vital para la interacción. Comprende lo oral y escrito. Para este trabajo priorizaremos la escritura.

La competencia comunicativa pertenece a las genéricas, según lo abordado por el Proyecto Tuning (Vega Miche y De Armas Urquiza, 2009, p. 76).

Ya antes, Hymes (1996, p. 19) se había referido a la competencia comunicativa, asegurando que no basta con poseer los conocimientos lingüísticos, sino que es necesario contextualizar esas habilidades. Se refirió a lo sociolingüístico. Se recuerda que Chomsky (1997, p. 29) es pionero en los estudios del abordaje de la competencia lingüística, pero este solo se refirió al enfoque gramaticalista de la lengua, afirmando que el sujeto puede construir varios mensajes con un número determinado de palabras.

En el año 1980, a Canale y Swain (1996, p. 78) les cabe la gloria de enfatizar la función real de la competencia comunicativa, en lo concerniente a la lengua en contexto, en escenario real, en uso.

También añadieron varias competencias más en el área de la comunicación.

En consecuencia, en este estudio asumimos la subdivisión de competencia comunicativa en plural, anclados en la propuesta anterior y la de Villarini (2019, pp. 144-150), quien habla de competencias. Igualmente, Correa (2001, p. 3) y Niño Rojas (2007, pp. 32 y 33) aluden, en sus escritos, a distintas competencias comunicativas.

Es probado que la lengua, elemento tan básico para la expresión, no se limita a una sola habilidad, sino que incluye varios aspectos que el sujeto, en conjunto, debe manejar para producir textos (tanto orales como escritos) de calidad. La exigencia es mayor en el ámbito de la academia. La competencia comunicativa es tan íntegra como el ser humano.

Por considerar su aplicabilidad y pertinencia en el ámbito de la escritura, en este trabajo nos referiremos a las competencias comunicativas: discursiva o textual, lingüística, pragmática o estratégica y ortográfica.

Competencia discursiva o textual

La competencia discursiva es también llamada textual. Su campo de interés es el estudio del discurso.

En ella, afirma Canale (1995, p. 3), se combinan los elementos gramaticales para formar textos. El fin de la competencia discursiva es transformar la información en discurso (García Molina, 2011, pp. 29-30). Es decir, disponerla de forma que resulte agradable al ojo y al oído. Para esto es necesario el dominio de otras habilidades comunicativas.

Para lograrlo, el sujeto debe reunir un espectro de actitudes lingüísticas mediadas por la interpretación (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 24). Milán y Camps (2000, p. 73) las conciben como habilidades puestas al servicio de la producción del texto.

En la construcción del proceso textual hay dos cualidades primordiales de las cuales no puede prescindir la competencia discursiva, que son la cohesión y la coherencia. Ambas se encargan de la correcta relación entre las unidades del texto y la referencia a un solo aspecto. De esta manera, se conforma un entramado íntegro, elegante, con sentido. Lomas (1999, pp. 35, 161) le adjudica un especial e importante valor a las dos características. Y con sobrada razón, ya que, sin ellas el texto sería una masa amorfa y poco elegante.

Competencia lingüística

El término competencia lingüística se adjudica a Chomsky (1997, p. 29), quien entiende que el sujeto posee una capacidad lingüística y la asocia con la gramática, la fonología, la morfología, la semántica y la sintaxis.

Por su parte, Canale (1995, p.2) habla de competencia gramatical. Sin embargo, Hymes (1996, pp. 16, 24) entiende que para la realización del acto comunicativo es necesario integrar otras habilidades. Es decir, para llevar a cabo el proceso de construcción de mensajes eficaces se requiere poner en escena un conjunto de unidades, las cuales confabulan para obtener el producto deseado.

Se recuerda que todos los seres humanos poseen el lenguaje como cualidad innata a partir del cual desarrollan su competencia lingüística.

Competencia Pragmática o Estratégica

La competencia pragmática valora el contexto. Por su afinidad con la estratégica, las tratamos, en este estudio, de forma integrada.

Se recuerda que uno de los pioneros en los estudios sociolingüísticos (poner la lengua en uso y en situaciones reales) fue Hymes (1996, pp. 36, 16, 24). Esto coincide con la competencia pragmática. También habla de estrategia. Por su parte, Austin (citado en Bermúdez y González, 2011, p. 100) se refiere al contexto y al principio de cooperación.

Según Escandell Vidal (1993, p. 16) la pragmática toca lo extralingüístico. El énfasis de la pragmática en González Nieto (2011, pp. 218, 226) está en la coherencia del texto y en la forma natural de comunicarse. Mientras que Todorov (1970) y Kerbrat-Oreccioni (1980), asocian dicha disciplina con el análisis del discurso.

Para referirse a la competencia estratégica, Canale (1995, p. 3) y Lomas (1999, p. 36) sostienen que esta encierra la capacidad de enmendar errores en la comunicación, como recordar datos o formas gramaticales. En esto incide el tono de voz. Es decir, esta competencia ayuda a quedar bien ante los demás.

Van Dijk (1997, p. 124) asigna relevancia a la manera de decir las cosas. Ahí radica, para él, la importancia de la pragmática.

Un escritor pragmático y estratega está capacitado para producir mensajes de calidad, porque puede conjugar todos los elementos necesarios para accionar la situación de enunciación.

En síntesis, para referirse a lo pragmático-discursivo casi todos los autores tocan, de una u otra forma, el contexto. Es el espacio perfecto e idóneo para la realización de actos comunicativos.

Competencia Ortográfica

Es indiscutible que la ortografía desempeña un importante papel en la lengua escrita. Contrario a lo que exhibían los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua, hoy no es la única competencia a evaluar. Pues se sabe que en la construcción textual se conjugan otras habilidades. Existen dos estrategias relevantes para aprender ortografía: la lectura y el estudio de las normas del idioma.

Imposible es hablar de una producción textual de calidad sin una buena ortografía. Al respecto, Narvaja, di Stefano y Pareira (2002, p. 139) sostienen que el conocimiento de las normas lingüísticas y ortográficas facilita la producción del texto. En síntesis, no se da una buena redacción si no está acompañada de una correcta ortografía.

Por su parte, Saneleuterio (2019, p. 161) trata de encontrar un culpable al problema de la deficiencia en el manejo de la ortografía, asegurando de ello que se trabaja tímidamente en la educación primaria. Entendemos que, haya culpables o no, es necesario hacer buen uso de la ortografía en la producción textual y trabajarla en la academia.

Para tener textos eficaces, correctos de calidad, se impone prestar atención a todas las competencias que atañen a la escritura: discursiva o textual, lingüística, pragmática o estratégica y ortográfica, las cuales hemos abordado anteriormente. El texto es un entramado integral formado por varias unidades que, unidas, deben armonizar para lograr lo que en su intención diseñó el locutor: comunicar. Pero, sobre

todo, hacerlo bien. Y la escritura, como trabaja para la posteridad, no puede darse el lujo de desintegrar sus partes.

Marco Metodológico

Como se dijo antes, el problema que motivó este estudio fue la observación de las debilidades que exhiben los estudiantes universitarios en sus producciones escritas.

Para llevar a cabo esta investigación se diseñaron los objetivos siguientes:

General: identificar cuál es el nivel de dominio que poseen los profesores en formación de la competencia comunicativa escrita.

Específico: identificar la competencia comunicativa escrita de mayor dominio en los estudiantes del último año de la carrera de Educación.

Para lograrlos se realizó una investigación mixta: bibliográfica y de campo. En lo que respecta a la investigación bibliográfica consultamos varios autores y presentamos un esbozo de algunos de los más representativos en la fundamentación teórica de este informe.

Para la realización de la investigación de campo se hizo un trabajo procesual. Cada centro universitario fue visitado en más de una ocasión. Para garantizar la originalidad de los trabajos se solicitaron manuscritos. Las ediciones finales fueron elaboradas en presencia de la investigadora.

El escenario estuvo constituido por diversos centros de educación superior de tres regiones de la República Dominicana que fueron nominadas, de forma estratégica, de la siguiente manera: Cibao (comprende el norte del país y nos aportó cinco centros), la Capital (con tres instituciones) y el Suroeste (con una universidad). El siguiente cuadro da cuenta de la distribución.

Cuadro 1

Distribución de los estudiantes por universidades

Universidades	Frecuencia (cantidad de estudiantes)	Porcentaje	Región
UCATECI	14	9%	Cibao
UCNE	11	7%	Cibao
Luis Napoleón Núñez Molina (ISFODOSU, Santiago)	12	8%	Cibao
UNEV	24	16%	Cibao
PUCMM (Santiago)	11	7%	Cibao
Félix Evaristo Mejía (ISFODOSU, Santo Domingo)	3	2%	Capital
PUCMM (Santo Domingo)	6	4%	Capital
UASD (Santo Domingo)	61	40%	Capital
UCATEBA	10	7%	Suroeste
Total	152	100.00%	100.00%

La investigación, de corte cuantitativo, contó con 152 informantes, de 2,359 que en ese momento (ciclos agosto-diciembre 2019 y enero-abril 2020) estaban registrados en el último año de la carrera y esparcidos en tres regiones de la República Dominicana. El Cibao aportó 72 participantes, la Capital 70 y el Suroeste 10.

Previo a esto, aplicamos una prueba piloto a 10 estudiantes universitarios para verificar la viabilidad de la prueba. También solicitamos a cinco docentes del área validar los instrumentos, que fueron elaborados por nosotros.

Se cree que los resultados de esta investigación pueden ayudar a las autoridades académicas (tanto gubernamentales como de los distintos centros universitarios) a tomar decisiones. Esto con el fin de reforzar las competencias comunicativas en las cuales los estudiantes muestran mayores debilidades, sobre todo los profesores en formación, porque son estos los que pronto estarán en las aulas y serán multiplicadores de lo aprendido. Además, deben preocuparse por conocer sus debilidades y tratar de mejorarlas. Ya que ningún profesional, incluyendo los de la educación, puede prescindir de la habilidad de sistematizar el conocimiento.

Resultados

Las siguientes tablas recogen el resultado de la investigación de campo, con relación al dominio de las competencias comunicativas de los profesores en formación de las distintas regiones: Cibao, Capital y Suroeste.

Tabla 1

Relación de la Competencia Discursiva o Textual por Región

Región	Competencias Discursiva o Textual					Total
	Excelente 90-100	Muy Bueno 80-89	Bueno 70-79	Regular 60-69	Deficiente <60	
Cibao	9 (12.50%)	16 (22.22%)	27 (37.50%)	16 (22.22%)	4 (5.56%)	72 (47.37%)
Capital	15 (21.42%)	24 (34.28%)	12 (17.14%)	15 (21.42%)	4 (5.71%)	70 (46.05%)
Suroeste	0	0	2 (20.00%)	3 (30.00%)	5 (50.00%)	10 (6.57%)
Total	24 (15.78%)	40 (26.31%)	41 (26.97%)	34 (22.36%)	13 (8.55%)	152 (100%)

Fuente: tesis doctoral, Ydeana Ramírez

Como puede verse en la Tabla No. 1, solo el 9% del Cibao ronda el renglón “Excelente”, 15% para la Capital y 0 para el Suroeste.

Tabla 2*Relación de la Competencia Lingüística por Región*

Región	Excelente 90-100	Muy bueno 80-89	Bueno 70-79	Regular 60-69	Deficiente <60	Total
Cibao	51 (70.83%)	16 (22.22%)	3 (4.17%)	0	2 (2.78%)	72 (47.37%)
Capital	54 (77.14%)	9 (13.04%)	6 (8.70%)	1 (1.45%)	0	70 (46.05%)
Suroeste	1 (9.09%)	3 (30.00%)	1 (9.09%)	3 (27.27%)	2 (18.18%)	10 (6.57%)
Total	105 (69.03%)	28 (18.42%)	10 (6.58%)	4 (2.63%)	4 (2.63%)	152 (100%)

Fuente: tesis doctoral, Ydeana Ramírez

Llama la atención en esta Tabla 2, los elevados dominios excelentes (90-100 puntos) que exhiben los estudiantes. El 51% lo aporta el Cibao, la Capital un 54% y el Suroeste, 1 (el nivel más bajo que se aprecia en ese renglón).

Tabla 3*Relación de la Competencia Pragmática o Estratégica por Región*

Región	Excelente 90-100	Muy Bueno 80-89	Bueno 70-79	Regular 60-69	Deficiente <60	Total
Cibao	14 (19.44%)	11 (15.28%)	9 (12.50%)	8 (11.11%)	30 (41.67%)	72 (47.37%)
Capital	11 (15.94%)	11 (15.94%)	3 (4.35%)	4 (5.80%)	41 (58.57%)	70 (46.05%)
Suroeste	0	1 (9.09%)	1 (9.09%)	1 (9.09%)	7 (70.00%)	10 (6.57%)
Total	25 (16.45%)	23 (15.13%)	13 (8.55%)	13 (8.55%)	78 (51.32%)	152 (100%)

Fuente: tesis doctoral, Ydeana Ramírez

Impacta que el 30% % de los estudiantes del Cibao cae en el renglón “Deficiente”; la Capital obtuvo un 41 y el Suroeste un 7. Son cifras a considerar.

Tabla 4
Relación de la Competencia Ortográfica por Región

Región	Excelente 90-100	Muy bueno 80-89	Bueno 70-79	Regular 60-69	Deficiente <60	Total
Cibao	14 (19.44%)	8 (11.11%)	15 (20.83%)	8 (11.11%)	27 (37.50%)	72 (47.37%)
Capital	12 (17.39%)	6 (8.70%)	12 (17.39%)	9 (13.04%)	31 (44.28%)	70 (46.05%)
Suroeste	2 (20.00%)	0	1 (10.00%)	1 (9.09%)	6 (60.00%)	10 (6.57%)
Total	28 (18.42%)	14 (9.21%)	28 (18.24%)	18 (11.84%)	64 (42.11%)	152 (100%).

Fuente: tesis doctoral, Ydeana Ramírez

Lo más impactante de estos resultados son los niveles alcanzados en el renglón “Deficiente”. Puede verse que El Cibao maneja el 27%; la Capital, un 31 y el Suroeste, un 6.

Discusión

Los resultados indican que los estudiantes, en general, tienen un dominio excelente de la competencia discursiva o textual, ya que 87 de 152 sobrepasan los 60 puntos, para un 91.45 %. Los estudiantes han puesto sus habilidades lingüísticas al servicio de la textualidad, según afirma Canale en nuestra fundamentación teórica. Es normal que ocurra, ya que la gente se comunica por medio de textos, transmite mensajes, en esencia. Esa es la función de dicha competencia. Cabe aclarar que se toma como punto de referencia el número 60, porque es la calificación mínima para aprobar una asignatura en la universidad.

La competencia lingüística fue la más favorecida. Puede verse en la Tabla 2. Del total de participantes, 105 consiguieron la excelencia, para un 69%. En general, el 87.37% alcanza los 60 o más puntos. Con esto demuestran que poseen la capacidad lingüística a la que alude la teoría de Chomsky antes mencionada.

Al referirnos a la competencia pragmática o estratégica, hemos de afirmar, de acuerdo a los resultados del estudio, que representa uno de los dominios más desfavorecidos. Los niveles de deficiencia han sido relativamente llamativos. De los 152 estudiantes, solo 74 alcanzaron más de 60 puntos. Este dato representa un 48.68%. Esto, de algún modo, contradice a Hymes en la fundamentación teórica de este trabajo, de que dicha competencia ha de poner la lengua en contexto.

Quizás los bajos niveles de esta competencia obedecen a la posibilidad de confundir el escenario donde se produce el discurso y alejarlo un poco de esa realidad.

Por último, se presenta la competencia ortográfica. En general, el 57.89% de los informantes obtuvo más de 60 puntos. Probablemente, esto sea el resultado de lo que afirma Saneleuterio en este trabajo, de que el tema se enfrenta con timidez en el nivel primario. Entendemos, además, de que falta práctica de lectura.

Las deficiencias encontradas en las producciones escritas de los estudiantes son un indicador de que falta mejorar. Es probable que las políticas públicas no estén prestando la debida atención a la problemática y que falte un diseño más efectivo en los programas, que incluyan la escritura como método de enseñanza y aprendizaje. Además de la falta de supervisión por parte de las instancias educativas.

También puede ser que los docentes no estén aplicando las estrategias adecuadas para enseñar la competencia comunicativa escrita. Y que los estudiantes no se empeñen en mejorar sus producciones, a través de la práctica de redacción y la lectura.

Conclusiones

En general, la competencia en la cual los profesores en formación mostraron mayor dominio fue la lingüística, y la de menor dominio fue la pragmática. Es necesario prestar atención a esta última competencia. El orden en el cual quedaron es el siguiente: 1. lingüística, 2. discursiva o textual, 3. ortográfica y 4. pragmática.

Quizás encuentre su explicación en el hecho de que, como disciplina, es una de las más nuevas. Antes no se le prestaba atención a esta área. Posiblemente, por ello los estudiantes no han logrado pleno desarrollo de esas habilidades. Es necesario trabajarla más en la academia. Los estudiantes fallan al momento de seguir instrucciones y al componer un escrito que tome en cuenta todos los elementos de situación de enunciación. Creemos que algunas de las deficiencias estriban en que se parte del supuesto de que el aprendiz tiene pleno dominio de los aspectos que implican el contexto y por eso no lo enseñan.

En síntesis, se cumple el objetivo general de Identificar cuál es el nivel de dominio que poseen los profesores en formación de la competencia comunicativa escrita y, en específico, en cuál de ellas exhiben mayor desempeño.

Ojalá este trabajo sirva para prestar más atención a las competencias comunicativas en las que los estudiantes mostraron más debilidades; esto con el fin de convertirlas en fortalezas.

Es necesario continuar mejorando los programas de estudios y capacitando los docentes universitarios. Con ello cualifican su trabajo áulico y esto va a redundar en la formación de los estudiantes de dicho nivel, en especial de los de la carrera de Educación. Se hace necesario, ya que estos serán multiplicadores de saberes.

Entonces la escritura ha de ser un eje vertebrador de todos los planes de estudios, donde se enfatice la producción de distintos géneros textuales, para de esta forma sistematizar con eficiencia la escritura, pilar tan importante en la vida académica y cotidiana.

Finalmente, el Ministerio de Educación, los directores de centros, docentes y estudiantes deben empeñarse en cualificar el proceso para un mejor dominio de la escritura en los sujetos.

Referencias Bibliográficas

- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tuning Europa - América Latina. *Praxis & saber*, 2(4), 77–101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1120> .
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Centro Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: la enseñanza de una segunda lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62 .
- Chomsky, N. (1997). *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI.
- Correa, J. I. (2001). “Asedio a una pragmática de la cognición y el lenguaje”, en *Lenguaje y cognición*, pp. 1-9.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- García Molina, B. (2011). *Competencias comunicativas: Lengua Española para nivelación*, (3ra. ed.). Surco.
- Kerbrat-Oreccioni, C. (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje* (trad. Gladys Anfora y Emma Gregores). Edicial.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa, (J. Gómez Bernal, Trad.) (Obra original publicada en 1971). *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vols. I y II, 2ª ed.). Paidós.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1977). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interpretación textual*. Cátedra.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Niño Rojas, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso* (2da. ed.). Ecoe Ediciones.
- Saneleuterio, E. (2019). Didáctica de la competencia ortográfica: dos líneas de futuro. *ESDLL*, 2, 161.
- Vega Miche, R. y de Armas Urquiza, R. (2009). Tuning America Latina y su compatibilidad con el modelo curricular cubano. *Reencuentro*, 54, 73-82.
- Villarini, Á. R. (2019). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del Pensamiento Crítico.



Línea Temática:

Diseño curricular:
planificación, propuestas metodológicas
y para la evaluación



De Presencias, Ausencias y Virtualidades. Devenir de los Dispositivos de Formación de Práctica Preprofesional Antes, Durante y Después de la Pandemia

- Valeria Bedacarratx
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz (CIT-SJ)
Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Unidad Académica San Julián
(UNPA-UASJ)

Línea Temática: *Diseño curricular: planificación, propuestas metodológicas y para la evaluación.*

Resumen

El presente trabajo expone un análisis y primera sistematización de datos relativos a la implementación de dispositivos de acompañamiento de prácticas preprofesionales que tienen lugar en la formación de docentes de nivel primario en una institución universitaria de la Patagonia Argentina.

A los efectos de situar el escenario singular, se propone una contextualización del caso expuesto en lo que refiere a: aspectos socio-institucionales (referidos a algunos rasgos que podrían definirse como idiosincráticos de la mencionada universidad) y aspectos socio-pedagógicos, atendiendo a algunas características del escenario prepandémico de la formación del profesorado del nuevo milenio.

Buscando contribuir a la comprensión general del impacto y efectos de la emergencia sociosanitaria iniciada en 2020 sobre la formación docente universitaria, se presenta parte del trabajo producido desde un enfoque teórico psicosocial, en diferentes instancias y colectivos académicos con pertenencia institucional al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) del mismo país.

Entendiendo que la emergencia del COVID-19 ha sido el analizador social más potente de los últimos tiempos, en tanto provoca una interrogación y cuestionamiento de lo considerado “normal”, el desarrollo del trabajo da lugar a la pregunta sobre la potencial reconfiguración de los dispositivos de práctica preprofesional y a su incidencia en los modos de significar y abordar el trabajo docente.

Palabras clave: formación docente; relación universidad-escuelas; prácticas preprofesionales; dispositivos pedagógicos.

Introducción y Contexto de la Experiencia¹

Interesa en esta presentación abordar los avatares de la implementación de dispositivos de acompañamiento de prácticas preprofesionales que tienen lugar en la formación de docentes de nivel primario en una institución universitaria de la Patagonia Argentina. Se propone para ello atender a la complejidad que reviste la formación en la práctica, la socialización profesional y el vínculo entre instituciones formadoras de docentes e instituciones donde se llevan a cabo las prácticas de los futuros docentes, propiciando una reflexión en torno a los aprendizajes, legados y/o desafíos resultantes de las experiencias pedagógicas que tuvieron lugar a partir de la pandemia.

Los datos, análisis y reflexiones pretenden contribuir a la comprensión general del impacto y efectos de la emergencia sociosanitaria iniciada en 2020 sobre la formación docente universitaria. Constituyen una sistematización y síntesis del trabajo producido desde un enfoque teórico psicosocial, enmarcado en una línea de trabajo que privilegia estrategias propias de la investigación cualitativa, por diferentes instancias y colectivos académicos: Grupo de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ), Equipo Docente del Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria (UNPA-UASJ) y Proyecto de Investigación Plurianual “Educación Superior y dinámicas territoriales en la Patagonia Austral” (CONICET).

Entendiendo que la emergencia del COVID-19 ha sido el analizador social más potente de los últimos tiempos, en tanto provoca una interrogación y cuestionamiento de lo considerado “normal”, el desarrollo de este trabajo da lugar a la pregunta respecto a la potencial reconfiguración de los dispositivos de práctica preprofesional y a su incidencia en los modos de significar y abordar el trabajo docente.

El escenario singular que “bordea y surca” la experiencia aquí relatada se sitúa en la provincia de Santa Cruz (en la Patagonia Austral Argentina), en una unidad académica de una universidad pública que contempla, en su oferta académica, la formación de grado de Profesorado para la Educación Primaria (carrera en la que se focalizará el análisis).

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) es de reciente creación y el proceso de su constitución ha sido un largo recorrido hacia la unificación de las instituciones de educación superior ya existentes en la región, dispersas entre sí. Una nota distintiva de este proceso es que incluyó a las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario, cuyo cuasi monopolio –en nuestro país– lo ha tenido, y continúa teniéndolo, el subsistema no universitario de educación superior (en la actualidad, solo nueve de la totalidad de universidades públicas ofrecen uno o ambos profesorados: inicial/primaria)².

En su creación la UNPA quedó materializada en una estructura innovadora de multisedes que continúa vigente en la actualidad, integrada por el Rectorado y cuatro unidades académicas: Río Gallegos (UARG), Río Turbio (UART), Caleta Olivia (UACO) y San Julián (UASJ). Estas son sedes regionales descentralizadas y sin unidad disciplinar, estratégicamente ubicadas en la geografía provincial con la intención de que cada una de ellas genere impacto en sus respectivas áreas de influencia, atendiendo a sus particulares necesidades y demandas.

1 La contextualización retoma datos expuestos en trabajos previos (Bedacarratx, 2020c).

2 Esta situación se vincula con el origen normalista de la formación docente al momento de convertirse en profesión de Estado hacia fines del siglo XIX (Davini, 1995; Dicker y Terigi, 1997; Birgin, 1999).

Actualmente, la UNPA cuenta con una propuesta académica que ha excedido ampliamente la formación docente, ofreciendo cuarenta carreras, siete de las cuales son de profesorado³. La Unidad Académica San Julián (UASJ) atiende a un total de 2.013 alumnos, 261 de los cuales cursan el Profesorado para la Educación Primaria⁴. La mayor parte del estudiantado de la UASJ comparte una doble condición: ser estudiantes que trabajan y ser primera generación en su familia que accede a estudios de educación superior. Muchos de ellos, además, tienen familia a cargo y han optado por una carrera universitaria varios años después de haber terminado la educación secundaria, en algunos casos luego de alguna experiencia trunca en otra universidad y carrera.

Asimismo, a diferencia de lo que sucede en las otras sedes de la UNPA, la UASJ se caracteriza por la composición de su matrícula en lo referente al lugar de procedencia de sus estudiantes: un 70% del estudiantado radica fuera de Puerto San Julián (localidad en la que está situada la sede), lo que ha potenciado, desde hace más de quince años, un sistema de cursado bimodal, en el marco del cual los estudiantes de la unidad académica –provenientes de diversos puntos del amplio y poco habitado territorio de la provincia de Santa Cruz– cursan las carreras en modalidad semipresencial.

Un dato relevante a los efectos de esta presentación es que el cursado con 100% de carga horaria presencial quedó acotado a las asignaturas y/o instancias de la formación que implican prácticas, sean preprofesionales en terreno, de laboratorio, de simulación.

En el caso del Profesorado para la Educación Primaria, el plan de estudios propone el cursado del campo de la formación de la práctica profesional desde el primero al cuarto año de la carrera, apuntando a integrar conocimiento y experiencia y a articular con los saberes propios de los otros campos de formación. Las 530 hs. destinadas a espacios de práctica (20,26% de la carga horaria total), se distribuyen en cuatro espacios curriculares anuales⁵, que suponen una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en la práctica, al tiempo que la carga horaria se va incrementando paulatinamente a medida que se avanza en la carrera.

Objetivos

El presente trabajo busca contribuir a la comprensión general del impacto y efectos que la emergencia sociosanitaria iniciada en 2020 ha tenido sobre la formación docente universitaria, problematizando la cuestión desde la pregunta relativa a cuáles han sido las permanencias, desplazamientos y reconfiguraciones que pueden identificarse en el trabajo docente a partir de la pandemia.

Particularmente se retomará en esta exposición el trabajo relativo a dos de los cuatro objetivos específicos del proyecto de investigación acreditado denominado “Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Estudio exploratorio de las reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia COVID-19” (PI UNPA 29/D105), a saber:

- Registrar aquellos modos inéditos de organización y ejercicio del trabajo docente durante la pandemia, en las escuelas de nivel primario y en los trayectos de práctica preprofesional de instituciones formadoras de docentes de la región estudiada.

3 Los profesorados que conforman la oferta de formación de grado de la UNPA son: Profesorado para la Educación Primaria, Profesorado para la Educación Inicial, Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado de Matemática, Profesorado en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras, Profesorado en Administración.

4 Datos estadísticos de nuevos inscriptos y reinscriptos 2022, proporcionados por la Dirección de Acceso y Permanencia de la Unidad Académica San Julián (en Informe de Gestión UASJ N°4 del año 2022).

5 Es de mencionar que además de estos espacios, el campo de la Formación en la Práctica Profesional está constituido por un conjunto de ateneos electivos, a cursarse con posterioridad a regularizar la Práctica correspondiente al segundo año de la carrera.

- Identificar permanencias, desplazamientos y reconfiguraciones de la formación y el trabajo docente a partir de la pandemia y su relación con los componentes de la cultura profesional.

Fundamentación Teórica⁶

Partimos de conceptualizar el trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2002), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad –en el contexto escolar– radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. El hacer profesional está signado por la inmediatez de los aconteceres áulico-institucionales y no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad.

En tanto tienen como protagonista a un sujeto (psíquico y social), con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer, la práctica docente supone: un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina); la puesta en juego no solo de saberes técnicos, sino de otros saberes ligados a la posición subjetiva; una fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético; una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos.

El trabajo sobre los otros se despliega en instituciones de existencia (Enriquez, 2002), definidas estas por oposición a las instituciones de producción material. En ellas “se reproducen las fuerzas vivas de la sociedad en su condición humana. En cuya urdimbre se constituye el individuo como sujeto: sujeto epistémico, sujeto social, sujeto de cultura y sujeto psíquico; y en cuyo seno se despliegan procesos fundamentales en la formación del lazo social, de la alteridad y la acción común” (Garay, 2010, pp. 6-7).

En este sentido, diremos que la materia de esta tarea es el trabajador mismo (Halbwachs, como se citó en Dubet 2002) o, como señala Tardif, podría pensarse en él como “componente tecnológico” central, en tanto “la personalidad del trabajador, sus emociones, su afectividad, forman parte del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo” (Tardif, 2004, p. 105). De este modo, el trabajo sobre otros, lejos de limitarse al cumplimiento de un rol o de un oficio, se concibe como una experiencia social ampliamente construida por los sujetos, que construyen su trabajo y, en ese mismo movimiento, se constituyen a sí mismos (Dubet, 2002).

La formación que es requerida para el ejercicio del trabajo docente y las modalidades de socialización e iniciación en el campo laboral no pueden dejar de tener en cuenta estos aspectos (institucionales y subjetivos) que intervienen en la construcción de la identidad profesional. Como constituyen situaciones de entrenamiento con progresivos niveles de orientación por parte de profesionales expertos, con intervenciones que suponen la asunción de algunas o todas las responsabilidades que competen al profesional durante períodos de tiempo más o menos prolongados, los trayectos de práctica permiten al sujeto futuro docente un acercamiento al campo profesional desde otro lugar, diferente al que había tenido hasta entonces: al incorporarse (en el sentido de poner el cuerpo) al mundo del trabajo, tiene la posibilidad de apropiarse y hacer uso de procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión y aprehender muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos o desconocidos (Andreozzi, 1996).

⁶ Los planteos aquí expuestos sintetizan parte de los planteos teóricos más extensos y profundos desarrollados en: Bedacarratx, 2020; Bedacarratx 2020b.

Una característica central e ineludible de la implementación de los trayectos de formación en la práctica radica en el necesario vínculo interinstitucional sobre el que se monta: el de la institución formadora con las escuelas del nivel educativo para el cual forma a los futuros docentes. Se trata de una relación de “necesidad” (mutua), requisito para que la formación (en la práctica) se despliegue: la formación en (y para) la práctica solo puede tener lugar en el marco de esta relación, establecida en función de la demanda de una de ellas (la institución formadora) sobre la otra (la escuela, que recibe y también forma): la universidad/instituto terciario necesita de la escuela para dar lugar a los procesos de formación que en ella se propician; la escuela, en el corto o mediano plazo, necesita de los egresados de las instituciones formadoras.

Ahora bien, las formas de organizar la concreción de esta relación, los encuadres y dispositivos de la formación en los trayectos de práctica están atravesados por la cuestión central y de fondo que convocan a universidad y escuela a abrirse un espacio común: el aprendizaje de la profesión, esto es, cómo se aprende y cómo se enseña a enseñar, cómo se construye/transmite el saber-hacer profesional en la docencia...

Marco Metodológico

Con vistas a generar nuevas perspectivas sobre los fenómenos en estudio, y atendiendo al escaso material sistematizado sobre el tema en la región, el diseño de la investigación que aquí se comenta prevé un abordaje exploratorio. Desde una diversidad de fuentes y herramientas metodológicas se intenta captar los procesos en estudio en su complejidad, privilegiando estrategias propias de la investigación cualitativa, que permiten la recolección de un material centrado en la búsqueda de sentidos y en la comprensión de los significados de los que son portadores/constructores los sujetos involucrados.

La indagación y el análisis se sustentan en una perspectiva psicosocial que articula aportes provenientes de disciplinas de diversa índole, entendiendo que entre el orden social e histórico y la subjetividad existe una relación dialéctica y fundante. Los aportes conceptuales de estos enfoques permiten encaminarnos hacia la intención de captar la naturaleza compleja y conflictiva de lo social y nos permiten comprender que “lo social no es una realidad homogénea, pero que tiende a la homogeneidad en la medida en que nivela sus comportamientos y, por ello, oculta las diferencias inherentes a toda construcción social de lo real” (Fischer, 1990, p. 20).

Se propone focalizar la mirada en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en dos ámbitos diferenciados y articulados entre sí: a) el de las escuelas de nivel primario y b) el de los espacios de formación en la práctica en instituciones formadoras de docentes. La labor de indagación con maestras y maestros de nivel primario busca atender a las características que reviste el trabajo con otros que están atravesando una etapa de la vida (infancia) en que la escuela (y por ende el trabajo docente) tiene una importante función de socialización identificatoria y no identificatoria (Mendel, 1996).

La indagación en torno a los trayectos de formación en la práctica –entendidas como instancias “dobles” de formación y de socialización profesional– pretende aportar elementos que permitan advertir los modos en que los sujetos futuros docentes habitualmente hacen su inserción en el campo profesional (haciendo uso y procurando internalizar procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión) (Andreozzi, 1996) y los modos en que debieron hacerlo durante la pandemia.

Al respecto, metodológicamente se propone la recopilación, sistematización y análisis documental de las propuestas de implementación de prácticas preprofesionales, objetivadas en programas de asignaturas y trabajos académicos elaborados por los docentes de las instituciones formadoras a cargo

de dichos trayectos. Complementariamente, y debido a que el equipo está conformado por docentes a cargo de espacios curriculares del trayecto de prácticas, se está trabajando en la construcción de un dispositivo ad hoc que retome los aportes de la perspectiva narrativa en investigación educativa y permita recuperar (para tornarlo material de análisis) lo que Mendizábal conceptualiza como las “experiencias vitales” del equipo: esto es, los saberes que porta cada investigador “a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado, que dan lugar a una mirada calificada sobre el tema” (Mendizábal, 2006, p. 77).

Resultados

Con posterioridad a las diferentes fases y etapas del confinamiento provocado por la pandemia durante 2020 y 2021, en el mes de abril de 2022 la Universidad Nacional de la Patagonia Austral implementó el plan de retorno a la presencialidad académica. En la Unidad Académica San Julián, donde se sitúa este relato, la consigna “retorno a la presencialidad” es significada en el marco de un sistema de cursado que venía siendo semipresencial antes de la pandemia (tal lo detallado en el primer apartado de este trabajo). La organización de ese “retorno” procuró atender a las heterogéneas propuestas de los/as involucrados/as (docentes y directores de carrera) y a las características de la matrícula, con base en la flexibilización de los protocolos sociosanitarios nacionales, provinciales, locales e institucionales.

Ahora, si bien el 2020 será recordado como el año de las prácticas (o no prácticas) en la pandemia, los ciclos académicos previos cuentan, en la memoria grupal, con un registro análogo que los asocia a circunstancias e hitos que han marcado, impactado, atravesado, dificultado, puesto en cuestión el trabajo del Área de Prácticas en su vital vínculo con las instituciones de nivel primario⁷. Cada año el “ingreso a las escuelas se ha venido complicando” y las definiciones pedagógicas del Área (y de cada uno de los espacios curriculares, correspondientes a un año diferente de la carrera: Práctica I, II, III y Residencia) debieron re-ade cuarse a las circunstancias, lo que implicó modificaciones en los tiempos de “estadía” en las escuelas, en las tareas a cargo de los practicantes, en “los modos de acompañarlos”.

Estas constantes “readecuaciones” son fuente de una preocupación y una angustia que, lejos de quedar restringidas a una cuestión metodológica, interpelan en lo profundo al propio hacer y a sus protagonistas: fundamentalmente a profesores de práctica (y también practicantes). Entre los profesores predomina la sensación de que cada año hay que reinventarse, reinventando “sobre la marcha” y “al calor de la urgencia” modos de hacer que, al tiempo que generan desgaste e insatisfacción, se viven como meras “respuestas adaptativas” a unas condiciones sobre las que ellos tienen escaso margen de definición y que provocan malestar por no poder hacer las cosas del todo “bien” (incluso “traicionando algunos principios” en pos de que las prácticas puedan concretarse).

En ese marco, la pandemia se presenta como otro nuevo incidente crítico que dificulta, esta vez de modo patente, el ingreso a las escuelas para la realización de prácticas preprofesionales. Habiendo quedado el contacto presencial vedado, se buscó entonces generar un espacio legítimo para la implementación de prácticas de intervención pedagógica, desde dispositivos que –aún en las particulares condiciones descritas– permitieran desplegar habilidades y construir competencias propias del hacer profesional.

7 Los docentes refieren a diferentes momentos y circunstancias previos a la pandemia como: “el año en que el Consejo Provincial de Educación no autorizó el ingreso de estudiantes de la universidad a las escuelas”; “el año del desconocimiento unilateral del trabajo y acuerdos previos” y “el fin de año de firma de un nuevo convenio”; el año que se “empezó a protocolizar el vínculo con las escuelas” con la intervención de personal dependiente de autoridades de rango ministerial; “el año en que se empezaron a poner ‘peros’, ‘palos en la rueda’, ‘trabas’, ‘quita de colaboración’”; “el año del paro de más de 130 días”; “el año de los paros continuos e intermitentes en las escuelas y en la universidad”...

La construcción del dispositivo de formación estuvo así orientada por la pregunta de cómo concretar una propuesta virtual que permita la incorporación de niños y niñas en edad escolar, con el acompañamiento de los docentes de la universidad y la colaboración (coformación) de docentes a cargo de los grupos con los que se trabajaría. El hecho de que escuelas y prácticas docentes estuvieran en pleno proceso de transformación forzosa, atravesada por altas dosis de incertidumbre (respecto a la pertinencia del propio hacer, de cómo seguiría todo, etc.), fue un factor central en la imposibilidad de lograr acuerdos interinstitucionales para articular prácticas en los espacios escolares (virtuales, primero, e híbridos, después) de la educación formal. Así, con el aval institucional (a nivel ministerial y de la propia universidad), los docentes definieron que las prácticas preprofesionales se realizaran en modalidad virtual e híbrida en ámbitos de la educación no formal, articulando el trabajo formativo con centros de apoyo escolar de diferentes localidades de la provincia. Esto permitió el acercamiento a un terreno “real” de desempeño docente (conociendo y abordando aspectos organizacionales, comunicacionales y relacionados con la práctica de enseñanza). Los practicantes tuvieron la posibilidad de estar a cargo de un grupo de alumnos/as, de vincularse con las familias de los alumnos y, principalmente, de producir propuestas pedagógicas de corte innovador, adaptadas a las circunstancias de no presencialidad, para su implementación en un escenario diferente al habitual. Esto implicó, no solo el armado de la planificación escrita, sino la exploración de recursos posibles que la hicieran viable y que guardara relación de coherencia con los objetivos buscados y la fundamentación didáctica planteada (Duarte et al., 2021).

En el ámbito de la universidad que nos ocupa, el hecho de contar con plataformas previamente diseñadas con aulas virtuales ya alojadas (con mayor o menor grado de actividad docente, según el tipo y modalidad de propuestas) ha constituido un diferencial favorable respecto de aquellas que no lo tenían (y que debieron en tiempo récord montar un sistema a distancia, muchas veces resistido o desconfiado).

Sin embargo, a nivel de los sujetos (familiarizados con la virtualidad) la tarea pedagógica adquirió visos diferentes a los “habituales”/“normales”. El impacto de la obligada reorganización y reconfiguración de las relaciones humanas en todos los ámbitos (educativo, laboral, familiar, social) estuvo signado por la virtualización casi total de las interacciones, lo que puso en el centro de la vida cotidiana a las pantallas, la internet y las aplicaciones como condición de posibilidad de “seguir conectados”, casi como requisito sine qua non de pertenencia a un mundo, por demás incierto.

Es decir, la experiencia de ingresar a un entorno virtual para dar o asistir a clases resultó muy diferente en ese nuevo contexto, además de que no necesariamente hubo una relación de continuidad respecto del trabajo virtual antes de la pandemia. Mientras que antes la actividad virtual estaba acotada al hacer pedagógico –y probablemente a alguna otra más (de entre toda la actividad vital de los sujetos)– ahora la vida y casi la totalidad de las relaciones habían quedado virtualizadas y la vida escolar (también la académica) sumida en una domesticación (Dussel, 2020) de fusión de límites entre los espacios y tiempos privados y públicos.

En lo que refiere a la naturaleza del trabajo docente, el material empírico inicialmente recabado da cuenta de algunos aspectos particulares y estructurantes del mundo profesional impactados a partir de la pandemia, como los que a continuación se mencionan. En primer lugar, la reorganización del tiempo (intensificado), del espacio (privado, individual, cerrado y expuesto) y las (variadas) formas/medios de vincularse con los alumnos fueron las principales referencias en la descripción del ejercicio profesional durante la pandemia. En todos los casos hay una alusión recurrente a un ineludible borramiento de los límites entre vida personal y profesional que generó un profundo malestar y/o incomodidad.

Por otra parte, el fortalecimiento del necesario trabajo en equipo entre colegas se referencia como “vieja novedad” que instauró la pandemia; en algunas instancias como sostén y en otras vividas como carga laboral o frustración.

En lo que respecta al vínculo con los alumnos fue recurrente la referencia a su debilitamiento (del vínculo), producto de la imposibilidad de un contacto fluido, que involucre el cuerpo, las emociones, los gestos y/o de un contacto frecuente (para el caso de los alumnos con dificultades de conectividad). En el caso de los docentes de las escuelas primarias, la figura de los padres aparece como mediación necesaria del vínculo, aunque suele ser un componente no habitual fuera de la pandemia.

Asimismo, se ponderaron los esfuerzos personales para sostener el ejercicio de la profesión (con búsqueda de estrategias, herramientas tecnológicas, recursos didácticos novedosos, autocapacitación) por sobre los esfuerzos colectivos y/o institucionales para afrontar el desafío de la virtualidad, primero, y de la hibridez, después. Al respecto, se reconocen y valoran positivamente el posicionamiento profesional generalizado ante los nuevos desafíos pedagógicos. Por ejemplo, acciones tales como la disposición a buscar, investigar, indagar, probar (con respecto a las TICs y al uso de recursos digitales que buscaran garantizar la continuidad pedagógica y el “seguir conectados”); la capacidad para trabajar (genuinamente) en equipo; la flexibilidad (en los criterios e implementación de las propuestas), y la empatía, entre otras, potenciaron la interpelación de las prácticas profesionales que quedaron impactadas en sus componentes fundamentales.

En estas referencias puede leerse un movimiento pendular entre un sentimiento de satisfacción, por lograr sostener el trabajo pedagógico en las condiciones adversas generadas por la pandemia, y una relativa frustración por la distancia entre el esfuerzo invertido, el reconocimiento obtenido y los resultados logrados.

Discusión

Como plantea Le Breton (2020), el mundo contemporáneo ha entrado, con la pandemia, en una fase de radicalización de tendencias que, aunque usuales para diversos colectivos, estaban básicamente en potencia: la consolidación paulatina del teletrabajo o home-office, la mediatización de los vínculos y de las formas de sociabilidad, la educación a distancia, el consumismo de autodiseño, la hegemonía del *big data* y de los algoritmos en la configuración de la vida social y de consumo. En el marco de la incertidumbre propagada e instalada con el virus, lo único que parece evidente es que aquel mundo habitado cotidianamente hasta marzo de 2020 transita un camino de cambio irreversible, con impacto en los más diversos aspectos de la vida cotidiana (personal, social, económico, político) (Andrade y Bedacarratx, 2021).

Con base en las producciones académicas e intercambios públicos que han tenido lugar durante la coyuntura pandémica sobre la educación, en general, y la vida escolar, en particular, afirmamos que en el terreno social la pandemia ha venido a constituirse en el analizador histórico más potente de los últimos tiempos: ha (sobre)expuesto formas naturalizadas e incuestionadas de ser y estar en el mundo global contemporáneo. Acuñado en el seno del socioanálisis francés (Lourau, 1970, 1979; Lapassade, 1975; Lapassade y Lourau, 1971), se define el “analizador” como toda aquella situación o acontecimiento capaz de develar no-saberes, de hacer emerger aspectos y condiciones de la vida social que se encontraban ocultos y cuya invisibilidad sostenía una forma de funcionamiento, siendo capaz de revelar el instituyente aplastado bajo el instituido (y provocando su desarreglo). La pandemia como analizador “revela una situación que va más allá del acontecimiento puntual: provoca una interrogación

y cuestionamiento sobre la historicidad de la situación social; permite la circulación significativa” (Payá, 2005, p. 72) produciendo un efecto de deslinde entre “lo natural” y “lo normal” (Bedacarratx, 2020b; Andrade y Bedacarratx 2021).

La bibliografía producida en torno a los impactos y efectos sociales de la pandemia tiene como denominador común asociarla a la posibilidad histórica para repensarse y repensar (en perspectiva, hacia el pasado y en proyección a futuro) los modos de vida en la escuela (y en la sociedad capitalista) del tercer milenio. En ese marco, las condiciones necesarias para que la tarea pedagógica tenga lugar resultó ser una de las cuestiones que se puso en el centro del debate educativo.

Al respecto, las experiencias revisadas han mostrado la capacidad “movilizante” –en el sentido de sacar del “shock” o de la sensación de impotencia/imposibilidad o del estado de queja– de las intervenciones tendientes a favorecer el sostenimiento del vínculo... siempre con la intencionalidad central de producir “efectos” que motoricen el deseo de saber, de formar y de formarse (Bedacarratx, 2020b):

- Privilegiar la circulación de la palabra y la documentación/socialización de la experiencia escolar en la pandemia...
- Dejar tiempos de espera necesaria, ese espacio entre la demanda y la atención a la demanda que da lugar al despliegue del deseo (y no a la satisfacción de meras necesidades)... en tiempos de la inmediatez...
- Establecer nuevos ritos de interacción que den seguridad y sobre los que se empiecen a generar nuevas expectativas (mutuas) posibles en este contexto...
- Atender a las circunstancias (a las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollamos nuestro hacer) y volverlas objeto del aprendizaje (en la escuela primaria la familia con un solo dispositivo... en la universidad, los estudiantes en tareas de atención materna/paterna...)
- Propender, en la medida que las condiciones lo permitan, a la relación tutorial, restituida luego en el colectivo y que favorezca el “ponerse en el lugar de otro...”
- Favorecer el trabajo en grupos pequeños y de composición heterogénea, que aliente la solidaridad y la complementariedad... Entre alumnos y entre docentes...

Conclusiones

Buscamos en este trabajo poner en análisis la circulación significativa durante el acontecer crítico mismo, para pasar luego a reconstruirlo a la luz de la experiencia de “vuelta a la presencialidad”, en la universidad y en las escuelas de nivel primario, en tanto ámbitos diferenciados y articulados por un componente central de la cultura profesional: la función de formar para el desempeño de la profesión. Y es en la articulación entre ambos ámbitos que pretendemos aportar al registro de una cuestión central: ¿de qué modos las reconfiguraciones (materiales y simbólicas) del mundo escolar han interpelado a la formación y a su organización en el ámbito de la universidad?

Pregunta orientadora de nuestro hacer investigativo, que intenta aportar a la construcción de una memoria de la disrupción pandémica en el campo educativo y de la consecuente revelación de aspectos y condiciones de la vida social y profesional que se encontraban velados (y cuya invisibilidad sostenía una forma desnaturalizada de funcionamiento). Una memoria colectiva que contribuya sustancialmente al campo de la formación docente en la universidad, que no solo registre los avatares del “incidente

crítico”, sino, fundamentalmente, que nos permita “anticipar y recordar aquello que constituye los ideales de lo porvenir”, que nos comprometa a futuro y con el futuro (Urbano, Meléndez y Yuni, 2021, p. 82).

Enseñar contenidos, formar profesionales y acompañar prácticas preprofesionales en una modalidad presencial no es lo mismo que hacerlo en una modalidad virtual. ¿Qué cambia? Fundamentalmente cambió la posición del docente frente a su tarea... porque, “mudado” de improviso, se vio carente o con escasos recursos, saberes y experiencia acumulada para intentar dar respuesta a las habituales y nodales preguntas que estructuran el hacer pedagógico: “cómo llegar a los alumnos”, “cómo hacer que comprendan”, “cómo saber si aprendieron”. Estas cuestiones aluden no solo a una cuestión metodológica sino que expresan también la preocupación por los sentidos del propio hacer y cuyo abordaje está además atravesado por su condición laboral como trabajador, por la estructura de su puesto de trabajo como docente, por el reconocimiento que obtiene por las horas de trabajo, por el tipo de tareas (nuevas, cambiadas, superpuestas) que se le solicitan que asuma, por el tipo de recursos que se le proporcionan y por los que se le pide que tenga o provea para el desempeño de esa tarea...

Se trata de múltiples planos (pedagógicos, político-ideológicos, laborales), ninguno de los cuales podrá ignorarse o poner en segundo plano si se pretende comprender la complejidad propia del quehacer docente en el continuum antes-durante-después de la pandemia. Múltiples planos de una virtualización que si aspira a dejar de ser “forzosa” necesitará convertirse en objeto de un trabajo institucional que reconozca vivencias, que escuche voces, que atienda a condiciones materiales y simbólicas en pos de que la llegada de la virtualidad no haya sido una mera “ventana de oportunidad” sino una apropiación colectiva (que transforme la irrupción en proceso) en pos de una ampliación genuina de las posibilidades de acceso al conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2021). Pandemia y vida cotidiana en clave psicosocial: ¿Hacia la emergencia de nuevas solidaridades? Una mirada desde Argentina. En F. Caballero Parra (Ed.), *La pandemia de COVID-19 y los cambios en las condiciones de vida* (vol. 4, pp. 51-73). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587603491>
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9).
- Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional*. Teseo.
- Bedacarratx, V. (2020b). Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19283>
- Bedacarratx, V. (2020c). Atravesamientos socio-institucionales de la formación docente: Aportes para pensar la relación universidad-escuelas en las prácticas preprofesionales. *Revista Alquimia Educativa*, 6(2), pp.129-161.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar.: Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Davini, M. C. (1995). *La formación de los docentes: Un programa de investigaciones*. Paidós.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Paidós.
- Duarte, G., Santi, S., Ramallo, E. y Levill, C. (24-26 de junio de 2021). *Explorando entre bordes: Cuando lo alternativo se vuelve tradicional y lo tradicional imposible* [Ponencia]. VI Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades “Trabajo, Educación, Territorio y Sociedad en el marco de la Pospandemia”, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer, (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-348). UNIPE: Editorial Universitaria. https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Fischer, G. N. (1990). *Psicología Social: Conceptos Fundamentales*. Narcea.
- Garay, L. (2010). *La dimensión del sujeto en las instituciones universitarias. Desafíos instituyentes futuros*. Conferencia dictada en la Ciudad de México. Mimeo.
- Lapassade, G. (1975). *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1971). *Las claves de la sociología*. Laia.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.

- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente*. Kairós.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Edit. Novedades Educativas- FFyL UBA.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Gedisa.
- Payá, V. (Coord.). (2005). *Institución, imaginario y socioanálisis*. Edit. UNAM-FES Acatlán.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea.
- Urbano, C., Meléndez, C. y Yuni, J. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: Prospectiva de la escolarización en pandemia. *Voces de la Educación*, 77-103. Número especial “Memorias pedagógicas sobre la (pos)pandemia en América Latina: entre el miedo y la esperanza”. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/459>

Situaciones Problemáticas Contextualizadas como Propuesta Interdisciplinaria para Generar Aprendizaje Significativo de Conceptos Matemáticos en una Facultad del Área Salud

- Valeria Philippe
 - Marisa Quiroga
 - Alejandra Haidar
- Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Resumen

En este trabajo presentamos una propuesta de enseñanza, evaluación y acreditación de las asignaturas del área Matemática de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R), Argentina. La misma fue implementada a partir del 2020 y está enmarcada en el Proyecto acreditado por U.N.R.: “La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales”.

Planteamos en cada una de las instancias de enseñanza y de aprendizaje (clases teórico-prácticas, tareas de aula, talleres, trabajos prácticos, autoevaluaciones, evaluaciones parciales y finales) actividades a libro abierto focalizadas en la interpretación y aplicación de los objetos matemáticos en situaciones problema vinculadas a las carreras que se dictan en la facultad desde un abordaje interdisciplinar.

Como docentes investigadoras, epistemológicamente consideramos a la matemática como una actividad humana fruto de un proceso de construcción en búsqueda de respuestas a problemas de diversa naturaleza. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la matemática en particular, y de las ciencias en general, requiere superar el enfoque predominante centrado en la transmisión conceptual y compartimentalizada en una disciplina disociada de las demás. De esta manera, los conocimientos matemáticos se trabajan de manera funcional y no se reducen a un conjunto desarticulado de conceptos y técnicas carentes de sentido.

Resulta fundamental, entonces, que este posicionamiento epistemológico y didáctico sea incorporado a la propuesta de enseñanza en todas sus instancias: la planificación, el cursado y la evaluación. Así, uno de los objetivos es que, a partir de un abordaje interdisciplinar, cada estudiante logre alcanzar un aprendizaje significativo pudiendo extrapolarlo a situaciones contextualizadas a química y biología,

donde la elección del objeto matemático necesario para dar respuesta al problema no sea evidente. Una fortaleza del equipo de trabajo es que está conformado por profesionales de matemática, química y biología. Esto permite construir conocimiento matemático de manera interdisciplinaria y definir los contenidos para diseñar la propuesta educativa.

Cabe destacar que durante el desarrollo de las distintas instancias, clases o espacios de consulta se fomenta la utilización de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la discusión en grupos, donde la acción docente se dirige, más que a exponer una solución al problema, a moderar y guiar los aportes de cada estudiante y a contextualizar las respuestas a las situaciones presentadas analizando la coherencia interna dentro de las disciplinas que involucra.

En las actividades presentadas el lenguaje juega un rol central, ya que para poder resolver la situación problema abordada es necesario dominar diferentes representaciones del lenguaje matemático: simbólico, gráfico, algebraico, numérico, verbal. Por lo tanto, elegimos como marco epistemológico de referencia el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos.

Consideramos adecuada esta propuesta educativa pues permite acercar una mirada interdisciplinaria de la enseñanza y aprendizaje de la matemática como una herramienta fundamental para el abordaje de las ciencias experimentales en una facultad en la cual el objeto principal de estudio en las carreras que en ella se dictan no es esta disciplina.

Palabras clave: matemática contextualizada, enfoque ontosemiótico, co-constructivismo, abordaje interdisciplinar.

Introducción

En este trabajo presentamos una propuesta de enseñanza, evaluación y acreditación de las asignaturas del área Matemática de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R), Argentina. En la misma se dictan seis carreras cuyo principal objeto de estudio no es la matemática: Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Química, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Bioquímica, Farmacia y Profesorado en Química. Las asignaturas del área Matemática forman parte de las materias obligatorias de primer año del ciclo básico común a todas las carreras.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 al inicio del año académico 2020, que obligó a la implementación de medidas sanitarias de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), nos enfrentó al desafío de implementar nuevas estrategias y modalidades que incluyeron la organización de las clases, las consultasy, desde ya, las evaluaciones.

La propuesta presentada está enmarcada en el proyecto de investigación “La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales” que integramos, en el que nos proponemos investigar sobre la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática en carreras universitarias relacionadas con las ciencias naturales.

Nos interesa mencionar que la enseñanza de la matemática en carreras cuyo objeto principal de estudio no es la matemática viene siendo una de las cuestiones centrales que preocupa a quienes investigamos en educación matemática.

Objetivos

El presente trabajo tiene la intención de compartir la experiencia del dictado de las asignaturas del área Matemática en tiempos de pandemia, de manera de transformar un momento difícil de la sociedad en una oportunidad de implementar mejoras en la enseñanza.

Consideramos importante que cada estudiante no solo aprenda contenidos matemáticos, reglas y fórmulas, sino que también desarrolle habilidades y estrategias que le permitan aplicar y encontrarle sentido en su vida académica a las ideas matemáticas. En este sentido resulta conveniente que cada estudiante proponga y analice conjeturas, modele matemáticamente diferentes situaciones prácticas y plantee, ajuste y resuelva diversos tipos de problemas. Resulta fundamental, entonces, que este posicionamiento epistemológico y didáctico sea incorporado a la propuesta de enseñanza en todas sus instancias: la planificación, el cursado y la evaluación.

Así, en la propuesta que relatamos en este trabajo nos pusimos como objetivo el diseño y la implementación de situaciones problemáticas contextualizadas, la discusión de estas en el grupo de docentes para encontrar la mejor manera de implementarlas por medio de encuentros virtuales sincrónicos, el análisis de las distintas herramientas tecnológicas (TIC) que podían usarse y la selección de algunas, a partir de un abordaje interdisciplinar. Por otro lado, y no menos importante, nos planteamos como objetivo aportar a que cada estudiante logre un aprendizaje significativo que pueda extrapolar a situaciones contextualizadas a Química y Biología, donde la elección del objeto matemático necesario para dar respuesta al problema no sea evidente. Por último, proponer modos de evaluar afines con la metodología de enseñanza implementada.

Fundamentación Teórica

Como docentes investigadoras, nuestro posicionamiento epistemológico surge a partir de considerar a la matemática como una actividad humana, fruto de un proceso de construcción en búsqueda de respuestas a problemas de diversa naturaleza. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la matemática en particular, y de las ciencias en general, requiere superar el enfoque predominante centrado en la transmisión conceptual y compartimentalizada en una disciplina disociada de las demás.

De esta manera, los conocimientos matemáticos se trabajan de manera funcional y no se reducen a un conjunto desarticulado de conceptos y técnicas carentes de sentido.

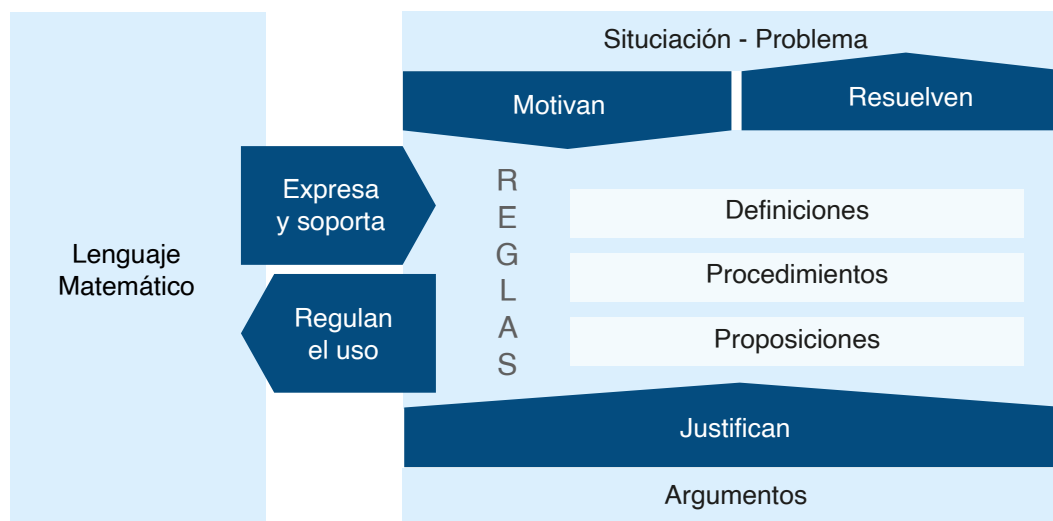
Resulta fundamental, entonces, que este posicionamiento epistemológico y didáctico sea incorporado a la propuesta de enseñanza en todas sus instancias: la planificación, el cursado y la evaluación.

Además, en las actividades que presentamos en esta propuesta el lenguaje desempeña un rol central ya que, para poder resolver cada situación problemática seleccionada, es necesario dominar diferentes representaciones del lenguaje matemático: simbólico, gráfico, algebraico, numérico, verbal. Por lo tanto, elegimos como marco epistemológico de referencia el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemáticas (EOS). En este enfoque se asigna un rol fundamental al lenguaje, a los procesos de comunicación e interpretación, y a todos los objetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Font y Godino, 2006; Godino, 2002). En estos trabajos los autores han desarrollado herramientas para el análisis didáctico de los objetos matemáticos que componen una propuesta; entre otras la de “configuración epistémica”, en la que contemplan una ontología formada por los siguientes elementos: 1) lenguaje; 2) situaciones-problema; 3) conceptos; 4) procedimientos, técnicas; 5) proposiciones, definiciones, teoremas, propiedades, y 6) argumentaciones. Estos tipos de

elementos se han ido articulando a lo largo del tiempo, formando diferentes configuraciones epistémicas cuyo análisis informa sobre la anatomía de un texto matemático.

El siguiente esquema (Esquema 1) muestra las componentes y relaciones de una configuración epistémica básica (o genérica) que estos autores proponen.

Esquema 1



En este enfoque se define como práctica matemática a cualquier acción, expresión o manifestación (lingüística o de otro tipo) realizada por alguien para resolver problemas tanto intra como extramatemáticos, comunicar la solución obtenida a otras personas, validar y generalizar esa solución a otros contextos.

Para el EOS un objeto matemático es todo aquello que es indicado, señalado o nombrado cuando se hace, se comunica o se aprende matemática; la cuestión del significado de los objetos matemáticos se define como el sistema de prácticas operativas y discursivas para resolver un cierto tipo de problema y es de índole ontológica y epistemológica, puesto que se centra tanto en la naturaleza como en el origen de dichos objetos (Godino et al., 2007).

Para analizar las prácticas, el EOS ha introducido la noción de configuración ontosemiótica, en la que se clasifican los diversos tipos de objetos según su naturaleza y función. Los objetos primarios, según este enfoque, están constituidos por: situaciones-problema, lenguaje, definiciones, procedimientos, proposiciones y argumentos. Las situaciones-problema son el origen y motivación de la actividad, el lenguaje actúa como soporte para representar a las restantes entidades y sirve de instrumento para la acción, los argumentos justifican los procedimientos y las proposiciones que, junto con las definiciones, resuelven las situaciones-problemas.

En este marco, el aprendizaje supone la apropiación por parte de cada estudiante de los significados validados en el seno de una institución. Plantearlo así pone como eje principal al proceso mediante el cual cada sujeto crea un significado vinculando una expresión con un contenido a través de una función semiótica. Así, los objetos se vinculan a través de las funciones semióticas construidas entre ellos, y pueden ejercer el rol de antecedente o de consecuente.

Es en este ámbito donde la enseñanza y el aprendizaje de la modelización matemática en contextos de ciencias naturales adquiere protagonismo, pues permite describir procesos biológicos y químicos, impulsando una formación integral que permita vincular a los estudiantes con otras ciencias para aprehender el mundo a través de la construcción interdisciplinaria de saberes.

La noción de interdisciplinariedad postulada, de la mano del desarrollo del currículum en clave interdisciplinaria, plantea de modo inherente una crítica a la concepción tradicional de los contenidos: se trata de seleccionar y organizar los contenidos desde una visión que supere la fragmentación de las disciplinas. Trabajar desde esta perspectiva implica entender que “la interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad” (Torres Santomé, 1994, p. 67).

Entendemos la enseñanza como una práctica social, inmersa en un contexto histórico; como una actividad compleja, orientada por el profesor, que consiste en crear situaciones en las que el estudiante se encuentra con el saber.

Desde la didáctica general nos enmarcamos en las teorías constructivistas, en particular en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, 2002; Ausubel et al., 1976), en el trabajo colaborativo de Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978) y en el andamiaje de Bruner (Bruner, 1980). Ausubel pone el énfasis en elaborar la enseñanza a partir de experiencias y conocimientos que tiene cada estudiante, dándoles significado y mejorando el proceso de aprendizaje. Las nociones de trabajo colaborativo de Vygotsky y de andamiaje docente de Bruner se basan en el constructivismo cognitivo y el constructivismo social, especialmente en los conceptos de zona de desarrollo próximo, colaboración entre pares e interacción social durante el aprendizaje.

Metodología

La propuesta se implementó en el cursado de las asignaturas Matemática I y Matemática II, que se dictan en el primer año de las carreras antes mencionadas. Debido a la organización del trabajo en la universidad según el tipo de cargo docente, la asignatura se organiza en tres espacios: teóricos-prácticos, tareas de aulas (formato común a la mayoría de las asignaturas) y consultas.

Los estudiantes de Matemática I, que son alrededor de 800, se encuentran agrupados en cuatro grupos de doscientos alumnos y cada grupo a su vez en tres comisiones. Los estudiantes de Matemática II, que son alrededor de 400, se encuentran agrupados en tres grupos y estos en tres comisiones cada uno. Los grupos se encuentran distribuidos en tres turnos: mañana, tarde y noche. A partir de la descripción del grupo queda claro que la población de estudiantes es sumamente numerosa y heterogénea.

En cuanto al diseño curricular de la disciplina Matemática, en las carreras mencionadas se conforma casi en su totalidad a partir de la categoría del cambio, pues el mundo que rodea al hombre presenta una gran cantidad de relaciones temporales y permanentes entre diferentes fenómenos naturales que constituyen alguna manifestación de cambio. Algunos de los procesos de cambio pueden ser descritos y modelados mediante funciones matemáticas: lineales, exponenciales, periódicas, discretas o continuas. Es en este ámbito donde el dominio de la modelización matemática se vuelve indispensable para describir procesos biológicos y químicos, generando el reto constante a estudiantes, profesores e investigadores de apropiarse de estas herramientas y utilizarlas adecuadamente para poder alcanzar desempeños superiores en las investigaciones científicas, todo lo cual debe tenerse en cuenta en su formación. A partir de lo anterior, los contenidos del diseño curricular de las asignaturas del área se definen de manera interdisciplinaria.

En cada una de las instancias de enseñanza y de aprendizaje (clases teórico- prácticas, tareas de aula, talleres, trabajos prácticos, autoevaluaciones, evaluaciones parciales y finales) planteamos actividades a libro abierto focalizadas en la interpretación y aplicación de los objetos matemáticos en situaciones problema vinculadas a las carreras que se dictan en la facultad desde un abordaje interdisciplinar. Cabe aclarar que la enseñanza con situaciones problemas contextualizadas, y la importancia de lo interpretativo y de la modelización, es una metodología que venimos implementando hace varios años.

Debe destacarse que durante el desarrollo de las distintas instancias, clases o espacios de consulta, se fomenta la utilización de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la discusión en grupos, donde la acción docente se dirige, más que a exponer una solución al problema, a moderar y guiar los aportes de cada estudiante y a contextualizar las respuestas según las situaciones presentadas, analizando la coherencia interna de las disciplinas que involucra.

A continuación presentamos como ejemplo algunas de las situaciones problemas que se trabajan en el dictado de las asignaturas. Estas actividades se relacionan con los conceptos del cálculo diferencial sobre aplicaciones de la derivada (contenido de la asignatura Matemática I, y su relación con conceptos del cálculo integral, tema correspondiente a Matemática II). Estas actividades se plantearon a libro abierto y con la posibilidad de usar las herramientas tecnológicas implementadas en el cursado, a la vez se incentivó el trabajo en grupo para fomentar el carácter colaborativo de la actividad al mismo tiempo de generar situaciones donde la fundamentación y discusión hasta lograr una conclusión consensuada cobraba especial importancia.

El cálculo diferencial y el cálculo integral forman parte de la rama de la matemática que estudia los procesos de cambio y constituyen no solo una herramienta analítica para el tratamiento de aplicaciones en distintos campos disciplinares, sino también fomentan el desarrollo de la intuición en la comprensión de los procesos fisicoquímicos y biológicos que son esencialmente dinámicos.

La acreditación de la asignatura se alcanza con la aprobación de exámenes parciales y finales que incluyen este tipo de problemas, con un enfoque principalmente interpretativo.

Ejemplos de actividades propuestas para Matemática I

Las funciones exponenciales permiten plantear modelos sencillos para, por ejemplo, describir la propagación de una enfermedad que se contagia entre individuos de una misma comunidad, principalmente si se trata de enfermedades muy contagiosas o no se toman adecuadas medidas de prevención.

En una ciudad de 10.000 habitantes comenzó a diseminarse una enfermedad de este tipo, y se determinó que la función que permite predecir correctamente el número de infectados en función del tiempo tiene ley $c = c(t) = k \cdot a^t$, donde c representa el número de personas contagiadas, y t el tiempo medido en meses desde que comenzaron a registrarse las personas infectadas. Este registro comenzó el primero de marzo de 2020.

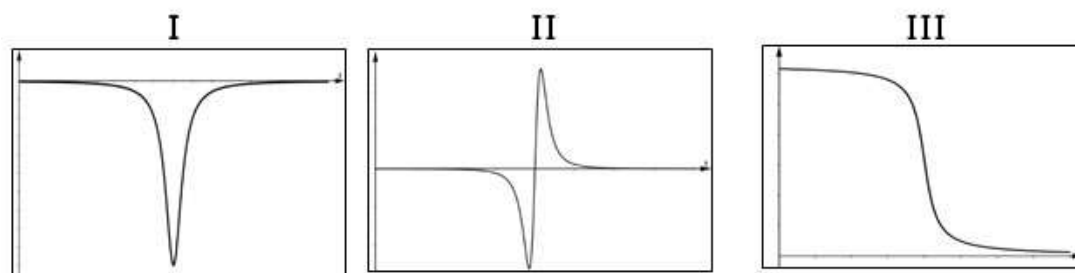
- Interpretar la constante k en el contexto del problema, sabiendo que $k = 40$. Sabiendo que $a = 2$, ¿cuánto tiempo tarda en duplicarse la cantidad de infectados?
- ¿Qué cantidad de infectados habrá luego de transcurridos 3 meses desde el inicio de la enfermedad?
- De acuerdo al modelo, ¿en qué mes se espera que toda la población haya enfermado?

- d. En otra ciudad de igual cantidad de habitantes se optó por tomar medidas de distanciamiento social. En este caso, la función que describe el proceso de propagación de la enfermedad es $d = d(t) = 40 + 100t$, donde d representa el número de personas contagiadas, y t el tiempo medido en meses desde que comenzaron los registros. Según este modelo, ¿cuánto tiempo tomaría en infectarse toda la población?
- e. En cada caso, dar la función que modeliza el proceso presentado.
- f. Para cada una de las situaciones presentadas, encontrar la velocidad media del número de personas contagiadas de la enfermedad en el periodo estudiado. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, ¿qué podría decirse sobre la efectividad de las medidas de distanciamiento social adoptadas en la segunda localidad?
- g. Explicar por qué la siguiente afirmación es verdadera: hay un instante en que la velocidad de contagio es igual para ambas localidades.
- h. Determinar el instante al que se hace referencia en el ítem anterior y señalar el mismo en el gráfico adjunto. ¿Qué interpretación geométrica brinda este resultado?
- i. Encontrar la ecuación de la recta tangente a la gráfica de la función c en el punto de abscisa cuyo valor se determinó en el ítem anterior. Graficar dicha recta en el gráfico adjunto.
- j. Para la primera localidad, encontrar el valor t^* en que la velocidad instantánea es igual a la velocidad media. Señalar dicho valor en el gráfico trabajado. Dar la ecuación de la recta tangente a la gráfica de c en $P(t^*, c(t^*))$. Graficar dicha recta.

La laguna de Mar Chiquita (Córdoba, Argentina) es una cuenca endorreica, es decir, que no tiene salida al mar. Esta laguna recibe agua de ríos y lluvias, pero solo elimina agua por evaporación. Según el balance entrada/salida de agua hacia/desde la laguna, varía la concentración de sal en el agua de la misma.

En un estudio, a partir de los registros encontrados durante la década del 70, un grupo de investigadoras graficó la “concentración de sal” en la laguna durante esa década (medida en g/l), y a partir de esa curva obtuvieron las gráficas de “velocidad” y “aceleración” de variación de la concentración de la sal en la laguna.

Las tres curvas mencionadas, continuas y suaves, son las que se adjuntan a continuación, pero lamentablemente ninguna fue rotulada.



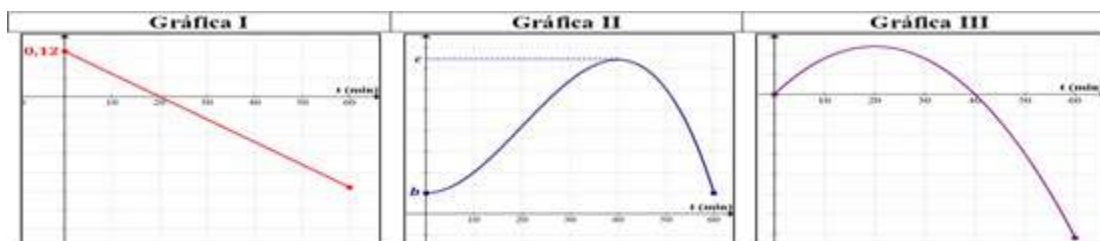
- a. Identifica cada una de las curvas justificando tu elección con más de una herramienta de cálculo aprendida en Matemática I donde se evidencie la relación de cada curva con las otras dos. En caso necesario, menciona el teorema aplicado adaptado al contexto.

- Copia de los gráficos dados aquel que consideres más adecuado para señalar en el mismo el instante en que la rapidez de variación de la concentración fue máxima. Justifica tu respuesta.
- Justifica analíticamente por qué la siguiente afirmación es verdadera: “Durante el periodo que duró el estudio existe al menos un momento en el que la velocidad de variación de la concentración es igual a la velocidad media de variación de la concentración”.
- Selecciona y copia una de las gráficas dadas de modo que resulte adecuada para indicar los dos instantes en que la velocidad de variación de la concentración es igual a la velocidad media de variación de la concentración durante el periodo que dura el estudio. ¿Cómo se refleja geoméricamente lo afirmado? Justifica.

Ejemplos de actividades para Matemática II

Inmediatamente después de comer, algunas células de la pared del estómago comienzan a liberar la hormona “gastrina” a la sangre. La gastrina produce, en el organismo, dos efectos: estimula la liberación de ácido y los movimientos del estómago. Justo en el instante en que la comida digerida con ácido llega hasta el intestino, comienza a actuar la secretina (otra hormona), que inhibe la producción de gastrina.

Para recabar datos acerca de este proceso se realizó una experiencia con la que se efectuaron algunas gráficas. El problema fue que se perdieron los títulos de los gráficos, de manera que la información que envió el equipo que realizó la experiencia es la siguiente: “Una de las gráficas siguientes representa la cantidad de gastrina (g) en 1 litro de sangre, en función del tiempo (t) desde el momento en que se consume un alimento. Otra representa la velocidad de cambio de la cantidad de gastrina (v) en función del tiempo, mientras que la restante representa la derivada de la velocidad (a) en función del tiempo. ($[g]=ng$, $[v]=ng/min$, $[a]=ng/min^2$, $[t]=min$). No sabemos cuál es cuál ni cómo analizarlo. Por otro lado, la gráfica I es un segmento de recta, por lo que creemos que se pueden hallar las leyes de las funciones g , v y a ”.



El trabajo en grupo acerca de esta situación consiste en analizar las conclusiones del equipo que realizó la experiencia y completar el informe del proceso lo más detallado posible, para lo cual se apelará a todos los conocimientos adquiridos acerca del estudio de las funciones escalares.

Para lograr el objetivo, les aconsejamos comenzar por extraer la información de los gráficos que les permita decidir cuál de las gráficas corresponde a la función g , cuál a la función v y cuál a la función a ; luego analizar qué representan los valores de b y c en el contexto del problema, la veracidad de las conclusiones del equipo de investigación y sacar algunas otras conclusiones que les parezcan oportunas.

Para el informe grupal se pide comunicar claramente la información extraída, los análisis llevados a cabo y las conclusiones, además de diferenciar cuáles de todos los valores informados son exactos, cuáles son aproximados y cuáles son suposiciones.

En esta oportunidad, continuando con la situación anterior, les pedimos que, a partir de lo aprendido en la asignatura, averigüen la variación en la cantidad de gastrina en la primera hora desde que se ingiere un alimento.

Pero tenemos algunos interrogantes:

Con la información y los conocimientos con que contamos, ¿se puede calcular de manera exacta?
¿Por qué?

¿A partir de cuál/es gráfico/s?

Si queremos realizarlo a partir del gráfico de la variación de cambio de la gastrina, ¿cuántas posibilidades de encontrar una aproximación tenemos?

Presentar un informe en el que se comunique claramente la información extraída, los análisis llevados a cabo y las conclusiones. Además, diferenciar cuándo los valores informados son exactos, cuándo son aproximados y cuándo son suposiciones.

Resultados

La evaluación y seguimiento de esta propuesta es a largo plazo, ya que su impacto en la formación de nuestros estudiantes se verá reflejada en su desempeño profesional.

Para evaluar la implementación de la propuesta que estamos compartiendo, realizamos un primer análisis cualitativo de casos sobre las respuestas dadas por estudiantes en las evaluaciones escritas, con el que obtuvimos indicadores de la comprensión de los conceptos matemáticos. De las instancias orales recabamos información sobre el impacto emocional de la propuesta. Podemos decir que muchos de los estudiantes lograron un aprendizaje significativo del objeto matemático trabajado, y lograron extrapolarlo a situaciones contextualizadas en las que la elección del objeto matemático necesario para dar respuesta al problema no es evidente.

Además, pudimos corroborar, a partir de la participación en las clases de consultas y de las respuestas durante las instancias de evaluación orales, que en comparación con propuestas anteriores se facilitó el aprendizaje de los conceptos matemáticos debido a la situación problemática disparadora del ámbito químico-biológico en la que se acudió a algún modelo previamente trabajado para dar respuesta a la misma.

Otra manera de observar el aporte de la propuesta fue a través de la implementación de mesas redondas para cada grupo en los espacios de taller, después de resuelta la situación, y discutir las soluciones brindadas por el grupo, lo que permitió confrontar las distintas resoluciones y evaluar las interpretaciones. Los debates permitieron realizar una síntesis de lo aportado por los estudiantes y así compartir los nuevos saberes reconstruidos.

Discusión

Una cuestión que nos pone a pensar grupal e individualmente tiene que ver con la interdisciplina en la enseñanza y, particularmente, en la enseñanza de la matemática en carreras vinculadas con las ciencias naturales. Nos preguntamos cómo aparece la interdisciplina en el diseño de los contenidos y cómo impacta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Compartimos algunas ideas a las que arribamos en estos debates del equipo de trabajo, que está conformado por profesionales de matemática, química y biología, lo cual consideramos una fortaleza del grupo ya que nos permite construir conocimiento matemático de manera interdisciplinaria para definir los contenidos y diseñar la propuesta educativa.

A raíz de lo anterior es que consideramos que nuestra propuesta está diseñada desde una perspectiva interdisciplinaria y que enseñamos matemática –en particular los conceptos relacionados con el cambio– luego de haber definido los contenidos de las asignaturas con esta mirada, pero no enseñamos química ni biología. En estas actividades el foco está puesto en que los estudiantes reconozcan en los problemas aquellos objetos matemáticos que permiten construir modelos que resuelvan los mismos, que puedan descontextualizar dichos conceptos para ser aplicados en otras situaciones. Es decir, que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Del análisis de las respuestas de los estudiantes podemos decir que con esta propuesta de enseñanza se podría lograr el objetivo de que cada estudiante alcance un aprendizaje significativo del objeto matemático trabajado, y pueda extrapolarlo a situaciones contextualizadas en las que la elección del objeto matemático necesario para dar respuesta al problema no sea evidente.

Las actividades propuestas en nuestras clases –que requieren situarse en un contexto químico- biológico y entender toda la información (química, biológica, matemática, etc.) para plantear un modelo matemático, resolverlo y dar respuesta al problema– facilitaron el aprendizaje significativo del concepto matemático.

Lo anterior, sumado a nuestras concepciones docentes y de la disciplina, nos permitió generar y poner en práctica propuestas de enseñanza que facilitaron a nuestros estudiantes acercarse a la Matemática desde un lugar no tradicional en la universidad, desde una mirada interpretativa, incorporando las TIC como recurso didáctico.

Sostenemos que la construcción interdisciplinaria de contenidos podría aportar a que los mismos sean interpretados en un sentido dinámico, para que cada estudiante adquiera competencias que le permitan avanzar a un estado de conceptualización y aplicación de los conocimientos en el contexto del desarrollo de su profesionalidad.

Consideramos adecuada esta propuesta educativa pues permite acercar una mirada interdisciplinaria de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática como una herramienta fundamental para el abordaje de las ciencias experimentales en una facultad donde esta disciplina no es el objeto principal de estudio de las carreras que en ella se dictan.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (Vol. 40). Grupo Planeta (GBS).
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas.
- Bruner, J. S. (1980). *The Social Context of Language Acquisition: Witkin Memorial Lecture*. Educational Testing Services.
- Font, V. y Godino, J. (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. *Educación Matemática*. Pesquisa, 8(1), 67- 98.
- Godino, J. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2/3), 237–284.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39, 127-135.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata.
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Formación en Educación Patrimonial y Gestión Cultural del Estudiante de Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM

- Rosa Lucia Mata Ortiz

Resumen

Si bien la educación evoluciona con el devenir del tiempo, es necesario reflexionar sobre los procesos que se realizan en marcos institucionales y en contextos culturales y educativos, ante el gran reto que actualmente enfrenta cualquier ámbito del conocimiento humano. El trabajo que se comparte constituye un esfuerzo de articulación que promueve una mirada desde la multidisciplinaria para incursionar en temas y problemas que por definición corresponde reconocer a los estudiosos de la educación y la pedagogía. Para explorar el terreno sociocultural y sociopedagógico, dialogar con sus principales actores e incursionar en los contenidos de una disciplina que reclama nuevos caminos y derroteros, curricular y disciplinariamente, es imperativo responder a estos retos delimitando campos de acción del terreno curricular, para repensar los conceptos y categorías relacionadas con la cultura, las políticas educativas y culturales, el patrimonio, los objetos y los bienes culturales y patrimoniales, las herencias y las identidades, articulando la formación ética con la formación práctica del estudiante de nivel licenciatura. En este caso se alude a la carrera en Pedagogía que se estudia en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón UNAM), a partir de diversos niveles de análisis de la situación actual que guarda dicha licenciatura en cuanto a la formación para la intervención cultural y educativa, como líneas y campos emergentes, y como acciones culturales que afectan prácticas educativas. Encarar la formación integral del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón introduce coordenadas de análisis que trastocan el campo de la acción cultural y educativa, y sus vínculos con otros ámbitos profesionales que se relacionan directa o indirectamente con este quehacer.

Palabras clave: patrimonio, educación, cultura, gestión cultural, curriculum.

Introducción

Preguntar introspectivamente sobre las maneras como se articula la relación con la realidad, desde prácticas discursos y subjetividades que se (re)producen, abre un terreno importante para el campo del currículo, sobre todo para los estudiosos de la educación que deseen incursionar en este ámbito, debido a la necesidad de reconocer el valor de la cultura, el patrimonio y los grandes legados de los antepasados.

Hay aspectos que se han trabajado mayormente en la educación y poco en la gestión cultural, y otros que se han desarrollado más en el ámbito de la gestión que en la educación. Por ello, reflexionar sobre las posibilidades que existen al encarar la formación integral del estudiante de la carrera en Pedagogía de la FES Aragón lleva a introducir coordenadas de análisis que trastocan el campo de la acción cultural y educativa, y sus vínculos con otros ámbitos profesionales que se relacionan directa o indirectamente con este quehacer como: Sociología, Comunicación, Relaciones Internacionales, Arquitectura, Derecho, entre otras licenciaturas que se imparten en esta FES. Esto, a su vez, supone diversos ángulos de lectura que pueden ser diseñados como asignaturas optativas (patrimonio, cultura, interculturalidad, género, diversidad, ciudadanía, participación social, legislación, políticas educativas y culturales, entre otras) y posibilitar innovadoras miradas y múltiples lecturas sobre el universo de lo educativo, lo cultural y lo social, terreno propicio por la estructura flexible de sus modelos educativos.

Objetivos

Potenciar la formación del estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, como medio y mejora del itinerario curricular, a partir de diseñar una propuesta de especialización en educación patrimonial y gestión cultural, que constituya una parte nodal del plan de innovación curricular.

Fundamentación Teórica

Como profesión, la pedagogía debe atender la compleja demanda del ámbito laboral, y sus egresadas y egresados deben estar acordes con las prácticas profesionales emergentes generadas por las permanentes transformaciones socioculturales. Si bien en el vigente plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, aparecen los rasgos del perfil de egreso que debe ser alcanzado al concluir la licenciatura y las condiciones a cumplir por el personal académico para gestionar el currículo, aún no se reconoce la importancia y la necesidad de la generación de conocimiento original que permita explorar, orientar y promover la producción de conocimientos especializados en el campo de la cultura y el patrimonio. Interesa incursionar en el ámbito de la educación patrimonial, cuya reflexión pedagógica imbrica a la gestión cultural. Los marcos de referencia de quienes viven el curriculum serán clave para el despliegue de relaciones que comprenden e interpretan las necesidades en la línea eje sociopedagógica. Si se reconoce la educación como un componente esencial de la cultura y de esta como conjunto de sistemas simbólicos que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz, 1992), debe reconocerse también que ambas poseen significaciones para los actores que no pueden ser comprendidas de otro modo sino mediante la interpretación. En el marco del proceso de reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón de la UNAM se busca generar conocimiento sobre la educación patrimonial y la gestión cultural y educativa, en un esfuerzo de articulación que promueva una mirada desde la multidisciplinaria para renovar temas y problemas que sean abordados en sus fundamentos humanista y social.

En este complejo contexto social y educativo contemporáneo se pretende contribuir, a través de la propuesta doctoral, a solventar las deficiencias y carencias que se manifiestan en el plan de estudios vigente, donde se alude a líneas eje de formación en tanto “perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas, y a su vez, estructuran ángulos y pautas de inteligibilidad de los problemas pedagógicos” (Plan de Estudios 2003, FES Aragón UNAM). Lo dicho aquí será avalado por un trabajo de investigación, sistematización y fundamentación teórica como aporte a la innovación curricular de

la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón que requerirá del trabajo colegiado y comprometido de diversos actores. Desde esta óptica integral, se apela a quienes viven (y reproducen) actualmente el currículum, en tanto sujetos no vistos como meros espectadores sino como actores y protagonistas del currículum vivido; por lo que se intenta abrir el horizonte de la discusión con tales actores (docentes, estudiantes, coordinadores de carrera) hacia la misma conjunción relacional de la idea de cultura y patrimonio.

De ahí que se estimulará la generación de lecturas plurales, críticas y de re combinaciones que develen las transformaciones que demandan las dinámicas contemporáneas, siendo un aporte significativo para las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad, así como para la propia institución. El conocimiento producido se compartirá con las actoras y los actores de la investigación, pues no se buscan explicaciones sino interpretaciones

Marco Metodológico

Dada la complejidad del objeto de estudio, que impone retos diversos al no lograr posicionarse como accionar de las y los pedagogos, en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía se opta por el paradigma investigativo interpretativo, cuyas bases filosóficas hunden sus raíces en las escuelas idealistas con exponentes como Dilthey, Weber, Husserl, Schutz. Según este paradigma, las personas construyen su relación con la realidad social en la cual viven como una configuración de los diversos significados que dan a las situaciones en las cuales se encuentran. En este caso, a partir de la línea eje sociopedagógica, que abarca el análisis desde las diferentes perspectivas teórico-metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional: comprende cinco unidades de conocimiento obligatorias, tres optativas de la fase básica y tres optativas en la de desarrollo profesional. Entre estas solo una de las unidades de conocimiento –denominada Cultura, Ideología y Educación– se imparte en el segundo semestre. La comprensión del estado de la cuestión proviene del afán de construir en la dimensión teórica-práctica, anteponiendo las premisas de formar en educación patrimonial y gestión cultural para interactuar en campos de actuación emergente. Para dar orientación al trabajo analítico, y ante la necesidad de concretar el modelo curricular pretendido, se abordarán dos ejes articuladores: a) la práctica de la profesión y b) la aplicación de conceptos y metodologías científicas y humanísticas en el estudio de un fenómeno, necesidad o problema cultural y educativo para su intervención, lo cual da apertura a un diálogo simétrico de distintas cosmovisiones, racionalidades, epistemologías, visiones y actores. Guardián-Fernández (2007) afirma que estos supuestos nos acompañan a lo largo de todo el proceso investigativo, pero requerimos que se hagan explícitos para facilitar tanto el proceso en sí como la evaluación de la rigurosidad y calidad de la investigación. Los instrumentos de recolección de datos se construirán a partir de dimensiones e indicadores de los vínculos e interacciones entre la educación, el patrimonio y la gestión cultural. Muestra de ello es que el propio proceso de valorización del patrimonio es susceptible de convertirse en objeto de estudio para disciplinas no específicamente patrimoniales, como la sociología, la economía, las ciencias de la información y de la educación, entre otras. Dado que el paradigma interpretativo involucra la pluralidad metodológica y el uso de estrategias diversas, se conjugarán dos acciones: por una parte, un ejercicio de comprensión que materialice el acercamiento a los horizontes de sentido de los actores y, por otra, un esfuerzo por enunciar adecuadamente los tipos de problemas y caminos posibles que se identifiquen.

Resultados

Los datos recopilados se analizarán descriptivamente y después se valorarán de acuerdo a lo que tanto profesores como alumnos contesten en distintos aspectos de interés, lo que permitirá situar, en análisis específicos, el sentido de lo profesional, la formación profesional y el campo disciplinar, así como lo trazado en las dimensiones, indicadores y variables del estudio. El paso siguiente será transitar del dato a la respuesta, con lo que los propios sujetos manifiesten como fuente de información y el sentido que asume el profesional de la pedagogía sobre el ámbito de la educación patrimonial y la gestión cultural. Del análisis de todos los elementos anteriores y el cruce de la información se llegará a los resultados y a la integración de la propuesta. Como afirma Lizcano (2012), el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven.

Una de las proyecciones es diseñar una malla curricular que se articule transversalmente al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, a partir de explorar los factores complejos que atraviesan las nociones patrimoniales y su discusión crítica sobre los conceptos de educación, identidad, gestión cultural, patrimonio, políticas culturales. Las coordenadas deberán interrelacionarse y poner en debate ante la posibilidad de configuración e inserción de unidades de conocimiento articuladas, a manera de especialización, al plan de estudios de esta licenciatura en la FES Aragón, configuradas en representaciones y subjetividades que nacen del seno de la propia carrera, que actualmente se encuentra en proceso de revisión y modificación de su plan de estudios. Este importante reto social y disciplinario será avalado por un trabajo de investigación, sistematización y fundamentación teórica como aporte a la innovación curricular en la licenciatura.

Discusión

Son varios los factores que motivan la realización de este trabajo, entre los que están: a) el diseño curricular de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, adolece de formaciones en lo relacionado a la gestión cultural y b) el complejo contexto actual avizora la necesidad de reconfigurar las prácticas de las diferentes profesiones humanísticas. Estas variables inciden imperiosamente en la forma en que los egresados de este campo disciplinario se incorporan al mundo del trabajo. Problematizar las maneras convencionales de la formación en pedagogía, con sus necesidades y desafíos contemporáneos, precisa del enfoque cualitativo que posibilite el estudio del significado y las representaciones atribuidas a un problema compartido por individuos y/o grupos (Creswell, 2007). Primero, para trazar el camino hacia la confrontación entre la racionalidad del plan de estudios y segundo, para pautar una propuesta curricular que recupere nuevas perspectivas de ver y analizar el campo profesional del pedagogo.

Conclusiones

Este importante reto disciplinario nace del trabajo teórico práctico que he realizado durante más de 30 años en los ámbitos de la pedagogía, la educación y la cultura, a partir del cual se ha hecho evidente la necesidad de formar egresados para que se inserten en estos campos, fortaleciendo competencias específicas para desempeñarse en escenarios emergentes del ejercicio profesional, siendo las universidades espacios propicios para esta misión.

En la estructura curricular de la licenciatura destaca una de las problemáticas urgentes a resolver, que es la escasez de unidades de conocimiento (UC) optativas y su correlación con el perfil de egreso y

campos de acción de la disciplina. Esta cuestión representa un área de oportunidad para la integración de UC en el ámbito de la educación patrimonial y la gestión educativa y cultural.

Una fundamentación académica que avale la inserción de estos temas implica considerar paralelamente el escenario externo, así como el estado actual y tendencias futuras de la disciplina. Sin duda, el trabajo investigativo, en cuanto exige una planeación minuciosa que recupere información generada del diagnóstico, permitirá mostrar la viabilidad y pertinencia de la propuesta en el sentido de contribuir a fortalecer y redimensionar las líneas de formación existentes, constituyendo en sí misma un campo formativo específico.

Referencias Bibliográficas

- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (53-68). Síntesis.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grau, R., Correa, C. y Rojas, M. (2004). *Metodología de la investigación*. Universidad de Ibagué. Couniversitaria.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana/Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Lizcano, J. (2012). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10(19), 149-162.

A supervisão científico-pedagógica: expressão de um modelo de formação coconstruída no contexto do estágio curricular da licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB

- Vieira, Regina – PhD Serviço Social/Social Work, Professora Adjunta, Investigadora Integrada Age.Comm - Unidade de Investigação Interdisciplinar - Comunidades Envelhecidas Funcionais - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Candeias, Marisa – PhD Serviço Social /Social Work. Professora Adjunta convidada, Investigadora Integrada Age.Comm - Unidade de Investigação Interdisciplinar - Comunidades Envelhecidas Funcionais - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Domingues, Marco - Especialista em Serviço Social/Social Work e PhD Sociologia. Professor Adjunto. Investigador Integrado Age.Comm - Unidade de Investigação Interdisciplinar - Comunidades Envelhecidas Funcionais - Instituto Politécnico de Castelo Branco

Linha Temática: Diseño curricular: planificación, propuestas metodológicas y para la evaluación

Resumo

Na licenciatura em Serviço Social, o estágio é uma componente intrínseca ao ADN da formação dos Assistentes Sociais em Portugal, desde 1935 (Fernandes, 1985). Desde 2015, com o novo o modelo de estágios na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), os professores assumem o papel de supervisores científico-pedagógicos, no acompanhamento da formação prática em contexto real de trabalho dos estudantes. Nesta comunicação analisa-se a expressão quantitativa e qualitativa dos estágios curriculares na formação inicial em Serviço Social e o papel da supervisão científico-pedagógica. É uma instância coconstruída no trinómio professor/supervisor-estudante/estagiário-profissional/orientador no contexto real de trabalho. É desenvolvida por profissionais altamente especializados na área do Serviço Social. O modelo de supervisão científico-pedagógica integra 45 horas semanais de contacto direto em grupos de cinco estagiários, nos últimos três semestres dos três anos curriculares. Explora a experiência de 750 horas de estágio, com contactos regulares com orientadores de campo/assistentes sociais, presenciais e a distância (usando meios digitais); permite a adaptação dos objetivos de formação académica aos específicos contextos humanos, sócio- institucionais, geográficos e políticos (Vieira, 1989; Carvalho, 2012). O modelo de formação prática é discutido em encontros anuais, identificando-se propostas de melhoria capazes de formar Assistentes Sociais para

responder aos desafios sociais da contemporaneidade e “(...) oferecer à profissão visibilidade e validade social” (Lewgoy, 2014, p. 62). A supervisão pedagógica orienta-se para a aprendizagem e aquisição de um novo papel social que se refere à construção da identidade profissional (Ribeirinho, 2019, p. 29).

A metodologia utilizada assenta na revisão da literatura nacional e internacional sobre supervisão na formação curricular em Serviço Social e na recolha, análise e interpretação dos dados quantitativos sobre estágios curriculares do 2.º e 3.º ano desta licenciatura, entre 2016/17 a 2022/2023. Durante este período, 680 alunos frequentaram as unidades curriculares de estágio de 2.º e 3.º ano desta licenciatura, enquadrados em média anual no contexto de 74 instituições cooperantes, nos setores da economia social, serviços pública e em empresas e num conjunto de mais de uma dezena de distritos de Portugal continental.

O modelo de supervisão científico-pedagógico estimula a proximidade entre a academia e as organizações sociais e profissionais, desenvolvendo competências profissionais de pesquisa, análise e interpretação diagnóstica, definidas mediante abordagem reflexiva, pautada por critérios científico-humanistas das Ciências Sociais e promotora de uma postura crítica sobre o agir profissional dos Assistentes Sociais (ESECB, 2018).

A componente de supervisão científico-pedagógica assume-se um pilar preponderante na formação dos alunos, sendo a função do supervisor científico-pedagógico essencial na preparação da intervenção de natureza humanista, holística e emancipatória dos futuros Assistentes Sociais. São contributos desta reflexão: a) o reconhecimento da importância do estágio curricular como objeto de investigação no Serviço Social, de forma a viabilizar conhecimento que se traduza em modelos para o processo de ensino-aprendizagem coconstruído no trinómio professor-estagiário-orientador; b) maior articulação e transferência de conhecimentos e resultados desenvolvidos nos projetos de intervenção de estágio - observatório dos projetos de intervenção social e seus outputs para a investigação; c) criação de indicadores de avaliação dos projetos de estágio com novas componentes de avaliação, como sustentabilidade, inovação e impacto social.

Palavras-chave: Serviço Social, Estágio curricular, Supervisão científico-pedagógica

Introdução

O presente trabalho explora o estágio curricular da licenciatura em Serviço Social em Portugal, focando-se no modelo de formação prática, que integra o plano de estudos desta licenciatura na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), e cujo eixo central assenta na supervisão científico-pedagógica promovida, desde o ano letivo 2016-17 até ao presente. Num formato exploratório, refletem-se as possibilidades e limites da operacionalização deste modelo formativo, definido de forma colaborativa entre professor/supervisor-aluno/estagiário-profissional/orientador.

O estágio curricular integra a formação inicial em Serviço Social em Portugal desde o início da primeira Escola de Serviço Social de Lisboa, em 1935 (Fernandes, 1985). Até ao presente é considerada uma componente essencial de formação para o desenvolvimento das linhas mestre da identidade profissional de assistente social. Por este motivo, também desde o início da formação em Serviço Social na ESE, no ano letivo 2003-04, o estágio é parte integrante do plano de estudos desta licenciatura. Mas esta componente formativa ganha um estatuto de maior relevo, com a revisão do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Serviço Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, publicado pelo Despacho n.º 10005/2015 de 2 setembro. Desta revisão resultou, em 2017, o Regulamento de estágios da licenciatura em Serviço Social da ESE, formalizando

as bases do modelo pedagógico de formação prática que tem na supervisão científico-pedagógica o seu eixo central. Neste trabalho é explorada como método de formação aplicada, orientado para o processo de aprendizagem e aquisição de competências para o desempenho da profissão de assistente social.

A metodologia utilizada neste trabalho, assenta em revisão bibliográfica sobre o modelo de formação de supervisão pedagógica e a sua relação com a formação académica em Serviço Social e numa análise cronológica quantitativa e qualitativa dos estágios na licenciatura em Serviço Social da ESE. Como instrumental, fez-se uso das grelhas de caracterização anuais dos estágios realizados nos últimos 6 (seis) anos letivos desde o ano 2016-17, assim como de inquéritos a estudantes-estagiários e a orientadores, e ainda documentos redigidos por estudantes sobre conclusões do teor dos debates promovidos nos encontros anuais de estágio.

Apresentam-se os resultados preliminares da análise realizada a estes dados, sendo que é propósito dos autores continuarem a explorar outras fontes de dados que foram sendo recolhidos. Não obstante, a presente análise substancia linhas de investigação futura sobre o tema, assim como recomendações de melhoria na operacionalização do modelo de supervisão científico-pedagógica, no reforço da interconexão das dimensões científica e

pedagógica, resultando na defesa do conceito agora proposto e que transcende a designação de supervisão pedagógica ou educativa, como é comumente conhecido no estado de arte.

Apesar da sua condição preliminar, os resultados evidenciam os aspetos positivos da aplicação do modelo de supervisão científico-pedagógica na licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB, nomeadamente na confiança de alunos e profissionais num trabalho de proximidade promovido entre a academia e os contextos e territórios de atuação dos Assistentes Sociais (AS). A confiança no modelo de formação protagonizado, tem-se manifestado na procura crescente de alunos ao longo do período assinalado, assim como na recetividade das organizações sociais cooperantes na formação prática em Serviço Social, públicas e privadas, e dos seus colaboradores assistentes sociais, em se envolverem na orientação de estágios curriculares, reconhecendo como mais valia para a qualidade de prestação dos serviços prestados, nomeadamente através do planeamento, execução e avaliação de projetos sociais promovidos pelos estudantes-estagiários. Promove-se, pois, o fortalecimento da identidade do curso no contexto académico e científico (quer interno do IPCB, quer no reforço de redes de parceria com outras academias) e no contexto sociocomunitário onde decorrem os estágios. Finalizamos com algumas recomendações de forma a incrementar a eficiência e efetividades da aplicação do modelo de supervisão científico-pedagógica na formação inicial em Serviço Social em participar da ESE-IPCB.

Objetivos

São objetivos deste trabalho:

- Evidenciar a expressão quantitativa e qualitativa dos estágios curriculares na formação inicial em Serviço Social da ESE-IPCB;
- Apresentar as características da supervisão científico-pedagógica como modelo de formação prática no quadro do plano de estudos da licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB;

- Expressar as possibilidades e limites da operacionalização do modelo de supervisão científico-pedagógica desenvolvido até ao presente;
- Perspetivar recomendações para incremento da eficiência e efetividade do modelo de supervisão científico-pedagógica no quadro da licenciatura em Serviço Social da ESE- IPCB, considerando os impactos na qualidade da formação inicial em Serviço Social dos atuais e futuros alunos deste curso, na promoção e desenvolvimento das respostas sociais nos territórios de abrangência do IPCB, nas condições de trabalho dos professores-supervisores e reforço da atividade de investigação associada às funções de professor do ensino superior.

Metodologia

A metodologia utilizada integra a revisão da literatura nacional e internacional sobre supervisão pedagógica, nomeadamente na formação curricular em Serviço Social, assim como na análise dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social, tendo em referência a escola mais antiga de Serviço Social (Lisboa), e em específico dos planos de estudo da licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB e regulamentos de estágio do mesmo curso. Fez-se uso das bases de dados relativas aos estágios dos 2º e 3º anos curriculares correspondente a um período de seis anos, compreendido entre o ano letivo de 2016/17 e 2022/2023, com destaque para um maior detalhe relativo a questionários a alunos nos anos letivos 2018-19, 2019-20 e 2021-22; destaca-se o questionário realizado aos orientadores de estágios do ano letivo 2021-22, auscultando sobre a qualidade da supervisão científico pedagógica realizada pelos supervisores; uso de outros recursos, sobretudo de cariz qualitativo, como registo de conclusões dos estudantes no contexto de reuniões plenárias realizadas no âmbito dos encontros anuais de estágio.

Os estágios supervisionados na licenciatura em Serviço Social

Na licenciatura em Serviço Social, o estágio é uma componente estrutural da formação dos Assistentes Sociais (AS), constituída como formação prática dos alunos, direcionada ao serviço à comunidade e em relação com a vida social e profissional; integrou a formação em Serviço Social desde a sua institucionalização que em Portugal se define a partir de 1935 com a 1ª escola: Instituto de Serviço Social de Lisboa. (Fernandes, 1985; Ferreira, 1985). A formação inicial em Serviço Social é um processo que combina a relação do indivíduo com a história da profissão - o seu percurso sócio histórico-, com as metodologias de intervenção e com a relação com outros formandos, professores e outros atores cooperantes (Vieira, 1989).

Na formação do 1º ciclo de estudos em Serviço Social que se apresenta como principal requisito à inscrição na Ordem dos Assistentes Sociais¹ para acesso ao exercício da profissão de Assistente Social (AS) em Portugal, o estágio apresenta-se como unidade curricular de treino e promoção de prática reflexiva. Esta reflexividade é produto e produtor do agir profissional que se dá na, com e para a ação. O estágio tem de ser, portanto, um laboratório experiencial da reflexividade enquanto competência profissional dos AS (Freitas, 2013). Nas palavras de Lewgoy (2014, p. 62), o estágio possibilita

ao aluno uma identificação com o mundo profissional e com a dinâmica social. Isto vai requerer a adoção de uma conceção que preserve o compromisso ético-político da profissão, ao mesmo tempo em que prepara o aluno para dar respostas que possam incluí-lo no mercado, o qual oferece à profissão visibilidade e validade social.

1 Artigo 3º do Decreto Lei n.º 121/2019 de 25 de setembro - Cria a Ordem dos Assistentes Sociais e aprova o respetivo estatuto

O estágio constrói-se, então, na articulação do individual com o coletivo, em contexto, pressupondo exploração (Vieira, 1989), num processo de imersão em diferentes contextos humanos, institucionais e territoriais.

O estágio define-se como o processo de aprendizagem do saber agir e constitui-se como um dispositivo pedagógico fundamental para as aprendizagens das práticas profissionais

(Granja, 2008). Para Buriolla (1999), o estágio é o espaço de formação do fazer concreto do Serviço Social, sendo neste contexto que surge a supervisão pedagógica, que se desenvolve há muito tempo para ajudar a integrar alunos de Serviço Social em diferentes campos de intervenção (Ribeirinho, 2019, p. 28). “(...) O estágio torna-se uma instância de reconstrução de saber/conhecimento. A partir do saber processual e procedimental, o saber da ação produz um saber legitimado. Como instância de articulação fecunda entre a teoria e a prática, o estágio exige do estudante exercício teórico multi, inter e transdisciplinar em resposta à diversidade complexa da realidade social que não é compreendida por uma única ciência (Granja, 2005).

Em Portugal, o estágio curricular faz parte integrante de todos os planos de estudos dos cursos de Serviço Social das 17 escolas de ensino superior públicas e privadas, de ensino universitário, politécnico e cooperativo, assumindo-se como uma importante componente, com vinculação entre a educação formal, o mundo do trabalho e a prática profissional (Anjo, 2013 cit. por Ribeirinho, 2019, p. 28). No entanto, assume características, estrutura e duração diferentes, contribuindo para a formação de diferentes perfis de saída profissional. Nos últimos anos por via da avaliação promovida pelas Comissões Externas de Avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), responsável pela acreditação dos cursos superiores reconhecido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e que integram especialistas na área disciplinar do Serviço Social, tem permitido uma maior uniformização dos modelos de estágio nas diferentes escolas. Serve de referência para a configuração do modelo de estágio curricular na licenciatura em Serviço Social, as orientações internacionais e nacionais definidas para a área de formação em Trabalho Social e orientação, onde se enquadra o Serviço Social.

A nível internacional atende-se às recomendações sobre o estágio definidas pelas instâncias representativa do Serviço Social, IASSW e da IFSW, aprovadas em 2004, especificamente: a) estágio com duração e complexidade suficiente para garantir oportunidades de aprendizagem aos estudantes na sua preparação para a prática profissional; b) coordenação do planeamento e da articulação entre a instituição de ensino e a agência; c) nomeação de orientadores cooperantes qualificados na profissão; d) disponibilizar manuais de estágio aos orientadores cooperantes e assegurar o seu acompanhamento; e) participação dos orientadores cooperantes no desenvolvimento dos currículos; f) parceria entre a instituição de ensino e a agência; g) garantir os recursos necessários no apoio às necessidades do estágio (IASSW/IFSW, 2004 cit. por Freitas, 2013, p. 75). No que respeita ao Serviço Social no Brasil, segundo a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), os princípios norteadores do estágio são a expressão de que o estágio requer uma atenção importante no espaço de formação, assente nas várias dimensões do projeto da profissão, orientado por características ou princípios como: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; supervisão académica e de campo, como ação conjunta; articulação entre formação e exercício profissional; interação estudante-supervisor-orientador local; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, trabalhadas na formação e na vivência no campo de estágio; a articulação entre ensino-pesquisa (ABEPSS, 2009 cit. por Freitas, 2013, p. 76).

Em alguns países anglo-saxónicos, a Australian Association of Social Workers indica para o grau Bachelor², de 4 anos, o requisito de dois estágios, com um mínimo global de 980 horas; também o General Social Care Council, no Reino Unido, indica o mínimo de 2 estágios a realizar ao longo da formação para o grau Bachelor, desta feita de 3 anos, com mínimo de 200 dias e 1400 horas de estágio; no caso do Council of Social Work Education, nos Estados Unidos da América, indica o mínimo de 400 horas de estágio para o grau Bachelor e de 900 horas para o grau de Master.³ A nível nacional, a CAE de Trabalho Social e orientação consensualizou como orientação a realização de 2 semestres de estágio, com o n.º de horas de estágio entre 630h e 840h. Assim, em Portugal existe uma variação no n.º de horas de estágio curricular, entre 300 horas a 922 horas, no ensino superior universitário, com 7 semestres. (sujeito a correção dado ter sido um levantamento realizado em 2019).

A supervisão pedagógica

Nas unidades curriculares de estágios da licenciatura em Serviço Social, os professores assumem o papel de supervisores científico-pedagógicos, operacionalizando o modelo de supervisão pedagógica junto dos alunos estagiários em Serviço Social, e na relação com os contextos humanos e organizacionais onde se realizam os estágios e que cobrem vários setores sociais. Como refere Carvalho (2012, p. 2), “a supervisão é um processo historicamente transversal à profissão e mais do que nunca está implícito na produção de um conhecimento construído para as práticas e das práticas”.

A supervisão pedagógica é um dos vários tipos de supervisão, a par da supervisão profissional e da administrativa. Como sustentam Correa e Altuna (2014, cit. por Ribeirinho, 2019, p. 27), os diferentes tipos de supervisão prosseguem uma mesma metodologia de ensino/aprendizagem, sendo que no caso da supervisão pedagógica é trabalhada na etapa formativa e, na supervisão profissional, trabalha-se no curso do exercício profissional, nos múltiplos campos de atuação profissional do/a AS.

Segundo Vieira (2003, p. 64), a supervisão é um dos métodos de formação profissional, que se centra na relação inter-individual, visando a sensibilização e o desenvolvimento de atitudes pessoais e profissionais. Tendo por base o pensamento de Vieira (1989, 35-37), este modelo consiste

na aprendizagem através de um trabalho prático de ajustamento e reajustamento do indivíduo, promovendo a reflexão e a auto-crítica. Significa «olhar de cima» e visa a tomada de conhecimento global de uma actividade complexa, a fim de descobrir os valores positivos, bem como as falhas existentes para correcção das distorções dos planos de trabalho e sua reformulação. É um processo que tem como objectivo capacitar o indivíduo para agir conscientemente diante de novas situações (aproveitando a experiência anterior), integrando-o no seu corpo profissional, tendo em vista a promoção e a continuidade do processo social. No aspecto filosófico, determina o ideal e os valores éticos e sociais a atingir; no aspecto científico, analisa os recursos, possibilidades, condições e limitações do profissional; e no aspecto técnico, organiza processos de acção e emprega meios específicos para alcançar as metas desejadas (Vieira, 2003, p. 64)

No âmbito da formação de base em Serviço Social, a supervisão pedagógica tem carácter obrigatório, e é centrada no aluno e no seu processo de estágio curricular. Segundo Ribeirinho (2019), tem uma função eminentemente pedagógica e possibilita articular a teoria promovida na escola com a experiência prática desenvolvida na relação com o profissional orientador, outros profissionais, as pessoas que são sujeitos da intervenção do AS e o contexto institucional, político e territorial específico. A mesma autora, citando Caparrós et al. (2013), compreende a supervisão pedagógica como um espaço de aprendizagem em que, por via da contribuição de elementos de análise e reflexão, proporciona a

2 Equivalente ao grau de licenciatura em Portugal.

3 No caso as horas de estágio referem-se a horas de contacto direto com contexto real de trabalho.

relação teoria-prática a partir de um processo de acompanhamento no desenvolvimento das práticas profissionais, através do qual se pretende resolver dificuldades, colocar questões e reforçar competências pessoais e profissionais (cit. por Ribeirinho, 2019, p. 27).

A reflexão sobre e para a prática decorre dos cenários teóricos ou práticos prosseguidos pelo supervisor, das características do supervisando e do contexto onde a prática ocorre (área e instituição onde a prática profissional tem lugar, por exemplo, com crianças, jovens, idosos ou doentes). Oferece recursos que aliam o pensamento e a ação, permitindo aos supervisandos realizar o seu trabalho com eficácia e construir e desenvolver uma identidade profissional (Alarcão & Roldão, 2010 cit. por Carvalho, 2012, pp. 2-3). A supervisão é também espaço de reflexão sobre o contexto socioinstitucional e problemáticas de intervenção, permitindo enfrentar de forma mais crítica e competente os múltiplos desafios diários que se colocam ao AS (Ribeirinho, 2019, p. 146). Constitui-se como um laboratório de contato permanente com fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos do Serviço Social, permite melhorar as práticas profissionais, construir e desconstruir conceções/estereótipos; ver para além do óbvio/imediato, conceber novas formas de agir, apresentar novas soluções (dimensão propositiva) e promover a auto-reflexão e hetero-reflexão (construir com outros) (Vieira, 2013). Orienta-se para a aprendizagem e a aquisição de um novo papel social que se refere à construção da identidade profissional (Ribeirinho, 2019, p. 29). A função educativa do supervisor leva-o a desempenhar um papel significativo na constituição da identidade profissional dos futuros Assistentes Sociais (Fournier, 2008 cit. por Ribeirinho, 2019, p. 29).

Nesta instância de formação prática, a supervisão pedagógica ou educativa é considerada oportunidade de confronto, de síntese e de estímulo à crítica reflexiva do exercício profissional (Ribeirinho, 2019, p. 28). Apoiar-se na aliança, na parceria e na rede entre atores, academia e instituição, com destaque para os binómios estudante/estagiário, profissional/orientador cooperante, docente/supervisor e cidadão/sujeito da ação na prática de estágio, constituindo-se numa atividade sistemática que se organiza através de processos interativos na perspetiva de construção de espaços de problematização, reflexão e síntese permanentes (Ribeirinho, 2019, p. 28).

A supervisão é essencial à formação do aluno de Serviço Social, porquanto lhe propicia um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a ação profissional, de visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional. Esta visão confere à supervisão um carácter dinâmico e criativo, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos. Neste sentido, a supervisão e o estágio são parte integrante da educação para o Serviço Social, e não um apêndice. Acontecem no decorrer da formação profissional do aluno e de forma integrada no conteúdo programático do curso, em que a aprendizagem que proporciona é resultante da vivência cumulativa e refletida da prática, levando a recriá-la e a dar continuidade ao desenvolvimento da profissão, atendendo às necessidades sociais contemporâneas (Ribeirinho, 2019, p. 29). Constitui-se um espaço de aprendizagem que, através da contribuição de elementos de análise e reflexão, proporciona a relação teoria prática a partir de um processo de acompanhamento no desenvolvimento das práticas, através do qual se pretende resolver dificuldades, colocar questões e reforçar competências (Caparrós et al., 2013 cit. por Ribeirinho, 2019, p. 27). O destinatário da supervisão pedagógica é o estudante em processo de formação em Serviço Social mas a dinâmica de ensino-aprendizagem defendida por Paulo Freire⁴ torna-se um processo estimulante para todos os envolvidos.

4 Na perspetiva de Paulo Freire (2005) trata-se de educação da libertação (ou educação problematizadora), intrínseca aos contextos e histórias de vida na formação de sujeitos. Ocorre na construção do diálogo e da relação entre alunos e professores. Segundo o mesmo pedagogo, estes atores transformam-se no curso do processo da ação educativa, aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, promovendo uma emancipadora.

Em contexto real de trabalho, os alunos desenvolvem competência de sensibilidade social que, como refere Berta Granja (2014, pp. 57-83), é uma componente essencial do saber profissional, porque o saber relacional implica possuir capacidade empática para entrar no mundo dos outros, conduzir processos de comunicação, com respeito pelos vários pontos de vista, expectativas e projetos ou mesmo a ausência deles. Segundo Kadushin e Harkness (2014 cit. por Ribeirinho 2019, pp. 32-33), “a supervisão educativa confere conhecimento e promove sobretudo competências instrumentais”, na articulação entre os atores envolvidos no processo: Aluno, Supervisor científico-pedagógico e Orientador da instituição cooperante, “preconizando a tríade entre supervisor académico, de campo e estagiário e o trinómio entre prática-teoria-investigação” (Freitas, 2013, p. 85), trinómio que implica trabalho coletivo e articulado entre as organizações e seus atores, em rede (Freitas, 2013).

4 Na perspetiva de Paulo Freire (2005) trata-se de educação da libertação (ou educação problematizadora), intrínseca aos contextos e histórias de vida na formação de sujeitos. Ocorre na construção do diálogo e da relação entre alunos e professores. Segundo o mesmo pedagogo, estes atores transformam-se no curso do processo da ação educativa, aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, promovendo uma emancipadora.

A exposição do estudante à experiência do modelo formativo de supervisão científico pedagógica no quadro da formação inicial, pretende desenvolver no futuro profissional o interesse e a opção de encetar processos de supervisão profissional, quer individual, quer em grupo. Para Dominelli (2004), a supervisão profissional é um instrumento de capacitação para o exercício de uma ação mais consciente, um espaço privilegiado para que o profissional possa ampliar as possibilidades de análise, através de chaves de interpretação teórica, para compreender as dimensões constitutivas das questões específicas que se colocam no campo da intervenção do Assistente Social, superando o nível da racionalidade imediata própria do quotidiano. Defende-se que o profissional se comprometa com uma prática crítica e reflexiva, exigindo aos profissionais um “processo permanente de reflexão sobre o que fazem e sobre aquilo que pensam que fizeram” (Dominelli, 2004, p. 250 cit. por Ribeirinho, 2019, p. 145). Importa destacar que a supervisão é igualmente um ato profissional dos AS, como previsto no ponto 6 do Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (APSS, 2018)⁵.

Para Carvalho (2012, p. 12) ser supervisor implica realizar compromisso com as seguintes competências: ter conhecimento específico do trabalho e do campo onde está a aplicar a supervisão; ter sido e ser supervisionado; ter capacidade de comunicação (saber escutar); ter conhecimentos e dinâmicas de grupo; saber transmitir capacidade de análise autocrítica e autonomia; saber dirigir a sessão para que se atinjam os objetivos da supervisão; ter capacidade recetiva e segurança, aceitando as dúvidas; ter agilidade mental e analítica; ter capacidade de análise e de síntese; ter capacidade de empatia e autocrítica; ter interesse pela docência; ter capacidade de exigir, motivando um nível de auto-exigência nos supervisandos; ter capacidade de trabalhar em equipa e saber transmitir uma conceção ampla do trabalho, nomeadamente a sua experiência.

Este modelo formativo requer do professor que para além de uma ampla preparação científica para a exploração dos múltiplos conteúdos e dimensões, implica, como refere Paulo Freire (2011, p. 101) o testemunho ético do próprio professor, ao ensinar esses conteúdos, disponibilizando-se a reinventar. E acrescenta:

É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que

5 Consultar Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (APSS, 2018) em https://www.apss.pt/wpcontent/uploads/2018/12/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-C%C3%B3pia.pdf

busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2011, p.101).

O Modelo de Estágios curriculares na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

A formação inicial em Serviço Social iniciou na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), no ano letivo 2004/05, apresentando-se como curso bietápico de licenciatura, ou seja, organizado em dois ciclos, conduzindo um ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado. Pela Portaria n.º 100/2005 de 25 de janeiro, é publicado o primeiro plano de estudos deste curso, sendo que foram previstos três estágios: Estágio I surge no ciclo de estudos para bacharel no 2º semestre do 3º ano; e os estágios II e III no ciclo de estudos para grau de licenciado (1 ano), no 1º e 2º semestres. Em 2010 o plano de estudos sofre alterações sendo que as unidades de formação prática surgem como Estágio de contacto (2º semestre do 2º ano num total global de apenas 81 horas e a realizar no final do semestre durante duas semanas; e um Estágio designado por Prática Pré-Profissional com um total de horas globais de 594 horas a realizar no 2º semestre do 3º e último ano curricular, conjugando 315 de contacto direto com contexto profissional a realizar durante 3 dias/semana; 20 horas de OT e 15h de Seminário. Mas é a partir de setembro de 2015, no âmbito da última revisão do Plano de estudos desta licenciatura⁶, resultado das recomendações da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apostando-se na requalificação da formação prática, destacando-se o incremento do número de horas de contacto a estabelecer pelo estudante com o contexto real de trabalho dos assistentes sociais e um incremento no modelo de supervisão científico-pedagógica. Ganhou estatuto formal no corpo do Regulamento de Estágios da licenciatura em Serviço Social da ESECB, com primeira versão em 22 de fevereiro de 2017, e revisão em 19 de dezembro de 2018.

Presentemente, são três as UC de estágio: Estágio de Observação, com cariz participante, realizado no 2º semestre do 2º ano, num total global de 216 horas, sendo 140 horas realizadas em contacto direto com contexto de trabalho dos AS, ao longo de 3 meses, acrescido de 15 horas de supervisão científico-pedagógica (1 hora semanal); Estágio e Projeto e Estágio e Relatório, correspondendo a um estágio pré-profissional, realizado ao longo de 9 meses no 3º e último ano curricular, num total global de 990 horas, repartidas entre 610 horas de contacto direto com contexto real de trabalho e 30 horas de supervisão científico-pedagógica (1 hora semanal). Esta configuração está em linha com as orientações internacionais e nacionais anteriormente indicadas.

As Unidades Curriculares de estágio, articulam-se numa dinâmica de interação e mútua interdependência com outras unidades de ensino teórico, teórico-prático, desde o primeiro ano curricular.

Ao permitir o contacto com diversos fenómenos sociais, os estágios curriculares viabilizam a promoção e desenvolvimento de uma atitude reflexiva, de aprendizagem cooperativa e de trabalho em equipa, contribuindo para o reforço de competências de sensibilidade social, fundamentais para o exercício da profissão de Assistente Social (ESECB, Regulamento de Estágios Curriculares em Serviço Social da ESECB, 2018, p. 3).

6 Despacho n.º 10005/2015 de 02 de setembro. Ciclo de Estudos objeto de creditação prévia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registado na Direção-Geral do Ensino Superior sob o número R/A-Ef336/2011/AL01 de 21-08-2015.

A supervisão científico-pedagógica nos estágios da formação inicial em Serviço Social da ESE-IPCB

A supervisão científico-pedagógica constitui uma, de um conjunto de três instâncias pedagógicas, definindo-se em articulação com o processo de orientação no local de estágio (realizada pelo assistente social orientador cooperante) e com o acompanhamento e avaliação pedagógica que resulta da articulação entre o supervisor, o orientador cooperante e estagiário; as mesmas interpenetram-se, permitindo um processo de acompanhamento próximo do processo de formação prática do estagiário, coconstruído no próprio processo e adaptando-se às características dos atores envolvidos e os contextos onde se opera a formação, ainda que guiados pelos valores e princípios ético-deontológicos e objetivos de formação definidos pela equipa de professores supervisores, estreita colaboração com a Coordenação e comissão científica do curso. Estas orientações estão definidas nos dispositivos técnico-pedagógicos como o Regulamento de Estágios e os Guias de Estágio.

No quadro do regulamento de Estágios do curso de Serviço Social da ESE-IPCB (2019, p. 7), a supervisão científico-pedagógica

é um espaço de acompanhamento científico, técnico e pedagógico dos processos individuais de estágio desenvolvidos pelos estudantes-estagiários, realizado sob a responsabilidade de um/a professor/a pertencente à equipa de Supervisores da licenciatura de Serviço Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, com formação inicial em Serviço Social. Segue os princípios da formação prática supervisionada, segundo a qual o/a supervisor/a analisa com os alunos (sobretudo em sub-grupos) as experiências resultantes do contacto direto com os contextos de intervenção, as dificuldades e potencialidades dos projetos dos mesmos.

Pauta-se pela promoção de competências de estudo, análise e interpretação diagnóstica, definidas mediante uma abordagem reflexiva, definida por critérios científicos inerentes às Ciências Sociais, viabilizando a aquisição de uma postura crítica sobre os vários domínios da Sociedade e do contexto real de trabalho em particular. Privilegia-se a abordagem teórico-prática, numa perspetiva multidimensional, mediante o treino aplicado do espírito científico, co-construído em racionalidades comunicacionais humanas assentes em processos relacionais diretos com as populações, profissionais, organizações sociais, políticas sociais e a comunidade académica (professores e pares).

Ao supervisor científico-pedagógico cabe as seguintes funções no processo de estágio supervisionado:

- a. Efetuar a ligação entre o estagiário, o orientador e a coordenação do estágio;
- b. Coordenar e apoiar, técnica, científica e pedagogicamente as atividades incluídas no plano de estágio a desenvolver pelo estagiário, nos termos acordados com a instituição cooperante e com o orientador cooperante;
- c. Reunir periodicamente com os estagiários para monitorizar o desenvolvimento do plano de estágio, orientar teórico-metodológica a formação prática, acompanhando o planeamento, execução e avaliação dos planos de Estágio e apreciar questões relacionadas com atitudes e valores inerentes à identidade profissional do Assistente Social;
- d. Desenvolver um processo de reflexão conjunto, promovendo espaços de participação do orientador cooperante e do estagiário, estabelecendo contactos regulares com o orientador cooperante e com o estagiário, individualmente ou em conjunto, quer presencialmente, no espaço da escola e/ou da instituição cooperante, ou com recurso a meios de comunicação à distância;

- e. Orientar a elaboração científica e técnica dos relatórios de estágio;
- f. Participar na definição de critérios de avaliação e de procedimentos teórico metodológicos e pedagógicos adequados ao acompanhamento e avaliação das atividades orientar e avaliar os instrumentos inerentes ao processo de avaliação dos Estágios, definidos pela equipa coordenadora, cabendo-lhe a apresentação da avaliação final das/os estagiárias/os. (cf. Regulamento de Estágios de Serviço Social da ESECB, 2018, p.6-7)

Metodologicamente, as sessões de supervisão pedagógica desenvolvem-se ao longo de todo o período de estágio, estabelecendo-se um contacto regular e presencial entre o supervisor e o estagiário, combinando sessões em sub-grupos de 5 alunos. Estão ainda previstas realização de reuniões individuais (OT) propostas pelos estudantes ou pelo próprio professor ou mesmo por sugestão do orientador. O “motor” do processo é o estagiário, sendo que o supervisor é orientador no contexto da academia e o orientador ganha estatuto de supervisor de campo, no contexto real de trabalho. Esta partilha exige igualmente uma relação de proximidade entre supervisor científico-pedagógico e o AS orientador do estagiário, que também cabe ao supervisor estimular.

No caso da supervisão de tipo pedagógico, o professor supervisor científico- pedagógico desempenha igualmente um trabalho de controlo do processo de trabalho desenvolvido pelo estagiário (condição de aprendiz), uma vez que desempenha atividades inerentes ao saber-fazer e ser profissional, na relação direta com outros, necessitando do acompanhamento em todas as suas fases de estudo e diagnóstico, planeamento, a execução, avaliação, sistematização e socialização dos resultados (competências profissionais adquiridas), (Santana, n.d., p.7).

O processo de avaliação desta Unidade Curricular realiza-se mediante o cumprimento integral das regras de assiduidade ao local de estágio e das sessões de supervisão científico-

pedagógica (fichas de registo de presenças); apresentação do Relatório Final, um documento escrito individual, reportando à experiência de formação prática iniciada nas UC de Estágio, contendo dimensões descritivas, analíticas e interpretativas sobre a experiência de estágio realizada ao longo do ano letivo, com destaque para a execução do projeto de estágio (no quadro do 3º ano) e avaliação de objetivos e procedimento, tendo por base o diagnóstico apresentado; inclui ainda uma análise reflexiva e crítica sobre as competências pré- profissionais adquiridas. A classificação final da Unidade Curricular decorre da média ponderada da nota do relatório final a apresentar pelo/a estagiário/a no final dos processos de estágio, do conjunto dos planos e relatos mensais produzidos pelos alunos-estagiários e participação dos mesmos nos espaços de supervisão (na organização das ordens de trabalho, no envolvimento no debate de ideias, adequação e capacidade de expor as suas ideias e contribuir para o encontrar de soluções) e ainda avaliação qualitativa atribuída pelo orientador cooperante de estágio, expressa na ficha de avaliação mediante (Regulamento de Estágios Curriculares em Serviço Social da ESECB, 2018).

Os atores chave da supervisão científico-pedagógica: Estagiários, locais de estágio, supervisores e orientadores – breve caracterização

Entre o ano letivo 2016-17, ano em que entrou em vigor as UC de estágio de acordo com o plano de estudos de 2015, e até ao 1º semestre do corrente ano letivo 2022-23, realizaram-se 680 estágios individuais, entre estágios do 2º e 3º anos curriculares. Em média, anualmente, os estágios realizam-se no contexto de 74 instituições cooperantes; estas entidades são na sua maioria da área da Economia Social, mas também do setor público e com menos expressividades, algumas empresas. Os

setores de intervenção com maior expressão são sobretudo a Ação Social (56%), da Saúde (14,9%), Desenvolvimento Social e Sustentável (12,4%), Segurança Social (6 %). Educação (4,9%), Justiça (3,2%) e Trabalho (2,5%).

Em termos da distribuição geográfica e tendo em conta dados relativos anos letivos 2018-19, 2019-20 e 2021-22, os 261 estágios foram realizados em 13, dos 18 distritos de Portugal continental, ainda que na sua larga maioria (71,3%) no Distrito de Castelo Branco (onde se localiza o IPCB), seguindo-se dos distritos de Santarém (8,8%), da Guarda (7,7%), Lisboa (4,2%), Viseu (1,9%) e Leiria (1,5%). A distribuição geográfica para fora do distrito de Castelo Branco apresenta uma forte relação com as áreas geográficas de origem dos estudantes.

A maioria dos estudantes (cerca de 80%) são do sexo feminino, ainda que nos últimos três anos letivos tem-se observado um aumento (ainda que tímido) da presença de alunos do sexo masculino.

No ano letivo 2022-23, para os estágios do 2º e 3º anos estão matriculados um total de 114 alunos em UC de estágio supervisionado, sendo que em média, os professores supervisores realizarão supervisão científico-pedagógica a um total máximo de 19 estudantes por semana, oscilando entre os 10 alunos e os 30 alunos por docente (15 alunos do 2º ano e 15 alunos do 3º ano); as sessões de supervisão científico-pedagógica estão

organizadas em grupos de 5 estudantes por hora/semanal. Esta diferença de nº de estudantes prende-se com os estatutos de professores a tempo integral e a tempo parcial, sendo que estes últimos estão afetos apenas à supervisão científico-pedagógica, enquanto que os professores a tempo integral, incluem outras UC na sua distribuição de serviço.

No ano de 2022-23, foi aprovado pelo Conselho Técnico Científico da ESE-IPCB e retificado pela Presidência do IPCB a contratação de três professores convidados a tempo parcial, que se juntam aos três professores que lecionam a tempo integral, sendo que dois já integram a carreira docente do IPCB. Este incremento de recursos humanos é resultado das recomendações da A3E apresentadas no último relatório de avaliação datado de em março de 2022, nomeadamente da necessidade de reforçar os mecanismos de apoio ao Estágio, em particular no aumento de tempo letivo a afetar às UC de Estágio. Neste sentido, a supervisão científico-pedagógica passou a realizar-se para todos os tipos de estágio, em grupos de um máximo de cinco alunos por hora, semanal, o que resultou na necessidade de contratar novos docentes.

Tendo em conta os seis professores que assumem as funções de supervisores no ano letivo 2022-23, regista-se o seguinte perfil:

- 83,3% Licenciado em Serviço Social (5 professores; 1 licenciado em Política Social);
- Maioritariamente com grau de Doutor (50% – 3 professores em Serviço Social; 16,7% - 1 doutor em Sociologia; 2 professoras com grau de mestre em Serviço Social)
- 100% com experiência profissional no exercício da profissão de assistente social na intervenção direta e indireta, entre um mínimo de 10 anos e um máximo de 25 anos (média de 16,5 anos)
- 100% com experiência de orientação de estudantes em contextos reais de trabalho
- 83,3% com experiência de supervisão pedagógica (entre 22 anos e 1 ano; um elemento novo integrado no corrente ano letivo apenas teve a experiência de 1 semestre enquanto supervisora)
- Maioritariamente do sexo feminino (83,3%; 5 mulheres e 1 homem)
- Média de idade de 46 anos (entre os 36 e os 54 anos)

Quanto aos orientadores nos contextos reais de trabalho, é requisito que tenham formação em Serviço Social⁷ de acordo com os dados disponíveis até à data e desempenhem funções compatíveis com as definidas para a profissão de assistente social nas entidades às quais estão afetas. Tendo em conta o questionário realizado no ano letivo 2021-22⁸, dos 47 profissionais orientadores de estágio que responderam ao inquérito, a maioria é do sexo feminino (43=91,5%) e só apenas 4 eram do sexo masculino (8,5%). As faixas etárias mais representativas situavam-se entre 31-40 anos (13), os 51-60 (12) e os 41-50 anos (11). A grande maioria dos orientadores acompanha apenas 1 estagiário (39=83%), ainda que se registre 5 orientadores que orientaram no ano letivo 2 estagiários e 3 orientadores que realizam orientação a 3 e mais alunos. Consta-se que a maioria dos orientadores já tinha tido outras experiências de orientação de alunos do curso de Serviço Social da ESECB (57,4%=27) ainda que uma percentagem significativa (47,4= 20) tratou-se da sua primeira experiência de orientação. Acresce que quando perguntada sobre experiência de orientação de outros estágios curriculares de outras escolas de Serviço Social a resposta foi maioritariamente negativa (53,2%) ainda que com pouca diferença para os 46,8% de respostas positivas. Quanto ao tempo de experiência como orientador, a maioria (26) das respostas revela orientadores com uma curta experiência (de 1 a 3 anos). No entanto quando agrupados outros intervalos, nomeadamente entre 4 a 15 anos de experiência, as respostas sobem para 15, sendo que ainda 6 orientadores apresentam experiência superior a 16 anos. Uma tendência observada é o facto de a maioria dos orientadores (15) terem realizado a sua formação na ESE-IPCB, sendo que apresentam uma maior sensibilidade para partilhar a sua experiência. Seguem-se orientadores (18) que no seu conjunto realizaram a sua formação nas duas escolas com maior antiguidade em Portugal: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e o Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra). Tendo em conta a sua experiência profissional, a maioria dos inquiridos terminaram a sua formação inicial entre 12 a 20 anos

(17) seguido do intervalo entre 23 a 31 anos (8); por esta razão se identifica que, estes 16 orientadores tenham indicado ter 21 e mais anos e serviço como AS; não obstante a maioria dos inquiridos (19) apresentam experiência profissional entre os 7 e os 15 anos. No que se refere a habilitações profissionais, a maioria (15) realizou pós-graduações em áreas como Orientação e Mediação Familiar, Criminologia, Gestão de equipamentos de ação Social, Proteção de Menores e Gestão de Recursos Humanos e Benefícios Sociais; 10 realizaram mestrado, em áreas como Gerontologia Social e Saúde e Desenvolvimento.

A opinião dos profissionais orientadores sobre a supervisão científico-pedagógica realizada no contexto dos estágios curriculares de Serviço Social da ESE-IPCB, é maioritariamente “boa” (63% - 30), e “muito boa” (27,7% - 13). Não obstante registaram-se três respostas (6,4%) de “insuficiente”. Como sugestões de melhoria, 18 orientadores (38,3%) sugeriram: “Mais proximidade/contactos com o orientador”, nomeadamente no formato de (mais) reuniões (sobretudo no início do estágio para esclarecimento de dúvidas sobre o processo) e que possam incluir visita aos locais de trabalho pelos supervisores. Foram ainda apresentadas outras sugestões de melhoria ao acompanhamento dos estágios curriculares de Serviço Social a realizar pelos supervisores científico-pedagógicos da ESSE-IPCB: *“que o supervisor tenha momentos de apoio aos estágios de forma contínua, mas sem interferir semanalmente com o horário do estágio”*; *“Melhor correspondência entre o que é requerido aos estagiários e a prática*

7 Admitindo-se outras licenciaturas reconhecidas no n.º 3 da Lei 121/2019 de 25 de setembro, como Trabalho Social e Política Social (entretanto cursos extintos).

8 Resultados do inquérito relativo aos atores da formação prática em 2021-22, foram apresentados no Encontro Anual de estágios de Serviço Social da esse-IPCB, realizado o dia 6 de junho de 2022. Considera-se um espaço privilegiado de debate crítico, tendo por bases as experiências dos diferentes atores que constituem a tríade de formação prática, permitindo à Equipa de Supervisores e coordenação do curso melhorar procedimentos na adequação dos processos formativos em sintonia com o projeto ético-político e científico-pedagógico da formação inicial em Serviço Social da esse-IPCB.

profissional (instrumentos de estágio de cariz demasiado académico, tais como, grelhas de recolha de informação, anexos aos relatórios, capítulo de recomendações ao local de estágio, etc...)”, “Aumento das horas de aulas inerentes à supervisão dos estágios”.

A organização, coordenação e avaliação da dinâmica global dos estágios compete à Coordenação do Curso que junto da equipa dos professores supervisores científico pedagógicos, pelo que a criação de espaços de diálogo e partilha de opiniões, apoiados por instrumental científico de recolha de dados, permitirá criar um sistema de monitorização adequado ao desempenho das seguintes tarefas que estão afetas ao coordenador, a saber:

a) Contactar, avaliar e negociar com as instituições, os locais de estágio para as/os alunas/os estagiárias/as, para cada ano letivo; b) Organizar os grupos de supervisão pedagógica, identificando os professores-supervisores responsáveis; c) Preparar o Plano anual de Estágios, elaborando o cronograma de atividades pedagógicas, o calendário de avaliação da/os alunos-estagiários, em consonância com o calendário letivo e atualizar os Guia de Estágio de cada um dos estágios⁹; d) preparar e implementar todas as atividades de carácter científico, técnico e organizativo que se considerem necessárias para o bom funcionamento dos estágios, destacando o Encontro Anual de Estágios que se realiza normalmente nos meses de abril ou maio de cada ano letivo; realizar reuniões periódicas entre a equipa de supervisores, por tipo de estágio, para apoiar a inserção dos novos professores supervisores, discutir casos e propor respostas adequadas de intervenção, analisar o processo de avaliação pelos supervisores (Cf. Regulamento de Estágios em Serviço Social da ESE-IPCB, p. 6). A coordenação do curso.

Também os alunos reunidos em plenário no quadro dos encontros anuais de estágio apresentam propostas de melhoria da formação prática. Destaco os amplos contributos dos alunos do 3º ano curricular que no Encontro anual de 29 de abril de 2019, elencaram propostas de melhoria quer dirigidas aos próprios alunos, a orientadores e aos supervisores, assim como propostas de reorganização de horários das supervisões, dias de estágio e articulação da formação prática com outras UC; estas e todas as outras sugestões apresentadas por qualquer dos atores fundamentais aos estágios supervisionados têm sido trabalhadas de forma construtiva e emancipatória.

Discussão

Face ao exposto, resulta claro, que a formação prática continua a apresentar-se como componente central no plano formativo da licenciatura em Serviço Social e assumida como tal no plano formativo da ESE-IPCB. Destaca-se o seu relevante papel no processo de descoberta e sedimentação de conhecimentos teóricos e teórico-práticos nos alunos, desenvolvidos na relação com os conteúdos das outras unidades curriculares do curso; mas também na promoção de desafios constantes no aperfeiçoamento do conhecimento teórico e pedagógico dos professores. Por outro lado, a quantidade dos estágios realizados, envolvendo um grande número de alunos, orientadores e entidades em várias regiões do país, é revelador do potencial de desenvolvimento de projetos sociais e científicos que terão ganhos para a melhoria das condições de vida das pessoas nestes territórios, assim como

beneficiará a produção de conhecimento que reverterá para uma formação académica construída na atualidade dos desafios sociais.

As fragilidades metodológicas identificadas na própria construção deste trabalho, nomeadamente falhas no processo de auscultação (monitorização) dos principais atores do processo de formação prática,

⁹ Os guias de Estágio constituem-se em instrumental pedagógico que serve de guia técnico a todos os atores do processo (professores, estagiários e orientadores). É personalizado por cada um dos professores supervisores com o seu nome e contactos e integra as datas dos instrumentos de avaliação

vêm reforçar a necessidade de submeter os estágios curriculares a mais e melhores processos de investigação; tornar os estágios supervisionados um objeto de investigação dos próprios supervisores e estudantes, explorando metodologias de ensino, quer ao nível dos produtos gerados por esta via na comunidade. Desta forma consideramos conseguir bases seguras para: a) promover uma linha de investigação específica que contribua de forma ativa para a melhoria do modelo de supervisão científico- pedagógica na formação dos futuros assistentes sociais que escolhem a ESE-IPCB para realizar a sua formação académica; b) apresentar contributos científicos que fundamentem propostas de melhoria à operacionalização plena do modelo de supervisão científico- pedagógica no quadro da ESE-IPCB, dando credibilidade e apoiando a tomada de decisão dos órgãos de gestão sobre questões como afetação de recursos humanos, técnicos, financeiro à componente de formação prática em Serviço Social; c) incentivar a ação de investigação social dos professores da área científica do Serviço Social da ESECB, enquanto componente fundamental do seu trabalho, com impacto na sua avaliação de desempenho e consequente promoção da carreira; d) promover o diálogo inter-escolas de Serviço Social, em particular no quadro do ensino superior politécnico mas também universitário, encetando e/ou reforçando redes¹⁰ de investigação e comunidades de prática com outros professores-investigadores nacionais e internacionais, em reforço de processos de formação inovadores; e) contribuir para o aumento da produção de conhecimento sobre área disciplinar e a profissão do Serviço Social, garantindo a intrínseca proximidade entre a formação académica (inicial e contínua) e os desafios do exercício da profissão de assistente social no quotidiano. O modelo supervisão científico-pedagógica operacionalizado ao longo destes últimos 6 anos, tem ganho maior significado no quadro da formação inicial em serviço social e na relação com outros ciclos de ensino. Ainda que carecendo de maior objetividade científica, temos contactado pelos relatos de alguns dos alunos que nos procuram para estudar, que o plano de formação prática que apresentamos tem justificado a decisão dos mesmos em estudar Serviço Social na ESE. Paralelamente, observa-se uma elevada taxa de sucesso dos alunos nas UC de estágio que é demonstrativa da eficácia do trabalho realizado, e que conta com o forte envolvimento dos professores que têm constituído a equipa de supervisão científico-pedagógica; também o sistema de avaliação dos professores realizada pelos alunos tem revelado um nível de avaliação de 5 valores, para um máximo de 6, e que é demonstrativa da qualidade e empenho dos docentes que integram a equipa de supervisores do curso.

É fundamental a constituição de uma equipa de supervisores estável e que assumam a lecionação de outras UC no quadro do plano de estudos do curso permitirá realizar um trabalho mais consistente, enriquecendo o trabalho científico e pedagógicos dos professores no quadro da supervisão educativa, capacitando para o planeamento, execução e avaliação de uma agenda de trabalho científico-pedagógico mais eficiente e efetiva. Considerando esta necessidade, foi assumido pela presidência do IPCB a abertura de dois concursos para admissão de dois novos docentes na área do Serviço Social, a concretizar até ao final do primeiro semestre de 2022-23.

Ainda que careça de um trabalho de investigação de maior amplitude e mais sistemática, é possível identificar problemas e as necessidades que afetam de forma direta ou indireta o melhor desempenho do modelo de supervisão científico-pedagógica na licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB. Entre os quais, o constrangimento de um plano de estudos limitado estruturalmente a seis semestres, no caso do ensino superior politécnico e que limita as possibilidade de uma melhor gestão do calendário escolar e sua adaptação às dinâmicas de trabalho dos estudantes e das agendas das organizações sociais e serviços; a dispersão geográfica dos estágios que dificulta o contacto de maior proximidade

10 Destaque para o GReSSIP – Grupo de Reflexão em Serviço Social nos Institutos Politécnicos, criado em 2019, por iniciativa de professores membros das comissões científicas dos cursos de licenciatura em mestrados em Serviço Social dos cinco Institutos Politécnicos existentes em Portugal (Beja, Castelo Branco, Leiria, Portalegre e Viseu).

física, não obstante, a cada vez maior acessibilidade e experiência no uso de instrumentos digitais (e cuja adaptação aos constrangimentos do isolamento social provocado pela COVID 19 veio exacerbar). Certo é que importa aprofundar este conhecimento, de forma a servir de poder argumentativo para a coordenação do curso continuar propor junto dos órgãos de gestão do IPCB por melhores condições de trabalho dos professores no desempenho das funções de supervisores científico-pedagógicos, nomeadamente, reivindicar o aumento do nº de docentes da área do Serviço Social e a sua integração a tempo integral na equipa, e com contratos sem termo e mais tempo afeto ao trabalho de proximidade com alunos e orientadores. No entanto, há que evidenciar positivamente as mudanças introduzidas na redução do número de alunos em espaços de supervisão semanal do Estágio de Observação (2º ano, passando de 10 para grupos de 5 alunos por hora/semana), assim como a limitação a um máximo de 15 alunos por supervisor, por tipo de estágio, operacionalizada a partir do presente ano letivo.

Conclusão

São vários os desafios que se colocam na formação inicial dos Assistentes Sociais em Portugal, especificamente no que respeita ao desenvolvimento das UC de Estágio: a) A formação prática não tem uma orientação nacional (plano mínimo consensualizado), quer para a academia - de modo a proceder à uniformização dos planos de estudo - quer no campo dos impactos da orientação de estágios pelos profissionais, concretamente no reconhecimento do papel de orientador de estágio pelas instituições cooperantes como parte das funções profissionais. Esta função é assumida voluntariamente pelos Assistentes Sociais, devidamente habilitados para o exercício profissional e com experiência mínima e currículo profissional relevante; b) As escolas de Serviço Social em Portugal apresentam ainda um reduzido número de professores especialistas ou doutorados em Serviço Social,

para fazer cumprir a metodologia de trabalho que a supervisão pedagógica assume; c) Verificam-se lacunas na preparação pedagógica para a supervisão: “A pedagogia sem supervisão é menos pedagogia, tal como o será, a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009, cit. por Freitas, 2013, p. 65); d) A formação prática em SS tem sido pouco explorada na área disciplinar do Serviço Social; e) A formação inicial em Serviço Social, concentrada após o processo de Bolonha em 3 anos, não permite senão uma formação de “banda larga”, particularmente nos casos dos institutos politécnicos, que por decreto estão limitados a 180 ECTS; f) As diferenças observadas sobre o n.º de horas de desenvolvimento das UC’s de estágio entre as escolas e os modelos de estágio desenvolvidos; g) necessidade identificada de promoção de (mais) encontros de estágios coletivos e o incremento do trabalho de proximidade entre supervisores académicos e orientadores.

A componente de supervisão científico-pedagógica assume-se um pilar preponderante na formação dos alunos, sendo a função do supervisor científico-pedagógico essencial na preparação da intervenção de natureza humanista, holística e emancipatória dos futuros Assistentes Sociais. São contributos desta reflexão: a) reconhecimento do estágio académico em Serviço Social como objeto de investigação na área científica do Serviço Social, incrementando o trabalho científico dos docentes nesta área disciplinar, com impactos para a inovação dos modelos e métodos de ensino-aprendizagem, nomeadamente o de supervisão educativa, e, por consequência, na melhoria da qualidade da formação inicial em Serviço Social, nomeadamente no IPCB; b) importância de realizar uma maior articulação e transferência de conhecimentos e resultados desenvolvidos nos projetos de intervenção dos estágios académicos, dando visibilidade social sobre o impacto da profissão de assistente social na sociedade, estimulando o acesso ao mercado de trabalho dos estudantes de Serviço Social; c) criação de indicadores de avaliação dos projetos de estágio com novas componentes de avaliação, como a sustentabilidade, inovação e impacto social, criando novos conteúdos académicos em benefício da mudança social.

Este trabalho apresenta-se como ponto de partida para futuros estudos a desenvolver pelos professores-investigadores da área do Serviço Social da ESE, produzindo conhecimento sobre a expressão dos estágios curriculares em Serviço Social no domínio pedagógico, profissional e social do Serviço Social. Tal investimento permitirá tornar mais eficiente o processo de inserção de novos professores na equipa de supervisores científico- pedagógicos, quer apostando na sua formação contínua; formar e melhor enquadrar os assistentes sociais que assumem funções de orientação dos alunos em contexto real de trabalho; inovar a metodologia de supervisão científico-pedagógica, num processo de adaptação contínua quer às expressões da quotidianidade dos contextos humanos e sociais, quer do projeto ético-político da profissão de Serviço Social, pensado na articulação com as escala nacional, europeia e mundial. Importará ainda aprofundar o impacto deste modelo de formação prática e dos seus resultados (como é o caso do tipo de projetos sociais desenvolvidos pelos estagiários finalistas da licenciatura), nomeadamente nas comunidades e territórios onde são implementados. Por fim, este conhecimento ser capitalizado como argumento para melhorar as condições de trabalho dos docentes da área do Serviço Social no quadro da formação inicial em Serviço Social, nomeadamente a nível do IPCB.

Referências Bibliográficas

- APSS (2018). Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal. Associação dos Profissionais de Serviço Social.
- Carvalho, M. I. (2012). Supervisão em Serviço Social, percurso para o desenvolvimento profissional e pessoal: um estudo exploratório. *Locus Soci@l: Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade*, (4), 46-65.
- Duarte, T. R. (2009) Formação de 1º ciclo em Serviço Social após adequação ao Processo de Bolonha em Portugal [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, não publicada]. Instituto Miguel Torga.
- Fernandes, E. (1985). Evolução da formação dos assistentes sociais no instituto de Lisboa, *Intervenção Social* nº 2/3. Instituto Superior de Serviço Social, pp 123-141.
- Ferreira, D. (1985), A importância dos estágios na Formação em Serviço Social – o caso concreto dos estágios do setor do trabalho no ISSS. Algumas reflexões, *Intervenção Social*, nº 2/3. Lisboa. Instituto Superior de Serviço Social, pp 63-67.
- Freire P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra
Freire P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra
- Freitas, M. D. (2013). *Supervisão na Formação em Serviço Social*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.
- GRANJA, B. (2014), Contributos para a análise das formas identitárias dos Assistentes Sociais. In Carvalho, M.I & Pinto C. (coord), *Serviço Social Teorias e Práticas*. Pactor.
- Lewgoy, A. M. B. & Carlos, S. A. (Orgs.). (2014). *Supervisão de estágio em Serviço Social: uma perspectiva de formação permanente*. Prorext/UFRGS.
- Ribeirinho, C. (2019). *Supervisão profissional em Serviço Social: Ao encontro de uma prática reflexiva*. Pactor.
- Santana, N. (1998). *As configurações do Processo de Supervisão em Serviço Social nos anos 90*. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ
- Vieira, B. (1981). *Modelos de Supervisão em Serviço Social*. AGIR.
- Vieira, B. (1989). *Supervisão em Serviço Social* (3ª ed). Rio de Janeiro. AGIR.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educ. Soc.*, 29(105), 197-217.
- <https://www.scielo.br/j/es/a/RLPzytTnfpLS5jVVMNShsTs/?format=pdf&lang=pt>
- Vieira, R. (2003). *O Relatório Social no Processo Tutelar Educativo* [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, não publicada]. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

Competências Socioprofissionais do Administrador Contemporâneo: um estudo de caso da reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil

- Silva Arantes, IC
Isabel.adm@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá - Unifei
- Salomon, EFS.
efssalomon@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá - Unifei
- Neves, SM.
sandraneves@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá - Unifei
- Mineiro, AAC.
andreamineiro@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá - Unifei

Resumo

Este estudo objetiva apresentar e discutir as competências socioprofissionais definidas para o ensino de graduação em Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil, na reelaboração de seu Projeto Pedagógico de Curso. Especificamente, objetivou-se: (i) compreender, a partir da literatura, a noção conceitual de competência; (ii) apresentar parte dos resultados da pesquisa de mercado empreendida pelo Núcleo Docente Estruturante do curso; e (iii) caracterizar as competências socioprofissionais necessárias ao profissional da área, delineando ações potencializadoras do processo formativo. Adotou-se metodologias qualitativas por meio de um estudo de campo, descritivo, de caso e documental, pois originou-se de uma pesquisa de mercado empreendida por pesquisadores do Núcleo Docente da instituição. Como resultado, tem-se que o curso reelaborou seu projeto pedagógico definindo e caracterizando as competências socioprofissionais (Empreendedora; Negócios; Tecnológica e Decisória), alinhadas ao perfil do administrador contemporâneo, para uma formação em gestão integrada em conhecimentos, habilidades, procedimentos e atitudes, que fomentem uma formação consciente, humanizada e transformadora da realidade.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; Competência; Ensino de Administração.

1. Aspectos Introdutórios

As atuais diretrizes nacionais e internacionais da educação de nível superior apontam para a necessidade de implementação de novos “modos” de se pensar e praticar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Tais mudanças exigem uma transformação teórico-conceitual e metodológica na educação superior - do atual modelo baseado na transmissão de conhecimentos e na memorização para um modelo educativo fundamentado no desenvolvimento de competências. O conceito de competência vem ganhando importância singular no âmbito do ensino superior, tanto nacional como internacionalmente (Comellas, 2000; Cruz, 2001), mais precisamente como mecanismo de aproximação dos conteúdos estudados com as demandas complexas do mercado e da sociedade, inclusive no ensino de Administração pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2021).

As DCN do sistema educacional brasileiro configuram orientações importantes a serem observadas por todas as instituições de ensino superior, especialmente no que tange às reformulações dos projetos pedagógicos. Curioso é que, independentemente da área de formação, as diretrizes vêm reforçando a educação por competência, que afeta diretamente a práxis educativa. O desafio que se coloca é a operacionalização e a compreensão da competência, considerando suas multiplicidades conceituais (como qualidade inata, como capacidade de ação e como desempenho e qualificação profissional). Para este estudo, que debate o ensino em Administração, apoia-se na multidimensionalidade da competência, que impede que ela se reduza a habilidades genéricas. Nesses termos, tem-se a apresentação do problema e dos objetivos deste estudo.

1.1 Problema e Objetivos da Pesquisa

O ensino de graduação em Administração no Brasil é fruto de modelos pedagógicos que privilegiam enfoques gerencialista. Muitos autores tecem severas críticas a esse modelo, denunciando o formato mecânico/instrumental de ensino-aprendizagem que tem influenciado a formação de administradores com conteúdo estruturado em capacidades matemáticas, em detrimento de conteúdos culturais e humanistas (Motta, 1983; Chanlat, 2000; Aktouf, 2005; Nicolini, 2003; Silva *et al.* 2019). Neste sentido, Sobrinho (2018) ressalta que a ênfase não está na formação de seres sociais dotados de valores humanos, mas na formação de indivíduos com determinadas competências técnicas, desenvolvidas para atender ao mercado e às organizações.

Ainda que sejam observados avanços na perspectiva didático-pedagógica desse modelo funcional é necessário refletir sobre o ensino em Administração no que tange à educação por competências. De tal modo, tem-se as questões norteadoras do estudo: **Quais as competências socioprofissionais necessárias à formação em Administração?**

Como fomentar o desenvolvimento dessas competências na graduação em Administração na reelaboração do seu projeto pedagógico?

Para tanto, este estudo objetiva apresentar e discutir as competências socioprofissionais definidas para o ensino de graduação em Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do Brasil, na reelaboração de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Especificamente, objetivou-se: (i) compreender, a partir da literatura, a noção conceitual de competência; (ii) apresentar parte dos resultados da pesquisa de mercado empreendida pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso; e (iii) caracterizar as competências socioprofissionais necessárias ao profissional da área, delineando ações potencializadoras do processo formativo.

2 Competência: em busca de um conceito aplicável ao ensino

Por seu caráter polimorfo, existe uma pluralidade de perspectivas conceituais espalhadas nos campos científicos, com vieses multivariados sobre a noção de competência. Conforme identificado na literatura, tais vieses atribuem à competência conotações, por vezes, dicotômicas que se convertem em polaridades do tipo: competência como atribuição *versus* qualificação; competência como traço inato *versus* comportamento desenvolvido; competência como característica interna (intra- pessoal) *versus* características externas (extra-pessoal) – o que vem promovendo confusões de ordem conceituais e teórico-metodológicas (Perrenoud, 1999; Comellas, 2000; Cruz, 2001; Zabalza, 2006).

Tem-se que termo competência surgiu na língua francesa no século XV, como forma de conceder autoridade e legitimidade às instituições, e somente do século XVIII seu significado é ampliado para uma dimensão individual, designando a capacidade do saber à experiência. No século XX, por volta dos anos 1950, Noam Chomsky se apropria do conceito numa perspectiva linguística e psicológica, definindo-o como a faculdade inata de falar e compreender uma língua (Perrenoud, 2005). Essa denotação foi estendida para a linguagem do mundo dos negócios, correlacionando a competência à noção de desempenho e qualificação profissional, por volta dos anos 1970. Entretanto, é no campo da Educação, já em meados dos anos 1990, que o conceito ganha contornos consistentes sob a perspectiva construtivista, marcadamente com os estudos de Philippe Perrenoud. Para ele a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, manifestando-se na ação ajustada mediante situações complexas, imprevisíveis e singulares (Perrenoud, 1999; 2000, 2001, 2005). É, pois, a capacidade integrativa de recursos cognitivos (conhecimentos teóricos/específicos), de saberes práticos (experiências, vivências, habilidades) e de percepções, convicções, intuições, valores para o enfrentamento de um tipo específico e contextualizado de situação/contexto.

Salienta-se que a competência exige apropriação sólida e consistente dos saberes, contemplando conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas, alterando os ofícios de seus intervenientes (instituição, pessoas, organizações). É um agir exitoso e eficaz em diferentes situações e contextos (Estella, 2008). Assim, assume-se como competência a capacidade para utilizar conhecimentos, destrezas, atitudes, valores e habilidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, para o enfrentamento e resolução de problemas em situações de estudo e/ou trabalho, para o desenvolvimento acadêmico, profissional, social e pessoal.

Constata-se que, pedagogicamente, existe uma confluência entre o conceito de competência e de habilidade e, por vezes, esses construtos são utilizados como sinônimos – fruto de uma abordagem instrumental, na qual competências e habilidades se equivalem, ainda que representem processos diferentes. Todavia, entende-se por “habilidade” a técnica do saber fazer e por “competência” a capacidade de apropriação de conhecimentos, a habilitação para o uso e a atitude para a mudança. Em síntese, a competência fomenta o aprender a aprender e desenvolve a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmos, num vasto conjunto de situações e circunstâncias, valorizando o processo, a autoreflexão, o controle pessoal e a conscientização do próprio processo.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se classifica como uma pesquisa bibliográfica, de campo e documental, de natureza qualitativo-descritiva. Trata-se de um estudo de caso empreendido por meio de dados teóricos e secundários, originados de uma pesquisa de mercado, empreendida pelo NDE na reelaboração do PPC do curso da IFES em estudo. Foram adotados métodos mistos, combinando abordagens diferentes.

Como estratégia de coleta de dados foi realizada a pesquisa bibliográfica na literatura, a pesquisa documental em PPC's de graduação em Administração de outras instituições do Brasil e do exterior e a análise dos dados da pesquisa de campo aplicada pelo NDE. Ressalta-se que a pesquisa aplicada foi desenvolvida junto aos seguintes públicos: (i) ex-alunos (53%); (ii) profissionais de mercado (25%); e (iii) acadêmicos (14% pesquisadores externos e 8% da instituição). No processo de coleta utilizou-se de um questionário semi-estruturado. A análise das informações se deu por meio da triangulação, articulando e correlacionando os dados por meio da análise descritiva, interpretativa e analítica para cumprir com o objetivo proposto. No geral, foram ouvidos agentes com significativa experiência em gestão e que trabalham nas áreas operacionais, táticas e estratégicas da Administração, o que consubstancia uma perspectiva interessante para a definição/caracterização de competências socioprofissionais necessárias à formação do administrador contemporâneo.

4. Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa de mercado aqui descrita foram organizados em relação a: (i) perfil do estudante em Administração e pontos de melhoria do curso; (ii) percepção dos respondentes com relação aos avanços em Administração; e (iii) caracterização das competências socioprofissionais e ações potencializadoras do processo formativo.

4.1 Perfil do estudante em Administração e pontos de melhoria do curso

Por meio da pesquisa realizada foi possível investigar os requisitos (conhecimentos, atribuições, habilidades, características) para a definição do perfil profissional de formação em Administração, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Perfil do estudante em Administração



Pesquisa NDE (2019)

Destaca-se que a percepção dos respondentes denota termos de ordem como: proatividade, capacidade, conhecimento, comunicação, organização, aprendizado, resiliência, gestão, equipe, relacionamento, flexibilidade, empatia, visão, dentre outros. Assim, sugere-se que são necessárias à formação do

administrador contemporâneo: capacidade de atuação, constância em conhecimento, habilidades de comunicação, de organização, de resolução de problemas, bem como capacidade de gestão de recursos/pessoas, de técnicas/ferramentas e de situações/contextos. Constata-se que este resultado dialoga com as atuais DCN (2021) para o curso de Administração. Assim, em cumprimento às DCN e em consonância com a percepção dos respondentes para atender às demandas de mercado, definiu-se no PPC do curso o perfil do egresso: **“Profissional-cidadão, crítico-reflexivo e com competências empreendedoras, em negócios, tecnológicas e decisórias para atuar como agente transformador da realidade sócio-organizacional”**.

Ainda na pesquisa realizada, foram levantados os possíveis pontos de melhoria para o curso, divididos em quatro categorias: (1) Aluno - formação orientada ao desenvolvimento de carreira; melhoria do processo de orientação para a gestão; enfoque no desenvolvimento humano e na gestão das emoções; reforço da prática e incentivo ao estágio; integração com outros cursos; promoção de ações que estimulem *networking*; reforço da capacidade analítica e interpretativa em trabalhos/cases; (2) Professores - compartilhamento da práxis pedagógica; melhoria da interação entre os docentes para evitar duplicação de conteúdos e avaliação de atividades multidisciplinares; substituição do formato tradicional de ensino por métodos inovadores; assimilação/aumento de metodologias ativas de ensino; (3) Disciplinas - inclusão de metodologias voltadas ao uso de ferramentas do dia a dia organizacional; promoção do desenvolvimento do raciocínio analítico; aumento do conhecimento em tecnologia; reforço da prática em língua inglesa; oferta de práticas de simulação de negócios; aumento das disciplinas optativas; mobilização de projetos entre alunos e ex alunos; interação mais efetiva com a pós-graduação; envolvimento dos alunos em projetos e metodologias focadas em resolver problemas; (4) Mercado/empresas - fomento à vivência no cotidiano corporativo; desenvolvimento de visão de mercado; melhoria da estruturação dos projetos realizados com as empresas da região; treinamento especializado para negociação com *stakeholders*; atualização com as tendências de mercado; realização de convênios/intercâmbios internacionais com outras universidades; aproximação da teoria com a prática; incentivo ao desenvolvimento de *startups*, dentre outros processos correlatos.

Em síntese, são muitos os ajustamentos que corroboram melhorias para o curso. Destacadamente tais melhorias dependem do desenvolvimento de competências como aporte do processo de ensino-aprendizagem. Nesses termos, foram definidas para o curso cinco Áreas de Concentração, a saber: (i) Empreendedorismo e Inovação; (ii) Marketing e Design; (iii) Organizações e Humanidades; (iv) Produção; e (v) Economia e Finanças, como forma de complementar a pluralidade do curso e o processo formativo do discente, ajustado à formação de competências, ao contexto contemporâneo e às tendências em Administração.

4.2 Percepção dos respondentes com relação aos avanços em Administração

Com a complexidade vivenciada pelos ambientes institucionais, sociais e tecnológicos, a profissão do administrador vem sendo permeada por desafios de natureza econômica e social. Nesses termos, demanda-se cada vez mais por profissionais multifuncionais, com habilidades e competências para interligar diferentes áreas do conhecimento de modo intuitivo, porém, com forte refinamento analítico, que saibam trabalhar em equipe, que tenham desenvolvido forte poder de liderança e que executem transformações empreendedoras nas organizações. Apresentam-se, ainda, necessidades de domínio de análises diversas, associadas a uma visão sistêmica e integrada, e que só com o pensamento crítico, social, humano e histórico, podem ser desenvolvidas. Nesse sentido, os respondentes foram indagados sobre as necessidades e avanços em áreas específicas da Administração, os resultados podem ser visualizados na Figura 2.

Empreendedorismo como Transversal a Organização (*Startup Way*); Conectividade; Comunicação; Ecossistemas; Cultura ágil; Criatividade; Pensamento Dinâmico; *Design Thinking* e *Design Service*; *Squad mgmt*, *Brand mgmt x product mgmt*. No que diz respeito às áreas de Economia e Finanças e de Produção, além dos temas associados à lógica produtiva e ao mercado financeiro, ganham espaço a tendência de monitoramento de dados financeiros com uso de *dashboards*; habilidades no desenvolvimento de indicadores e programação representadas pelas palavras *analytics*, *data* e *machine learning*. Na área de Organizações e Humanidades vêm à tona questões relacionadas à gestão, humanização e pessoas.

Tanto a área de Empreendedorismo como as demais sugerem tendências que corroboram o desenvolvimento de competências específicas para a atuação no mundo dos negócios, envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades, de atitudes, e de procedimentos, mais propriamente competências humanas, conceituais e técnicas. Nessa perspectiva, foram caracterizadas as competências socioprofissionais do curso.

4.3 Caracterização das competências socioprofissionais e ações potencializadoras do processo formativo

Considerando a complexidade que permeia a profissão do administrador e a demanda por profissionais multifuncionais, com competências para interligar diferentes áreas do conhecimento, a proposta pedagógica do curso reorientou-se a uma visão educacional sistêmica e integrada, primando-se pelo refinamento analítico e pelo desenvolvimento de transformações empreendedoras nas organizações. Observou-se que, em termos didáticos, o curso necessita proporcionar, aos discentes, conhecimento sistêmico e aprofundado nas áreas de estudos, bem como vivências práticas no mundo dos negócios, de modo a facilitar o desenvolvimento de competências socioprofissionais, por meio de metodologias inovadoras de ensino, como: o Ensino Baseado em Problemas, o Ensino Baseado em Projetos, dentre outras modalidades. Também se destacam nessas atividades os trabalhos de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, tão necessários ao ensino por competência.

Para fomentar o desenvolvimento desse ensino, foram definidas estratégias de educação por competências, e estabelecidas tipologias de competências para a formação do administrador contemporâneo, seguido de sugestões de ação potencializadora do processo formativo. Tais estratégias e definições encontram-se descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das Competências socioprofissionais e ações potencializadoras

Definição	Caracterização/Descrição	Ações potencializadoras do curso para favorecer o desenvolvimento da competência e o processo formativo
Competência Empreendedora	Envolve a criação e gestão de projetos, em série, mobilizando recurso e atuando em time, de forma automotivada, criativa, empática, resiliente e inovadora, com foco na entrega de novos conceitos ao mercado, geração de valor por meio de novos produtos e processos, criação de projetos ou empresas que transformem a realidade, estimulem a diversidade e promovam o alto impacto nas organizações e sociedade.	Oportunizar a experimentação e a criação de projetos empreendedores, privilegiando a organização colaborativa, a análise de riscos e decisão estratégica; Proporcionar atividades que estimulem o pensamento criativo e soluções não triviais; Refletir as adversidades de forma positiva, tratando o erro como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico-transformador.
Competência em Negócios	Envolve a compreensão holística das organizações, associada à capacidade de resolução de problemas nas diversas áreas de negócios, englobando os conceitos, as abordagens e as teorias de Administração Geral.	Proporcionar a prática em projetos complexos de forma holística, integrada e transdisciplinar; Reconhecer as relações de ação e reação entre as diversas áreas funcionais por meio de aprendizagem significativa para ajustamentos no processo de aprendizagem.
Competência Tecnológica	Envolve a compreensão da tecnologia e seu potencial transformador, prospecção de ferramentas tecnológicas e definição das melhores opções para cada contexto organizacional, avaliação do impacto de projetos tecnológicos, aplicação de ferramentas tecnológicas em campo e gestão da tecnologia de modo inovador.	Promover a compreensão das ferramentas tecnológicas e a capacidade de sua usabilidade, amparada pela experimentação em projetos reais; Estimular as ações de promoção da eficiência que simplifique a prática da gestão; Reforçar a capacidade de gerenciamento da tecnologia e fomentar a compreensão de seus impactos no cenário organizacional.

Competência Decisória	Envolve a decomposição e a sistematização de problemas complexos. Capacidade analítica e compreensão de contextos para a estruturação de causas-raízes; Aplicação de abordagens quantitativas e qualitativas na proposição de soluções viáveis e criativas, atitude de experimentação, elaboração de planos de ação, alocação de recursos e mensuração dos resultados.	Promover a prática de resolução de problemas complexos e a tomada de decisão, baseados em modelos qualitativos e quantitativos; Estimular a experimentação de estratégias e ações; Estimular a atuação criativa e inovadora por meio de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.
-----------------------	--	--

Conforme visualizado, foram caracterizadas quatro macrocompetências para a formação em Administração e para cada uma delas foram estabelecidas estratégias e ações potencializadoras. Em suma, o curso se empenha em formar um profissional diferenciado com competências para atuar proativamente no mundo dos negócios e no campo social como agente empreendedor e transformador.

5. Considerações Finais

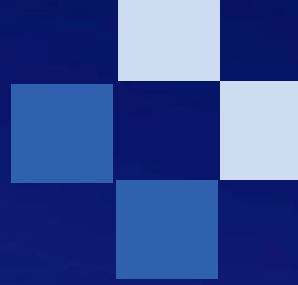
O objetivo deste estudo foi apresentar e discutir as competências socioprofissionais definidas para o ensino de graduação em Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do sul de Minas Gerais, na reelaboração de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Como resultado, tem-se que o curso em questão reelaborou seu PPC orientando-se por uma educação por competência e considerando as novas DCN (2021) para a graduação em Administração, a partir de estudos teóricos e de pesquisas aplicadas. Assim, no escopo didático-pedagógico e político-metodológico do PPC foram demarcadas, definidas e caracterizadas as competências socioprofissionais (Competência Empreendedora; Competência em Negócios; Competência Tecnológica e Competência Decisória) do curso. Estas instituídas e caracterizadas para uma formação em gestão integrada em conhecimentos, em habilidades, em procedimentos e em atitudes, que fomentem uma prática profissional consciente, humanizada e transformadora da realidade sócio- organizacional.

Constatou-se que a educação por competência, aplicada pedagogicamente ao ensino em Administração, favorece uma formação consubstanciada em saberes/fazeres em dinâmicas complexas, permitindo ao educando: (a) perceber na sua realidade prática a contribuição dos conteúdos estudados; (b) apropriar criticamente do conhecimento; e (c) agir de forma autônoma. Assim, defende-se que uma formação em Administração centrada em competências socioprofissionais específicas viabiliza e habilita ao exercício profissional competente, eficaz e efetivo, considerando que: a competência empreendedora permite ao profissional de administração equacionar problemas e propor soluções inovadoras, criativas e transformadoras; a competência em negócios estimula e favorece uma compreensão holística das organizações e seus contextos; a competência tecnológica profissionaliza a usabilidade de ferramentas tecnológicas como estratégia potencial transformativa; e a competência decisória aguça a capacidade analítica, a experimentação e a atitude criativa, crítica e inovadora. Integradamente tais competências atuam na dimensão individual e profissional, conjecturando um contexto educativo que permite ao indivíduo se desenvolver, se redescobrir, se profissionalizar, se reinventar em conhecimentos, ações, atitudes, valores e perspectivas em um ciclo dinâmico de engajamento com a realidade prática de seu trabalho e de suas responsabilidades sobre a dinâmica organizacional e social.

Ressalta-se que os pontos de melhoria identificados na pesquisa de mercado e os conhecimentos e tendências na área de Administração forneceram *insights* importantes para a demarcação do perfil do egresso do curso e para o estabelecimento das competências socioprofissionais específicas no processo educativo de formação. Como oportunidades futuras, pretende-se que pesquisas correlatas a esta sejam realizadas de forma periódica, permitindo captar eventuais necessidades de ajustes no curso. Também, estabelecer formas de se medir as competências estabelecidas como reforço a uma educação transformadora.

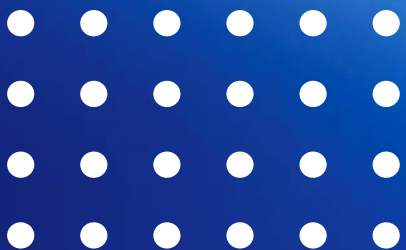
Referências Bibliográficas

- Aktouf, O. (2005). Ensino de Administração: por uma pedagogia da mudança. *Revista de Administração de Empresas*, v. 12, n. 35, p. 151-160, out. /dez.
- Brasil/DCN. (2021). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro.
- Chanlat, T. J. F. (2000). *Ciências Sociais e management: reconciliando o econômico e o social*. São Paulo: Atlas.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, vol 27, p. 87-101.
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183
- Motta, F. C. P. (1983). A questão da formação do Administrador. *RAE: Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55. out./dez.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 44-54.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sobrinho, J. D. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)- Fap UNIFESP*, 20 (3), 581-601.
- Zabalza, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.



Línea Temática:

Establecimiento de redes profesionales



Simposio

Experiencias de Desarrollo Profesional Compartido: Formando Redes Profesionales Basadas en una Cultura Colaborativa

Coordinadora

Mónica Porto Currás (monicapc@um.es)

Francisco J. Hernández Valverde

(pacoherandez@um.es)

Participantes

Mónica Vallejo Ruiz
(monicavr@um.es)

Rosa M^ª Méndez García
(rosa.mendez@udc.es)

M^ª Luisa García Hernández
(luisagarcía@um.es)

Michaele K. Abreu Tejada
(michaelekarina.abreut@um.es)

María José Bolarín Martínez
(mbolarin@um.es)

Beatriz Guerci de Siufi
(bsiufi@gmail.com)

Ana Torres Soto
(ana.t.s@um.es)

M^ª Ángeles Cano Muñoz
(camu.mariangeles@gmail.com)

Línea: *Establecimiento de redes profesionales*

Resumen

La cultura organizacional colaborativa comporta, a partir de la identificación de diferentes desafíos, que se adopten decisiones conjuntas para la elaboración de proyectos, recursos o acciones coordinadas entre profesionales y se reflexione en torno a sus posibilidades, desarrollo y resultados. Requiere de un compromiso de trabajo participativo entre diferentes profesionales y un involucramiento con el propósito de la colaboración.

Existen múltiples evidencias de que las experiencias basadas en esta cultura son altamente relevantes para cualquier profesional que se plantee realizar innovaciones y otros cambios en su labor cotidiana con ciertas garantías de éxito y mejora real de su práctica de enseñanza, de las cuales va a depender el logro de mejores resultados en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Son experiencias que exigen un planteamiento y un esfuerzo reflexivos de las visiones, teorías y prácticas que día tras día se desarrollan en las aulas. Sin embargo, las organizaciones universitarias no siempre potencian este tipo de colaboración, atendiendo a las condiciones de desempeño profesional y a los requisitos exigidos para poder iniciar y mantener una carrera profesional. Muy al contrario, se priorizan los logros individuales al fomentar, con demasiada frecuencia, prácticas competitivas e insolidarias entre quienes están buscando conformar su futuro en este nivel educativo.

En este simposio se presentan seis comunicaciones que aportan muestras de aprendizaje colaborativo entre diferentes agentes educativos (profesores y alumnado universitario, ONG, docentes de diferentes niveles educativos o diferentes instituciones y regiones latinoamericanas) que conforman redes profesionales. Las comunicaciones son:

1. *Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida.* Mónica Porto Currás, M^a Luisa García Hernández y M^a José Bolarín Martínez, Universidad de Murcia.
2. *Las universidades, ¿centros de excelencia e innovación docente?: El caso de la Universidad de Murcia.* Mónica Vallejo Ruiz, Ana Torres Soto y Francisco J. Hernández Valverde, Universidad de Murcia.
3. *La formación inicial del profesorado desde el enfoque de la educación para la ciudadanía global: el resultado de la colaboración entre ONGs y Universidad.* Rosa M^a Méndez García, Universidad de La Coruña.
4. *Colaboración interinstitucional para la evaluación y fortalecimiento de los programas formativos: El caso de los ingenieros industriales de la Universidad Católica del Cibao.* Michaele K. Abreu Tejada, Universidad Católica del Cibao (UCATECI), República Dominicana, y Mónica Vallejo Ruiz, Universidad de Murcia
5. *La co-docencia como estrategia para la innovación en la Educación Superior.* M^a Ángeles Cano Muñoz.
6. *El valor de las redes profesionales.* Beatriz Guerci de Siufi, Universidad Nacional de Jujuy.

La intención de estas redes profesionales es alcanzar el mayor impacto socio- educativo posible en sus entornos, promoviendo el debate, la recogida de información y la toma de decisiones entre agentes educativos.

Desarrollo Profesional Colegiado a partir de Proyectos de Innovación Docente: Una Trayectoria Compartida

Mónica Porto Currás

M^a Luisa García Hernández

M^a José Bolarín Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

Esta comunicación presenta una síntesis de los resultados obtenidos a través de los proyectos de innovación realizados durante los últimos siete años en el Grupo de Innovación Docente (EIE-GID). Si bien los proyectos que se describen están centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias discentes, en su implementación y evaluación se ha constatado el avance en competencias profesionales docentes.

En este escenario, el desarrollo profesional ha dejado de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva, fruto del trabajo grupal, coordinado y reflexivo. Las relaciones profesionales basadas en la colaboración, el diálogo y la comunicación para compartir ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias, que permiten reflexionar e investigar sobre la enseñanza, constituyen una forma válida y efectiva de desarrollo profesional en el marco de los departamentos universitarios.

Palabras clave: Innovación, desarrollo profesional, competencias docentes, comunidad profesional de aprendizaje

Introducción

La creación del Grupo de Innovación Docente (EIE- GID) se produce en 2015 con el propósito principal de aprender colectivamente para mejorar la práctica docente de los miembros del grupo, incidiendo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes universitarios que realizan sus estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Se pretende enseñar a los estudiantes a enfrentarse a una sociedad incierta, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, en una universidad preocupada por el desarrollo global de los ciudadanos. Para ello no solo se requiere una buena docencia en el aula, sino que es preciso además un trabajo de coordinación horizontal y vertical que permita que lo que se presenta a los estudiantes tenga un sentido a lo largo de toda su formación, lo que requiere esfuerzos compartidos, colegiados y coordinados.

Con ese fin, a lo largo de los últimos siete años hemos desarrollado diversos proyectos de innovación docente, concedidos por la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia. Proyectos centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias, que otorgan al alumnado el papel protagonista, proporcionando espacio a la iniciativa, a la imaginación y a la colaboración, donde cobra sentido lo que se aprende y también cómo se aprende. En este sentido, como afirman Mayor y Sánchez (1999) el equipo de innovación ha funcionado como “unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente” (p. 173), en un marco en el que se han compartido ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias, lo que ha permitido reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Estos proyectos permiten constatar que la docencia puede dejar de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva. Un marco que ha llevado a los docentes implicados a descubrir que el compartir experiencias constituye una forma válida y efectiva de desarrollo profesional (Bolarín, Moreno y Martín, 2015).

Objetivos

Esta comunicación plantea como objetivos:

- Describir y analizar los resultados docentes obtenidos en proyectos de innovación desarrollados por el EIE-GID.
- Valorar la relación entre los resultados de los proyectos de innovación y las competencias docentes que se esperan de un profesor universitario.
- Analizar y valorar los aportes de esos resultados al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID.

Fundamentación Teórica

El desarrollo profesional docente puede entenderse como el conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional, pero también puede plantearse como el intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales (Imbernon, 2011). En este trabajo nos centramos en esa segunda concepción, entendiendo que el esfuerzo sistemático que hace un profesor individualmente, o un conjunto de docentes colegiadamente, por mejorar su práctica docente y las condiciones de aprendizaje de su alumnado pueden constituirse como una forma de desarrollo profesional. En este marco, creemos que los proyectos de innovación docente que se planifican conjuntamente, se supervisan coordinadamente y se evalúan colegiadamente pueden suponer una oportunidad clara de desarrollo profesional colectivo:

Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, *in-situ* y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas. (Montecinos, 2003, p. 106)

En definitiva, la colaboración profesional docente contribuye a la mejora educativa y al desarrollo profesional (McLaughlin y Talbert, 2001; Krichesky y Murillo, 2011). Se relaciona además ese desarrollo profesional docente con el desarrollo de competencias específicas que conforman (o deberían conformar) el perfil profesional de un profesor universitario. De acuerdo con Bozu y Canto (2009), podríamos enunciar esas competencias en los siguientes términos:



Desde esta conceptualización, nos planteamos en qué medida los proyectos de innovación docente que ha desarrollado el grupo de innovación EIE-GID de la Universidad de Murcia han promovido el desarrollo profesional colectivo de sus integrantes.

Marco Metodológico

Para responder a los objetivos de la investigación planteados anteriormente se optó por una metodología de investigación no experimental descriptiva, a partir de las valoraciones de los docentes participantes en las experiencias realizadas. Estas valoraciones se han recogido en las sesiones de seguimiento y evaluación de cada proyecto, mediante encuestas elaboradas específicamente para ese fin, anotando los resultados del proyecto, las dificultades y limitaciones actuales, los beneficios y oportunidades surgidas, así como las propuestas de mejora y la satisfacción general con el proyecto.

Resultados

En este apartado se exponen algunos de los resultados más destacados en relación a los objetivos planteados para esta comunicación.

En primer lugar, centrándonos en los resultados de los diferentes proyectos de innovación desarrollados, además de los hallados en relación con los aprendizajes de los estudiantes, los docentes participantes resaltan:

- Los beneficios de trabajar conjuntamente en la elaboración de materiales y la planificación conjunta de tareas de aprendizaje para el alumnado: “se consiguen propuestas más creativas, innovadoras y motivadoras”; “siempre se le ocurre a alguien una propuesta o una solución para las dificultades que van surgiendo”; “es de gran ayuda compartir la responsabilidad de seleccionar y actualizar la documentación y materiales, así como para preparar las tareas de cada grupo”.
- El aumento de la reflexión sobre la propia práctica que se va conformando en las diferentes reuniones: “la tarea de planificar la asignatura se convierte en un proceso mucho más reflexivo y dinámico”; “permite volver a repensar el sentido de las tareas que se han propuesto otros cursos y lo que se pretendía conseguir”.

- La motivación por probar nuevas metodologías y sentirse acompañado en su desarrollo: “no me hubiera atrevido a probar esta metodología yo sola, pero al ser en grupo el proceso se vuelve más sencillo”; “sentir que puedes consultar las dudas que se puedan generar en cualquier momento es muy tranquilizador”; “estos cuatro últimos cursos se han afianzado dinámicas que yo sola no hubiera probado”.
- Los avances en la motivación y resultados de aprendizaje de los estudiantes: “se ha promovido un ambiente de aprendizaje muy dinámico y motivador para el alumnado”; “los estudiantes han agradecido esta forma de desarrollar la asignatura y plantean que han aprendido mucho más que con metodologías más tradicionales”; “se ha conseguido movilizar a un grupo que le costaba mucho trabajar algunos conceptos más complejos”.
- La optimización de tiempos y esfuerzos dedicados a la docencia: “optimiza los esfuerzos docentes, la búsqueda y apertura de nuevos modos de realizar una integración de los saberes, lo que nos ha llevado a una dedicación especial y a una inversión considerable de tiempo dedicado al diálogo y al intercambio de saberes”.

En segundo lugar, se analiza la relación de estos resultados con las competencias docentes que debe desempeñar un profesor universitario en la actualidad. De acuerdo con la propuesta de Bonzu y Canto (2009), se puede comprobar cómo en su mayoría estos resultados contribuyen a la consolidación de las citadas competencias. De acuerdo con estos autores, el nuevo perfil del profesor universitario basado en competencias requiere que sea un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo, etc.), con grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo esta tarea. Los resultados alcanzados, de acuerdo con las valoraciones de los propios docentes, se corresponden en gran medida con el desarrollo de estas competencias al promover:

- Competencias cognitivas específicas de la docencia universitaria, como son la actualización disciplinar, la planificación e implementación de nuevas metodologías, el seguimiento y evaluación del alumnado con procedimientos alternativos, el trabajo cooperativo, etc.
- Competencias metacognitivas, desarrollando además este proceso de reflexión y valoración crítica de la propia docencia de forma colegiada, no individual, revisando conjuntamente el proceso y resultados que se están consiguiendo.
- Competencias comunicativas, con el conjunto de docentes con los que se comparte cada proyecto de innovación, para planificar, elaborar, supervisar y valorar lo que se está consiguiendo. Pero también con el alumnado, con el que es necesario revisar las finalidades y metodología de cada proyecto planteado.
- Competencias sociales, ya que no sería posible la continuidad en el grupo de innovación, la solicitud, concesión y aprobación de los diferentes proyectos anuales, sino se hubiera creado un ambiente de cooperación y trabajo en equipo entre sus integrantes, que permite compartir y distribuir tareas y responsabilidades de forma colegiada.
- Competencias gerenciales, aumentando con cada proyecto la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que son resaltadas por los profesionales implicados en el grupo de innovación como uno de los principales resultados de todos los proyectos: la motivación por realizar esta labor de forma colegiada, consiguiendo mejoras en su proceso de enseñanza individual.

Por último, la valoración de los aportes de esos resultados al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID es altamente positiva. En un contexto profesional donde no se promueve, facilita ni valora el tiempo y esfuerzos invertidos en planificar conjuntamente, revisar propuestas y elaborar práctica de enseñanza colegiadas, el haber conformado un grupo de trabajo que en los últimos siete años haya participado en todas las convocatorias de proyectos de innovación con propuestas centradas en dinamizar y mejorar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de forma colaborativa entre diferentes grupos, niveles o titulaciones, sin duda supone un importante hito de desarrollo profesional, supone asumir la educación como una responsabilidad compartida .

Lamentablemente, con frecuencia las instituciones universitarias centran las oportunidades de desarrollo profesional únicamente en méritos de investigación, evaluados externamente en función de índices de impacto en el que se sitúan las publicaciones realizadas y proyectos de investigación competitivos en los que se participa. Sin embargo, además de esto, creemos que el desarrollo profesional de un profesor universitario también debe ir unido a su labor docente, al esfuerzo sistemático que se hace por actualizar y mejorar la docencia. Los resultados de los proyectos de innovación docente en los que han participado los miembros del EIE-GID muestran claramente este esfuerzo sistemático y los avances que se van consiguiendo en la seguridad y práctica profesional de sus integrantes.

En este sentido, los docentes de este grupo de innovación destacan la importancia de aspectos de la colaboración y la coordinación docente en su desarrollo profesional, valorando ambos procesos como imprescindibles a la hora de diseñar y desarrollar recursos, documentos o tareas que se van a llevar a cabo, intentando no solapar contenidos, estructurar la información de forma clara y concisa, preparar las sesiones, compartir materiales, buscar experiencias ya publicadas o crear materiales motivadores para los estudiantes, entre otros. Si además esta valoración positiva va unida a resultados satisfactorios en el aprendizaje del alumnado y a una satisfacción positiva también por parte del estudiantado sobre las competencias desarrolladas y el clima de clase fomentado, el progreso en el desarrollo profesional colegiado parece evidente.

En el análisis comparativo de los diferentes proyectos de innovación implementados se ha comprobado cómo se alcanzan mejores resultados progresivamente en las valoraciones de los estudiantes. Si bien no dudamos de que esto es mérito de la metodología desarrollada en cada experiencia, también creemos que la experiencia acumulada por el grupo docente a la hora de plantear las innovaciones, trabajar colegiadamente para organizar tareas y diseñar materiales o facilitar interacciones positivas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes ha influido notablemente en estos resultados.

Discusión y Conclusiones

Las propuestas de desarrollo profesional docente que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas incorporan principios que ayudan a los docentes a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto (Montecinos, 2003). En esta comunicación se ha mostrado cómo la conformación de un grupo de innovación docente ha permitido a sus integrantes el perfeccionamiento de competencias profesionales que, claramente, redundan en su desarrollo profesional. Entendemos que ese desarrollo profesional se puede valorar tanto en relación a los resultados conseguidos en la implementación de los proyectos por los estudiantes como a los beneficios que los propios docentes identifican en el desarrollo de esta práctica. Este último es el ámbito en el que nos hemos centrado en esta comunicación.

Las tendencias actuales plantean que la profesión docente debe evolucionar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002); sin embargo, estas tendencias no son tan fáciles de implementar en contextos universitarios por sus características y particularidades. Consideramos que haber conseguido consolidar un proceso en el que se dan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo nuevas comprensiones, prácticas y experiencias, supone un claro espacio de desarrollo profesional colegiado.

En definitiva, estos proyectos de innovación parten de un compromiso docente para contribuir a una educación de calidad, innovadora y contextualizada, donde las iniciativas innovadoras tienen como condición *sine qua non* un trabajo colegiado que mejora no solo las competencias universitarias de los estudiantes, sino también las competencias profesionales docentes.

De acuerdo con Torrego y Ruiz (2011), “los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado” (p. 3). La experiencia de este grupo de innovación docente muestra, además, que se puede avanzar en el desarrollo profesional colegiado desde el compromiso conjunto por el desarrollo de cambios e innovaciones adaptadas a las necesidades de cada contexto y grupo específico, siempre que se parta de una conceptualización común y un propósito compartido. Ello implica superar barreras enraizadas en las creencias tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje para construir una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas (Burns, 1995).

Referencias Bibliográficas

- Bolarín, M. J., Moreno, M. A. y Martín, C. (2015). De la coordinación a la interdisciplinariedad; voces del alumnado. *Revista de docencia e investigación*, 20, 105-123.
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Burns, B. (1995). Paradigms for research in teaching. En L. W. Anderson (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed., pp. 17- 20). Pergamon.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12(9), 75-86.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35). https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1396&context=coedu_pub
- Mayor, C. y Sánchez, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. *XXI: Revista de Educación*, 1.. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/555>
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (12 Julio de 2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes [Comunicación]. Conferencia Regional *O desempenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades*. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia.
- Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.

Las Universidades, ¿Centros de Excelencia e Innovación Docente?: El Caso de la Universidad De Murcia

Mónica Vallejo Ruiz

Ana Torres Soto

Francisco J. Hernández- Valverde

Universidad de Murcia

Resumen

El presente estudio analiza dos de las actuaciones institucionales de innovación educativa desarrolladas por la Universidad de Murcia como respuesta a los cambios generados a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Concretamente, se someten a análisis diferentes variables que gravitan alrededor de estas actuaciones institucionales; en concreto, se indaga acerca de los proyectos de innovación educativa y de los grupos de innovación docente. Asimismo, se ofrece información sobre las modalidades de actuación de sendos proyectos institucionales, los departamentos y facultades implicados, los coordinadores responsables de estas actuaciones, PDI y colaboradores implicados, entre otros.

Como principales resultados del estudio, cabe destacar que se han examinado un montante total de casi 400 proyectos de innovación, al tiempo que se ha contabilizado un total de 1325 docentes universitarios (incluyendo colaboradores de otras instituciones). En su conjunto, y como podrá apreciarse tras la lectura de este trabajo, resulta innegable el esfuerzo que los docentes de la Universidad de Murcia realizan en la búsqueda constante de la mejora e innovación de su desempeño docente.

Palabras clave: innovación educativa, Grupos de Innovación Docente-GID, proyectos de innovación, Universidad de Murcia.

Introducción

Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, a finales de los años 90), las universidades han realizado importantes –y constantes– cambios en pro del desarrollo de sus tres principales misiones: docencia, investigación y transferencia. La constitución de ese marco común ha supuesto que todas las universidades europeas –y del resto del mundo– definan líneas rectoras para lograr una mayor competitividad y excelencia en dichas misiones, al tiempo que mantiene su inexorable obligación de rendimiento de cuentas derivado de su responsabilidad y compromiso social. Para dar cumplimiento a tales exigencias, en 2004 se crea la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) que, un año más tarde, se encargó de elaborar un informe en el que se desarrollan una serie de estándares y directrices cuyo cumplimiento concede un cauce fecundo para la garantía de la calidad en el EEES. Concretamente, en los apartados referidos a “garantía de calidad del profesorado” así como a “recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes”, se hace referencia a que las instituciones universitarias deben disponer de los medios que garanticen tanto un personal docente capacitado y competente como, también, los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (ENQA, 2005).

Para el caso de la Universidad de Murcia, y desde el firme propósito de acompañar el logro de tales directrices, se desarrollan –entre otras múltiples actuaciones institucionales– una convocatoria anual

de proyectos de innovación educativa junto a otra destinada a la creación de grupos de innovación docente (GID).

Fundamentación Teórica

La Innovación Educativa en las Universidades

Para este estudio se adopta la perspectiva de innovación educativa entendida como aquellas acciones que son impulsadas por la voluntad e iniciativa de los docentes y centros universitarios y cuya repercusión va más allá del círculo que los generó y del momento en que se gestó (Copland, 2003; Pozuelos, 2022). En este sentido, estaríamos de acuerdo con la definición que plantea Carbonell (2001) de la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Al tiempo que buscan introducir –en una línea renovadora– nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

De este modo, la innovación educativa, curricular u organizativa, se plantearía como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables para nuestras universidades y, por ende, para el desarrollo de los futuros profesionales de la actual sociedad del conocimiento (Gairín, 2000; Fix et al., 2021).

Dando cumplimiento a estas premisas, podemos encontrar una amplia variedad de propuestas de mejora e innovación desarrolladas en cualesquiera de los centros universitarios de España y de otros países. Si bien, son propuestas de innovación que se circunscriben a la realidad de un aula o de un profesor; es decir, experiencias de innovación aisladas, con escaso impacto y más difícil generalización (Bonafé y Anaya, 2021; Estebaranz, 2000; Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015). Contrariamente, en el presente trabajo se describen dos propuestas de innovación educativa institucionales que tienen como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia; tratando así de generar una cultura de innovación institucional a través de lo que Zabalza (2004) denominaría *sinergia institucional*.

El Caso de la Universidad de Murcia

A partir del año 2015, la Universidad de Murcia comienza a asentar las bases para el desarrollo de propuestas de innovación con apoyo institucional. Así nacen los Grupos de Innovación Docente (GID) con la finalidad de *generar un procedimiento que permitiera potenciar y dar estabilidad a los equipos de trabajo docente orientados a mejora e innovación educativa*. Estos grupos estables, según el protocolo de creación y gestión de los Grupos de Innovación Docente (GID) (Universidad de Murcia, 2018), estarían orientados al cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Favorecer la participación activa del profesorado en equipos estables, coordinando y dando visibilidad a las iniciativas que de manera individual o en equipo lleva a cabo el profesorado de la Universidad de Murcia.
- Generar un impacto real en la práctica docente de la Universidad de Murcia, mejorando la calidad de las enseñanzas impartidas.
- Contribuir a promover una cultura colaborativa y de formación permanente para el desarrollo profesional del profesorado.
- Proporcionar un mayor reconocimiento a la actividad docente y al profesorado que lleva a cabo acciones de innovación, favoreciendo la difusión de sus resultados en foros nacionales e internacionales.
- Incrementar el número de especialistas en diferentes temas y acciones de innovación educativa capaces de impulsar la formación y el desarrollo de nuevos grupos.

Anterior a la creación de los GID, surgen los proyectos de innovación educativa que tienen su origen en los proyectos piloto para la adaptación de las enseñanzas al EEES. En el caso de los primeros, la Universidad de Murcia –a partir del curso 2005/2006– publica una convocatoria anual centrada en promover y potenciar actuaciones docentes dentro y fuera del aula vinculadas a modalidades no presenciales, uso de nuevas metodologías docentes, TIC, proyectos interdisciplinarios o de colaboración con empresas, fundamentalmente.

Marco Metodológico

Objetivos del Estudio

El objetivo general de este trabajo es analizar dos actuaciones de innovación educativa que desarrolla la Universidad de Murcia. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Cuantificar los proyectos de innovación educativa desarrollados a lo largo de los tres últimos años.
- Identificar las modalidades de actuación desarrolladas en tales proyectos de innovación educativa.
- Conocer los centros y los departamentos que más proyectos de innovación han desarrollado.
- Identificar los coordinadores responsables con mayor número de proyectos coordinados.
- Analizar la evolución de los grupos de innovación docente (GID) creados a lo largo de los tres últimos años.
- Cuantificar el número de profesores (PDI) de la Universidad de Murcia vinculados a los GID.
- Estudiar la evolución colaboradores y colaboradores temporales en grupos de Innovación Docente.

Diseño

Este estudio se desarrolla desde un enfoque descriptivo con metodología cuantitativa. En relación al proceso formal seguido, se trataría de un estudio inductivo en el que, a través de la información recabada, se pretenden realizar una serie de inferencias generales sobre la innovación educativa en la Universidad de Murcia.

Muestra

La muestra objeto de estudio está conformada, por un lado, por 397 proyectos de innovación educativa desarrollados a lo largo de los tres cursos académicos (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021) y, por otro lado, por un total de 1325 grupos de innovación docente aprobados hasta el curso 2021/2022.

Resultados

Los datos se presentan diferenciando las dos actuaciones institucionales analizadas. En primer lugar, se presentan los resultados derivados del análisis de los proyectos de innovación y, en segundo lugar, los resultados relativos al análisis de los GID.

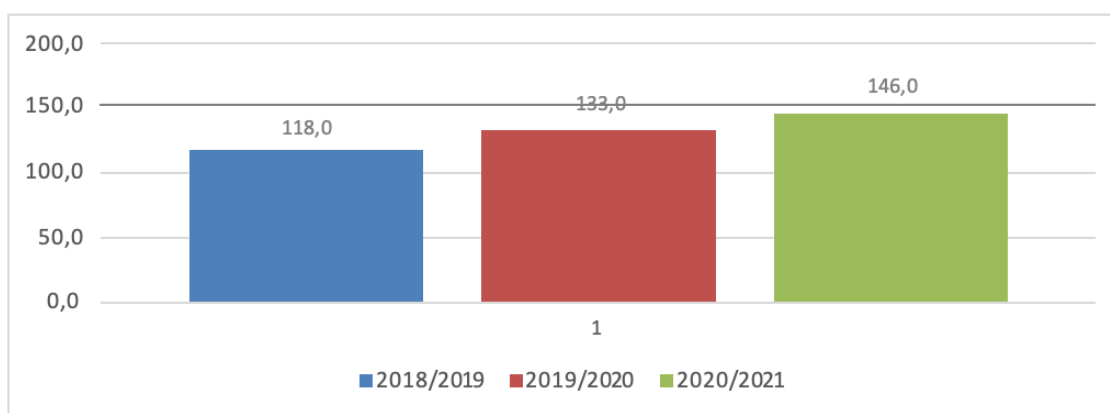
A. Proyectos de Innovación Educativa

1. Proyectos de Innovación por Curso Académico.

Respecto al número de proyectos de innovación desarrollados en la Universidad de Murcia –en los cursos académicos sometidos a análisis– en la figura 1 se aprecia un incremento paulatino en el número de proyectos realizados en los últimos tres años. En el curso académico 2018/2019 fueron concedidos 118 proyectos frente a los 146 proyectos del curso 2020/2021.

Figura 1

Proyectos de Innovación Docente Realizados por Curso Académico



2. Coordinadores/as de Proyectos de Innovación.

Se han identificado un total de 279 docentes universitarios (PDI) que han coordinado los 397 proyectos de innovación educativa realizados durante el periodo 2018-2021. El rango de proyectos por coordinador/a oscila entre 1 y 4 proyectos de innovación. En la siguiente tabla se recoge la relación de personas que han coordinado entre 3 y 4 proyectos en los últimos tres cursos académicos.

Tabla 1

Relación de Coordinadores/as de Proyectos de Innovación Educativa

Coordinadores/as	Número de proyectos
Camacho Alonso, F.	4
García Vázquez, F. A.	4

Coordinadores/as	Número de proyectos
López Martínez, M.	4
Martínez Rodríguez, M. L.	4
Alarcón Del Amo, M. C.	3
Barba Aragón, M.I.	3
Campoy Miñarro, J. C.	3
Conesa Tejada, S.	3
González Martínez, M.I.	3
García Calero, E.	3
López Albors, O. M.	3
López Yepes, J. A.	3
Lucas Pérez, M. A.	3
Mena Martínez, F. M.	3
Marín Muñoz, L.	3
Martínez-Esparza Alvargonzález, M. C.	3
Modéjar Corbalán, I.	3
Roca De Larios, J.	3
Sáez Méndez, L.	3
Sánchez Giner, M. V.	3
Sánchez Ibáñez, R.	3

Coordinadores/as	Número de proyectos
Sánchez Vera, M.	3
Valero Valenzuela, A.	3
Vilaplana Prieto, C.	3
Villaplana Ruiz, V.	3

Los docentes que han coordinado un mayor número de proyectos de innovación en este espacio de tiempo han sido: Fabio Camacho Alonso (Facultad de Medicina), Francisco Alberto García Vázquez (Facultad de Veterinaria), María López Martínez (Facultad de Economía y Empresa) y María Lourdes Martínez Rodríguez (Facultad de Comunicación y Documentación).

3. Modalidad de los Proyectos de Innovación.

En la tabla 2 se muestran las modalidades en las que se han inscrito los proyectos de innovación realizados. Como se puede contemplar, un elevado porcentaje de proyectos, el 30,47%, se circunscriben en la modalidad “Metodologías colaborativas y participativas para el alumnado”. La segunda modalidad más utilizada es “Clase invertida”, que acoge a más de un 17% del total de proyectos en los últimos tres años.

Tabla 2

Proyectos de Innovación según Modalidades

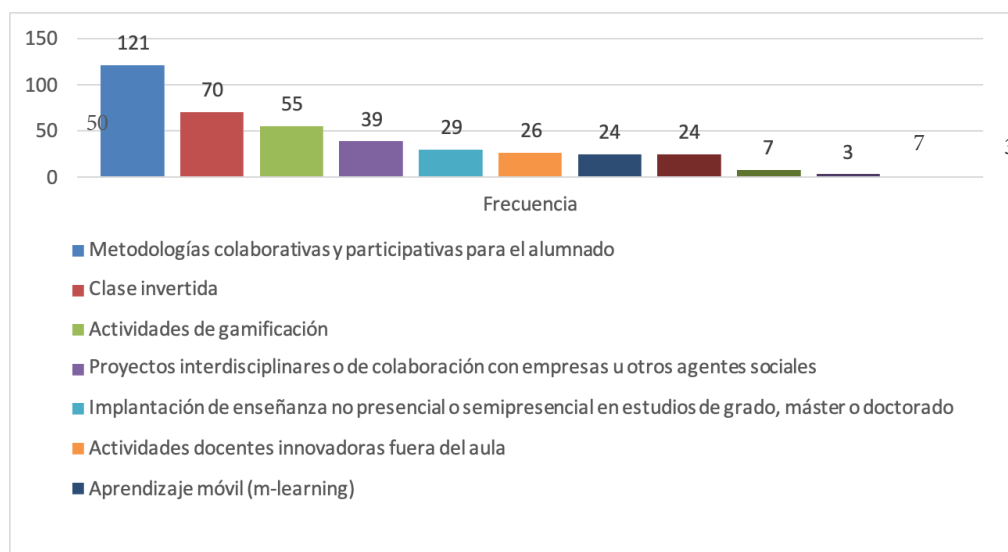
Modalidades	Frecuencia	Porcentaje
Metodologías colaborativas y participativas	121	30,47%
Clase invertida	70	17,63%
Actividades de gamificación	55	13,85 %
Proyectos interdisciplinarios o de colaboración con empresas u otros agentes sociales	39	9,82%
TOTAL		397

Por el contrario, se observa que las modalidades menos desarrolladas (como proyectos de innovación) son “Enseñanza no presencial o semipresencial en estudios de máster o doctorado” (solo en siete proyectos) e “Implantación de enseñanza virtual o semipresencial en estudios de master o doctorado” (en tres proyectos).

En la siguiente figura se ofrece información numérica sobre las diferentes modalidades desarrolladas en los proyectos de innovación docente durante este lapso temporal.

Figura 2

Modalidades Desarrolladas en los Proyectos de Innovación Docente



4. Departamentos Solicitantes.

En la siguiente tabla se recogen los departamentos de la Universidad de Murcia que han desarrollado 10 o más proyectos de innovación educativa desde el curso 2018/2019 hasta el curso 2020/2021.

Tabla 3

Proyectos de Innovación Realizados por Departamentos

Departamentos	Frecuencia	Porcentaje
Organización de Empresas y Finanzas	21	4,9
Didáctica y Organización Escolar	17	4,0
Fundamentos del Análisis Económico	15	3,5
Información y Documentación	15	3,5
Actividad Física y Deporte	14	3,3
Economía Aplicada	14	3,3

Departamentos	Frecuencia	Porcentaje
Dermatología, Estomatología, Radiología y Medicina Física	12	2,8
Bellas Artes	12	2,8
Anatomía Humana y Psicobiología	12	2,8
Métodos Cuantitativos para la Economía y Empresa	12	2,8
Didáctica de la Lengua y la Literatura (español, inglés y francés)	11	2,6
Enfermería	11	2,6
Expresión Plástica, Musical y Dinámica	10	2,3
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	10	2,3

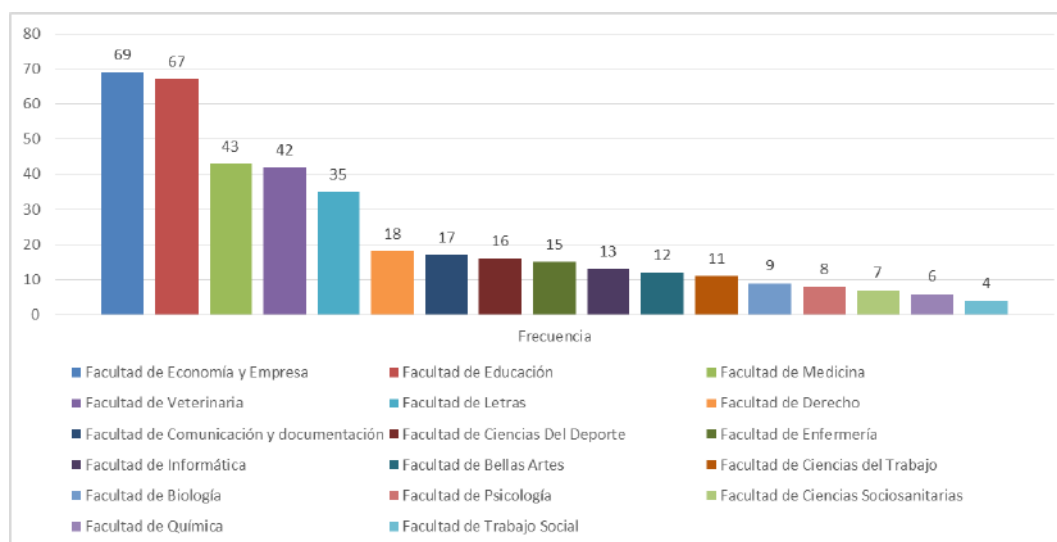
Como se puede observar, el departamento con mayor número proyectos de innovación ha sido el de Organización de Empresas y Finanzas, con 21 proyectos; seguido del de Didáctica y Organización Escolar con 17 proyectos de innovación desarrollados.

5. Facultades solicitantes.

En la siguiente figura se muestran las facultades donde se adscriben los proyectos desarrollados.

Figura 3

Centros y Facultades Vinculadas a los Proyectos de Innovación Docente



Como se puede apreciar –y en correspondencia con los datos expuestos en la tabla anterior–, la Facultad de Economía y Empresa y la Facultad de Educación son las que mayor número de proyectos de innovación educativa han solicitado y desarrollado en los últimos cursos académicos. Sin embargo, se aprecia una participación muy elevada de numerosas facultades de la Universidad de Murcia.

B. Grupos de Innovación Docente-GID

1. Evolución de los Grupos de Innovación Docente.

Desde que se reconociera la creación de Grupos de Innovación Docente (GID) en la Universidad de Murcia, en el curso 2015/2016, su número ha ido incrementándose de manera constante. Como se puede apreciar en la siguiente figura, si bien los tres primeros años permaneció estable el número de GID creados (111 grupos), en los años sucesivos ese número ha ido ascendiendo hasta llegar a los 170 GID en la actualidad.

Figura 4

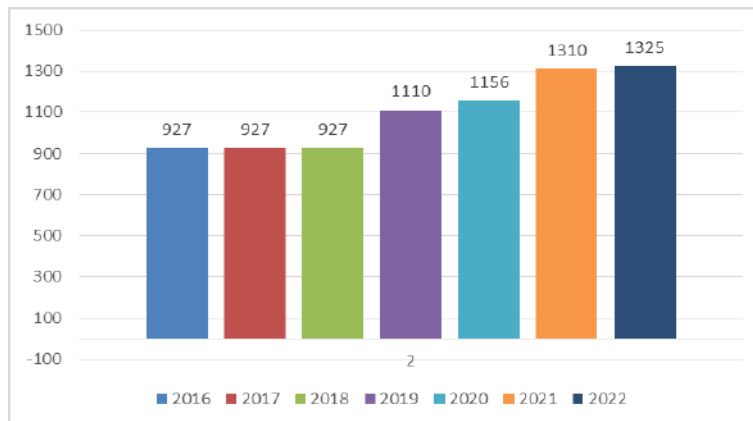
Grupos de Innovación Docente (2016-2022)



2. Evolución Participantes PDI en Grupos de Innovación Docente (2016-2022).

Principalmente, los GID suelen estar formados por personal docente e investigador (PDI), aunque como se muestra más adelante también se pueden incorporar colaboradores y colaboradores temporales. Si nos centramos en el personal docente e investigador (PDI), la siguiente figura informa el número que componen los GID desde 2016 hasta la actualidad. Se observa un incremento de cerca de 400 PDI en dichos grupos a lo largo de estos años, contando en 2022 con un total de 1325.

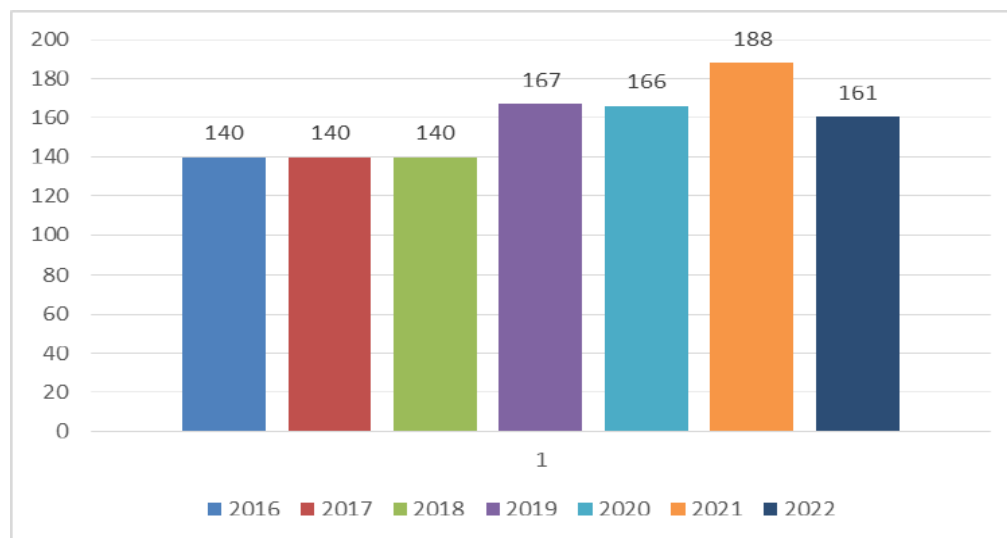
Figura 5
PDI en Grupos de Innovación Docente (2016-2022)



3. Evolución Colaboradores y Colaboradores Temporales en GID.

Como se ha mencionado, los GID también pueden incorporar a colaboradores y colaboradores temporales. De esta forma, del mismo modo que sucede con los PDI, se aprecia un incremento de colaboradores desde la fecha de creación de estos grupos hasta el 2021 (figura 6), si bien en el último año ha descendido el número de colaboradores y colaboradores temporales a 161.

Figura 6
Colaboradores y Colaboradores Temporales en GID (2016-2022)



Conclusiones

La docencia –y la calidad de la misma– ha sido una reclamación recurrente entre el profesorado universitario, en la búsqueda de prestigiar esta importante labor frente a la primacía de la investigación. Se retoman así los dictados de Humboldt, Giner de los Ríos o Unamuno, quienes defendían esa doble función de las universidades: enseñar e investigar.

Con estos dictados como referentes, se han presentado datos relativos a nuestra universidad en los que se vislumbra una clara apuesta del profesorado por la mejora continuada de su labor docente a través de la innovación. A nivel institucional, también es notorio el interés por estas acciones vinculadas a la mejora de la docencia universitaria; si bien, en los últimos años (debido al empeoramiento de la financiación universitaria) el presupuesto económico destinado a esta labor se ha ido reduciendo drásticamente hasta quedar –prácticamente– al recurrente “coste 0”.

Referencias Bibliográficas

- Bonafé, J. M. y Anaya, J. R. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71- 81.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata
- Copland, M. A. (2003). Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- ENQA, (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA- Bergen-Report_579053.pdf
- Estebanz, A. (Coord.) (2000). *Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. Universidad de Sevilla.
- Fix, G. M., Rikkerink, M., Pieters, J. M. y Kuiper, W. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers’ perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22, 131-145.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Los retos de las nuevas organizaciones educativas. *Educar*, 27, 31-85.
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Pozuelos, F. J. (2022). Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 201-214.
- Universidad de Murcia (2018). *Protocolo de creación y gestión de los Grupos de Innovación Docente (GID)*. https://www.um.es/documents/4874468/9242754/Protocolo_creaci%C3%B3n_y_baremo_GID.+Aprobado+Consejo+Gobierno+20_07_2018_v1.pdf/4876fea7-8c1d-4d81-9435-602d394c4ebe

La Formación Inicial del Profesorado desde el Enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global: El Resultado de la Colaboración entre ONG y Universidad

Rosa M^a Méndez García
Universidade da Coruña

Resumen

Desde el año 2013 hasta la actualidad, la ONGD Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) e investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña –actualmente Grupo de Investigación ECIGAL– colaboramos en proyectos de investigación en educación para la ciudadanía global (ECG), financiados por la Dirección General de Relaciones Exteriores y con la Unión Europea de la Xunta de Galicia.

La experiencia que se presenta surge en el año 2017, en el marco del proyecto “Investigando la dimensión global de la educación para el desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria y en la enseñanza superior universitaria en Galicia”. Uno de sus objetivos era introducir en el currículo de la educación superior la perspectiva de la educación para la ciudadanía global desde un enfoque crítico. La materia Diseño, desarrollo y evaluación del currículo, del primer curso del Grado en Educación Infantil se implicó en su consecución a través del diseño de un recurso didáctico para la transformación social.

Desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad el alumnado de la materia ha recibido formación teórico práctica en ECG de la mano de las ONG SIG y Asociación Gallega para el Cambio Social (AGARESO). Como resultado se han elaborado diferentes tipos de recursos didácticos (vídeos *stop motion*, cuentos y juegos analógicos y digitales) dirigidos a introducir el enfoque de la ciudadanía global en las aulas del Grado en Educación Infantil.

En el marco de una cultura colaborativa entre universidad y entidades sociales se han ido sumando esfuerzos y agentes que, además de facilitar la implementación de experiencias innovadoras en la formación de futuros y futuras docentes, promueven la reflexión sobre el sentido y la práctica de la ECG dentro del sistema educativo.

Palabras clave: cultura colaborativa, universidad, entidad social, experiencia didáctica, educación para la ciudadanía global (ECG)

Introducción

Desde el año 2013 hasta la actualidad, la ONGD Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) e investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña –actualmente Grupo de Investigación ECIGAL– colaboramos en proyectos de investigación en educación para la ciudadanía global (ECG), financiados por la Dirección General de Relaciones Exteriores y con la Unión Europea de la Xunta de Galicia.

A lo largo de estos años hemos constatado el impacto positivo de las iniciativas de ECG en la educación obligatoria, desde la perspectiva del alumnado y profesorado implicados, así como el interés y compromiso de muchos centros y docentes por esta cuestión, promoviendo proyectos de gran interés, ya sea de manera individual o colaborativa con entidades sociales. Pero también se evidenció el desconocimiento de muchas de estas iniciativas, así como el sentimiento de soledad y

falta de apoyo que perciben quienes las desarrollan, movilizados fundamentalmente por su compromiso personal con ciertas temáticas (Zapico et al., 2019). Al mismo tiempo se reveló la necesidad de contar con espacios formativos para conocer, cuestionar, reflexionar y avanzar juntos en la superación de un enfoque reduccionista y testimonial de la ECG, que aún está muy extendido en el sistema educativo.

Fue así que, desde el curso 2017/2018, nos planteamos la inclusión de la ECG en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria, así como de las futuras educadoras y educadores sociales en el marco de un proyecto integrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC) a través de diferentes materias pertenecientes a los respectivos títulos que se imparten en el centro (Méndez y Digón, 2020).

Concretamente, se trataba del proyecto titulado “Investigando la dimensión global de la educación para el desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria y en la enseñanza superior universitaria en Galicia”, financiado por la Dirección General de Relaciones Internacionales y con la Unión Europea de la Xunta de Galicia, que entre sus objetivos definía la necesidad de introducir en el currículo de la educación superior la perspectiva de la educación para la ciudadanía global desde un enfoque crítico.

La experiencia que se presenta en este trabajo se enmarca en la materia de Diseño, desarrollo y evaluación del currículo, del primer curso del Grado en Educación Infantil. La colaboración entre la docente y profesionales de ONG especializadas en el enfoque de la ECG hizo posible que las futuras y futuros docentes de educación infantil recibieran formación teórico práctica en ECG, cuyo producto final fue la elaboración de un material didáctico para la transformación social.

En el marco de una cultura colaborativa entre universidad y entidades sociales se han ido sumando esfuerzos y agentes que, además de facilitar la implementación de experiencias innovadoras en la formación de futuros y futuras docentes, promueven la reflexión sobre el sentido y la práctica de la ECG dentro del sistema educativo.

Objetivos

Como se avanzó anteriormente, el objetivo general que movilizó la iniciativa fue el de responder a la urgencia de introducir el enfoque de la ECG en las aulas universitarias, concretamente en la formación inicial del futuro profesorado no universitario. Atendiendo específicamente a la formación de maestras y maestros de educación infantil, dicho objetivo general se concretó en los siguientes específicos:

- Formar al alumnado desde el primer curso de la titulación en lo que representa la ECG desde un enfoque crítico.
- Poner en valor la etapa de educación infantil desde el enfoque de derechos y de su relevancia en la construcción de una ciudadanía.
- Analizar el currículo oficial de la etapa de educación infantil en términos de ECG.
- Promover la adquisición de estrategias de diseño de propuestas didácticas y materiales didácticos desde el enfoque de la ECG.
- Avanzar en la socialización del enfoque de la ECG desde una perspectiva crítica en el contexto de la formación reglada.
- Enfatizar la importancia de la colaboración interdisciplinar e interinstitucional como herramienta al servicio de la educación.

Marco Teórico: La ECG al Servicio de la Colaboración Interinstitucional

El concepto de educación para la ciudadanía global es un concepto vivo y dinámico, sujeto a múltiples acepciones que han ido incorporando matices y enfoques con el paso del tiempo. Testimonios de ello son las diferentes maneras de darle nombre, entre otras: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global, Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, Educación para la transformación social, Global Learning, Global Education, etc.

Así, entendemos la ECG como un conjunto de propuestas teóricas y prácticas dirigidas a conocer y generar una conciencia crítica sobre la realidad mundial, aportando herramientas para la participación y la transformación ecosocial en claves de justicia y solidaridad (Méndez y Digón, 2020).

Nos situamos de acuerdo con Andreotti (2006, pp. 42-48) en el marco de un enfoque crítico cuyo objetivo es empoderar a las personas para que reflexionen críticamente sobre las causas políticas de la pobreza y sobre los legados de sus propias culturas para imaginar otros futuros posibles, responsabilizándose de sus decisiones y acciones. Bajo estos enfoques, la educación para la ciudadanía global se basa en la noción de justicia y complicidad en el daño (Andreotti, 2014, p. 13).

Como enfoque educativo se articula en torno a cuatro dimensiones: la sensibilización, la investigación, la formación y la acción y presión política. Se trabajan muchos temas, incluyendo la justicia global, la exclusión, la desigualdad, la pobreza, el consumo responsable, el comercio justo, los derechos humanos, la globalización, la interdependencia, la sustentabilidad, etc. (Digón et al., 2020). Se incluyen tanto conocimientos como habilidades (para preguntar, deliberar, colaborar, cooperar, comunicar, debatir, participar, actuar...) y también actitudes (críticas, no conformistas, respetuosas, empáticas y solidarias). Se siguen metodologías basadas en enfoques dialógicos y problematizadores, socioafectivos y experienciales, desde una perspectiva de género y ecosocial. A través de metodologías activas se buscan aprendizajes significativos, siempre abordando los contenidos con la orientación de la justicia global, incorporando la perspectiva de la corresponsabilidad y la interdependencia local-global a la reflexión y el análisis. Se busca evaluar colectivamente el proceso educativo, los resultados e impactos, teniendo siempre en cuenta que el cambio en las representaciones, actitudes y comportamientos se va construyendo a lo largo del tiempo.

La introducción de la educación para la ciudadanía global en el sistema educativo no universitario es una tarea pendiente y a nuestro juicio indiscutible. La recientemente aprobada LOMLOE (2020) establece ciertos avances al respecto, no solo porque recupera ámbitos de actuación perdidos con la implantación de la LOMCE (2013), sino porque incorpora dimensiones novedosas que hasta el momento ninguna reforma había planteado (Méndez-García, 2019).

De acuerdo con la propuesta de la UNESCO relativa a involucrar a los sistemas educativos, a través de los marcos curriculares y planes de estudio, en la promoción de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global como parte de la meta 4.7 de la Agenda 2030, la LOMLOE (2020) pone el foco de atención en tres niveles: la incorporación de la ECG en los programas de la enseñanza obligatoria, en los sistemas de acceso a la función docente no universitaria y en la formación continua de este colectivo profesional.

Cierto es que la etapa de la educación infantil podría quedar fuera cuando menos de la primera de las premisas mencionadas en el párrafo anterior, por su carácter no obligatorio. Frente a ello, consideramos que la educación en términos de ciudadanía desde una dimensión global es una carrera de fondo en la que el sistema educativo debe comprometerse desde los primeros niveles, a sabiendas de que la

primera infancia es una etapa vital sujeta a los mismos derechos que el resto de las etapas evolutivas, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con la Convención sobre los Derechos del Niño.

No nos cabe duda, por lo tanto, de que extender este compromiso ecosocial a la etapa de la educación infantil es una responsabilidad urgente que implica, no solo al sistema educativo no universitario, sino también a la propia universidad, especialmente en lo que se refiere a la formación inicial de las futuras y futuros docentes.

Y hablar de integrar la ECG en la universidad va de la mano del discurso sobre la colaboración interinstitucional como herramienta al servicio de la calidad de la educación. El relevante papel de las ONGD en la promoción del enfoque de la ECG es indiscutible y la colaboración de este tipo de organizaciones con la institución universitaria viene incrementándose en los últimos años, siendo objeto de estudio de diversos autores y autoras (Cotelo et al., 2019; Iglesias y Carreras, 2013, Ortega et al., 2012).

Como forma de colaboración es preciso poner el foco de atención en promover dinámicas realmente colaborativas que eviten enfoques jerárquicos de la toma de decisiones desde la universidad a las ONGD, los cuales han sido detectados en muchas ocasiones en estos procesos (Ortega et al., 2013).

Además, se ve necesario ir más allá de aquellos ámbitos especializados en los que suele reposar la relación Universidad-ONGD y que son el trabajo en la dimensión de formación e investigación, a partir de acciones a largo plazo desde la universidad, y el trabajo en acciones de sensibilización puntuales en el espacio universitario por parte de las ONGD, frecuentemente dependiente de las dinámicas y procesos organizativos de las propias Universidades (Ortega et al., 2013).

En este sentido, desde el grupo de investigación ECIGAL hemos buscado establecer procesos de colaboración simétricos al poner en marcha proyectos de investigación acción participativa, donde la comunicación horizontal ha sido el motor de dinamización (Depalma, 2019), y dentro de los cuales se sitúa el proyecto del que surge la experiencia que aquí se presenta.

Metodología: Experiencia “Recurso Didáctico para la Transformación Social”

La materia Diseño, desarrollo y evaluación del currículo es una materia de carácter básico que se imparte en el primer curso del Grado en Educación Infantil durante el primer cuatrimestre (desde septiembre a diciembre). Académicamente se le asignan seis créditos ECTS de los 240 totales a cursar para obtener la titulación, los cuales se corresponden con 150 horas de trabajo para el alumnado que se organizan de la siguiente manera: 42 horas de docencia presencial (21 horas de sesiones expositivas y 21 horas de trabajo interactivo) y 108 horas de trabajo autónomo.

Dentro del plan de estudios de la titulación, los contenidos de la materia se organizan en siete temas: los tres primeros de carácter más contextualizador, a través de los cuales se introduce al alumnado en la reflexión sobre lo que implica ser docente, con especial hincapié en el análisis de las funciones de la escuela en la sociedad y el papel de la propia cultura escolar como herramienta de avance y transformación; y los cuatro restantes centrados en la conceptualización del currículo, su diseño y su evaluación.

La materia se imparte a dos grupos de estudiantes que la cursan de forma paralela a través de un horario en el que semanalmente reciben tres horas de docencia presencial (1.5 horas de docencia expositiva y 1.5 horas de docencia interactiva). En la tabla 1 se recoge la muestra exacta que participó de la experiencia desde el curso 2017-2018, en el que comenzó el proyecto, hasta la actualidad.

Tabla 1

Muestra Participante¹

Curso académico	N alumnos	%	N alumnas	%	N total
2017-2018	18	18.2	83	83.8	101
2019-2020	13	17.9	81	76.1	94
2019-2020	16	17.3	92	99.4	108
2020-2021	23	24.8	85	91.8	108
2021-2022	23	12.3	77	77.0	100

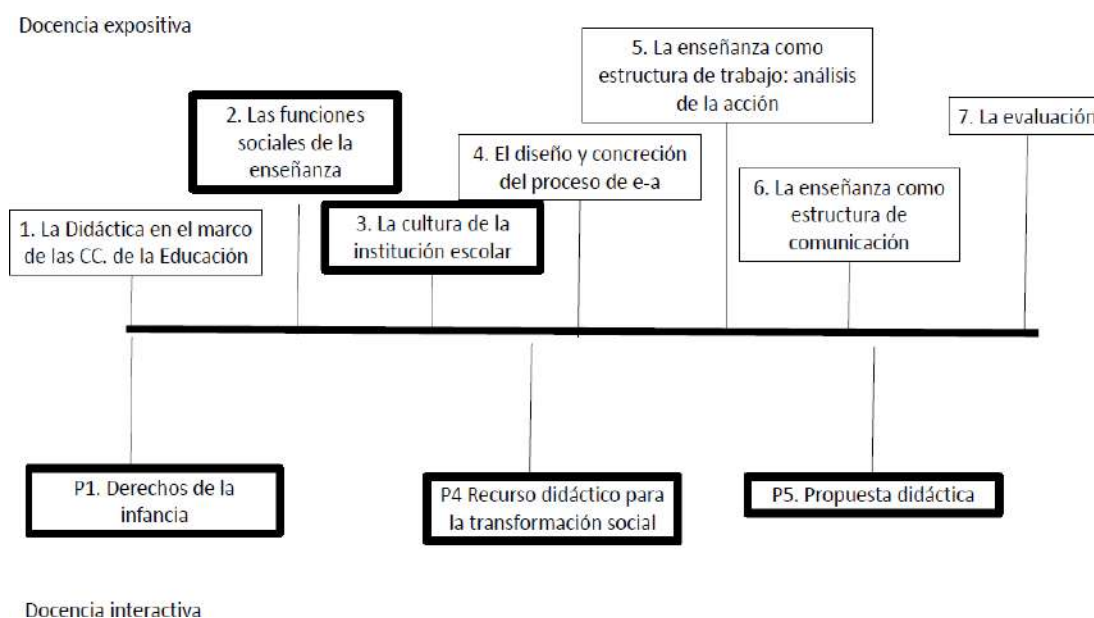
Fuente: elaboración propia

El contenido de ECG se aborda en la materia tanto a nivel teórico como práctico, y por lo tanto forma parte del contenido de varias sesiones de docencia expositiva y de varias sesiones de docencia interactiva, formando parte de tres de los cinco trabajos prácticos que se realizan en la materia (ver Figura 1).

¹ La titulación tiene limitada la matrícula a 120 estudiantes por curso académico. La materia de Diseño, desarrollo y evaluación del currículo es convalidable automáticamente para estudiantes procedentes del Ciclo de Formación Profesional Superior de Técnico/a en Educación Infantil. Esta circunstancia, junto con otras casuísticas de validación y porcentaje de alumnado repetidor, son los factores que explican la matrícula en la materia.

Figura 1

La ECG como Contenido Teórico-Práctico



Fuente: elaboración propia

La figura 1 representa en recuadros resaltados los contenidos de ECG tanto teóricos como prácticos de la materia. Siguiendo la secuencia temporal de la propia materia, el abordaje sería el siguiente:

1. De forma paralela a las primeras sesiones expositivas introductorias se inicia el trabajo interactivo con una práctica basada en la metodología de estudio de casos, en la que el alumnado analiza diferentes casos que representan situaciones o decisiones que se toman en escuelas de educación infantil desde la óptica de la Convención sobre los Derechos del Niño.
2. En las sesiones expositivas que abordan los temas 2 y 3 se introduce teóricamente el concepto de ECG desde un enfoque crítico como opción educativa que apuesta por la reconstrucción y transformación social frente a las tendencias más reproductoras, afectando esto a la propia cultura del centro escolar desde su dimensión organizativa y curricular.
3. Se inician en la práctica del diseño curricular mediante el diseño de un recurso didáctico para la transformación social. Se les dan las instrucciones de elaborar un cuento, juego o vídeo educativo sobre una de las temáticas de la ECG para sensibilizar y formar a niñas y niños de educación infantil en dicha temática, desde una perspectiva ecosocial global. Pueden apostar por crear dichos recursos o por adaptar recursos ya existentes cambiando el enfoque.
4. Completan su formación práctica en diseño curricular, mediante la realización de una propuesta didáctica en la que deben dedicar alguna sesión a implementar el recurso previamente diseñado. Este reto sería imposible de llevar a cabo sin la colaboración de las ONG SIG y AGARESO como agentes activos tanto en el diseño de la propia propuesta como en el acompañamiento del proceso en las aulas. SIG como parte conformante del diseño del proyecto en el que se enmarca la experiencia, así como en el desarrollo de sesiones expositivas y talleres que ayuden

al alumnado a mejor conceptualizar la ECG y a acotar la temática sobre la que se articula el diseño del recurso didáctico, y AGARESO mediante talleres más puntuales sobre, por ejemplo, la elaboración de vídeos *stop motion*.

- Esta experiencia termina con unas jornadas a final de curso, donde el alumnado es protagonista, y en las que se expone todo lo realizado. Se trata de cerrar cada curso académico con una oportunidad más de aprendizaje sobre ECG donde el alumnado implicado, ya no sólo de educación infantil, sino de todas las titulaciones participantes en el proyecto, tiene la oportunidad de poner en valor su trabajo, al mismo tiempo que conoce y aprende de lo realizado por otros compañeros y compañeras, así como sobre las iniciativas que se ponen en marcha desde la Oficina de Voluntariado de la Universidade da Coruña (OCV) y SIG. Son además unas jornadas abiertas a todo el alumnado, profesorado y PAS de la Facultad que bajo un atractivo formato de Feria de la ECG aspiran a extender el conocimiento de dicha temática a la comunidad educativa en su conjunto.

Resultados

Gracias a la colaboración de las ONG AGARESO y SIG se han diseñado 118 recursos didácticos para la transformación social en formato de vídeo *stop motion*, cuento o juego. La metodología seguida fue el trabajo en pequeño grupos, de entre un mínimo de tres a un máximo de seis estudiantes, conformándose tantos grupos de trabajo como recursos elaborados. En la tabla 2 se recoge pormenorizadamente el número de recursos elaborados por tipología.

Tabla 2

Número y Tipo de Recursos

Curso académico	ONG colaboradora	Tipo de recurso		Total
2017-2018	SIG + AGARESO	Videos Stop Motion (VSM)		26
Curso académico	ONG colaboradora	Cuentos (C)	Juegos (J)	Total
2018-2019	SIG	19	3	22
2019-2020	SIG	17	5	22
2020-2021	SIG	25	3	28
2021-2022	SIG	12	8	20
Total		73	19	118

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las temáticas abordadas, si tomamos como referencia para su clasificación los 17 ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, podríamos concluir lo siguiente (ver tabla 3):

- El ODS sobre el que se realizaron más recursos durante estos cinco años que lleva desarrollándose la iniciativa es el *ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia*. Incluimos en este objetivo todas las temáticas que hacían alusión a situaciones de discriminación o a la puesta en valor de la diversidad cultural, funcional o social.
- El segundo lugar lo ocupa el *ODS 15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica*. En este caso incluimos aquellos recursos relativos a la importancia de la conservación de la flora y la fauna terrestre, así como la limpieza del planeta y el reciclaje al servicio de este fin.
- En tercer lugar se sitúa el *ODS 5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas*. Nos referimos aquí al conjunto de recursos que pone el foco de atención en los roles de género, los prejuicios y estereotipos vinculados a esta temática.
- El cuarto lugar lo ocupa el *ODS 14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible*. En este caso incluimos aquellos recursos que hacían referencia explícita al cuidado del medio acuático, especialmente a la protección de la fauna marina y la no contaminación de los mares y océanos.
- El quinto lugar es para el *ODS 3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades*. Cabe señalar que, en términos de salud, los recursos diseñados por el alumnado ponen el foco de atención en la salud emocional y específicamente en la afectivo-sexual.
- En el sexto lugar encontramos el *ODS 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo*. Cinco de los recursos diseñados abordan el tema de la riqueza y la pobreza, desde el análisis de las causas y de las interdependencias.
- En el séptimo lugar encontramos un empate entre el *ODS 2. Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible*, y el *ODS 12.- Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenible*. Se trata de recursos que hacen referencia fundamentalmente a la agricultura de cercanía como base del consumo saludable y sostenible.
- En último lugar tenemos un recurso que hace alusión al comercio justo y que identificamos con el *ODS 8. Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos*; y un video de *stop motion* que representa la situación del deshielo polar, y por lo tanto se relaciona con el *ODS 13. Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*.

Tabla 3

Relación de ODS Abordados en los Recursos Diseñados

ODS (Agenda 2030)	VSM	C	J	Total
1. Pobreza	4			5
2. Hambre, seguridad alimentaria, nutrición y agricultura sostenible		2	1	3
3. Vida saludable y bienestar	1	6	1	8

5. Género	6	9	3	18
8. crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, empleo productivo y trabajo decente.	1			1
12. Producción y consumo sostenible		3		3
13. Cambio climático	1			1
14. Ecosistemas marinos		7	3	10
15. Ecosistemas terrestres	12	13	7	32
16.- Paz, inclusión y justicia	4	29	3	36
	26	73	19	118

Fuente: elaboración propia

Discusión

No cabe duda sobre la relevancia de incluir la temática de la ECG en la formación inicial del profesorado, concretamente de educación infantil. Tampoco de la urgencia de poner en marcha este tipo de formación, de acuerdo con los términos que al respecto recoge la LOMLOE (2020). En este escenario, la cooperación entre universidad e instituciones sociales no solo se hace imprescindible (Cotelo et al., 2019; Iglesias y Carreras, 2013; Ortega et al., 2012), sino que además constituye un ejemplo más de la potencialidad de las comunidades profesionales de aprendizaje al servicio de la calidad de la educación (Hargreaves y Fullan, 2014).

El consorcio SIG y docentes de la UDC, en la actualidad Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía Global (ECIGAL), es el germen de una comunidad profesional de aprendizaje que, si bien nace ligada a la investigación, siempre ha tenido muy presente la necesidad de que existiera un vínculo muy estrecho entre esta y la calidad de la docencia de cualquier nivel del sistema educativo. La experiencia que acabamos de relatar es un ejemplo de ello.

De los objetivos que nos formulábamos inicialmente no cabe duda de que la relevancia de la colaboración institucional al servicio de la experiencia relatada ha sido más que demostrado. El papel de las ONG en el diseño inicial del proyecto, en el acompañamiento directo en el trabajo con el alumnado y en la valorización de los productos finales a través de su exposición en las ferias de la ECG en cuya organización también se implicaron son pruebas evidentes de ello.

Como ámbitos sobre los que seguir avanzando en términos de mejora, cabe destacar la duda que nos surge sobre la verdadera dimensión crítica de la ECG a la que conseguimos llegar con los recursos elaborados. En parte de ellos es difícil inferir si realmente plantean las causas de los problemas, la perspectiva de la corresponsabilidad y la evidencia de las interdependencias (Andreotti, 2006), o se quedan simplemente en una mera educación en valores.

Finalmente, y en el marco de la Agenda 2030, ha quedado evidenciado que hay temáticas y ODS sobre los que se han centrado más esfuerzos, por el momento, y otros que han quedado más en un segundo plano o incluso obviados.

De acuerdo con Bell, Jean-Sigur y Kim (2015) es cierto que hay un conjunto de temáticas cuyo abordaje es más recurrente en la etapa de educación infantil, pero ello no exime de seguir haciendo esfuerzos para completar e incrementar este espectro temático y problemático en coherencia con el enfoque de derechos en el que efectivamente hemos de incluir también a la infancia y su papel relevante en la construcción de una ciudadanía global.

Referencias Bibliográficas

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development education review*, 3, 40-51. <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>
- Andreotti, V. (2014). Critical literacy: Theories and practices in development education. *Policy and Practice: A Development education review*, 19, 12-32. <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/Andreotti%20Focus19.pdf>
- Bell, D., Jean-Sigur, R. y Kim, Y. (2015). Going Global in Early Childhood Education. *Childhood Education*, 91, 90-100.
- Cotelo, M. D., Pérez, M. C., Iglesias, J. L. y Pereiro, M. C. (2019). Retos y ventajas de la colaboración interinstitucional. En Depalma, R. (coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 247-264). Graó.
- Depalma, R. (Coord) (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Graó.
- Digón, P., Pérez, C., Cruz, L. y Méndez, R. M. (2020). Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global. *Revista de Fomento Social*, 297, 217-242. <https://doi.org/10.32418/rfs.2020.297.4017>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. *Capital profesional*. Morata.
- LOMLOE (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 12295.
- Méndez, R.M. y Digón, A.P. (2020). El Practicum al servicio de la Educación para la Ciudadanía Global. En Actas XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas. Poio, España: REPPE: <https://drive.google.com/file/d/1Mu8MfS6q9UgCcSQpmx1ihqbIOQmxKSvv/vie w>
- Méndez-García, R.M. (2019). La política educativa española y la educación para el desarrollo: Una revisión de las últimas leyes de educación. En Depalma, R. (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global: Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 67-81). Graó.
- Ortega, M. L., Cordon, M. R. y Sianes, A. (Coords.) (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Universidad Loyola Andalucía / Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación

- Ortega, M. L., Córdón, M. R. y Sianes, A. (2012). Actores de la educación para el desarrollo en la universidad según la Ayuda Oficial al Desarrollo. Espacios para la coordinación. *Estudios de Economía Aplicada*, 30(3), 915-940.
- Zapico, H., Serantes, A., Pérez, C. y Pazos, V. (2019). Posibles factores condicionantes de la integración de la educación para el desarrollo en educación secundaria: percepción del profesorado. En Depalma, R. (Coord.) *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 103-121). Graó.

Colaboración Interinstitucional para la Evaluación y Fortalecimiento de los Programas Formativos: El Caso de los Ingenieros Industriales de la Universidad Católica del Cibao

Michaele Karina Abreu Tejada
Universidad Católica del Cibao, República Dominicana

Mónica Vallejo Ruiz
Universidad de Murcia, España

Resumen

La presente investigación se orienta a valorar la colaboración interinstitucional para la evaluación y el fortalecimiento de los programas formativos de las instituciones de educación superior. Se trata de un estudio con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo que se desarrolló con un enfoque cuantitativo según el cual se aplicó un cuestionario con escala Likert a los empleadores vinculados al programa formativo de la universidad objeto de estudio. Los resultados arrojan oportunidades de mejora en el programa evaluado y han permitido establecer las áreas del conocimiento que ameritan reforzamiento a fin de poder garantizar la calidad de los futuros egresados, la pertinencia del programa formativo y la satisfacción de los empleadores y de la sociedad en su contexto.

Palabras clave: colaboración interinstitucional, aseguramiento de la calidad, ingeniería industrial

Introducción

El recurso humano es la principal fuente de creación de ventajas competitivas para las organizaciones a través de su capacidad de innovación y de resolución de problemas y, por lo tanto, debe ser formado tomando en consideración todos los conocimientos, habilidades y competencias requeridos para dar respuestas oportunas a las necesidades del sector empresarial y de la sociedad.

En consecuencia, las instituciones de educación superior (IES) tienen la responsabilidad de garantizar que sus programas formativos estén actualizados y den respuestas a las necesidades antes mencionadas. Y es por esa razón que las IES deben establecer relaciones interinstitucionales con los empleadores a fin de poder contar con información actualizada referente a las nuevas áreas del conocimiento que surgen, así como las necesidades, problemáticas y retos a los que los futuros profesionales darán respuesta.

Asegurar la calidad de la educación superior es un tema que ha adquirido gran relevancia en estos tiempos en que se hace necesario acreditar los programas formativos y las titulaciones para garantizar la internacionalización de la educación. En efecto, para poder lograr lo antes mencionado las IES deberán afianzar su liderazgo y definir estrategias efectivas a fin de garantizar la pertinencia y actualización de sus programas formativos.

Objetivos del Estudio

1. Determinar la valoración que tiene el sector empleador sobre las competencias contenidas en el plan de estudios de la titulación de ingeniería industrial.
2. Analizar la efectividad del programa formativo de ingeniería industrial con base en el desempeño evidenciado por los egresados en el sector laboral.
- 3.

4. Establecer los elementos que se deben reforzar en el programa formativo de ingeniería industrial para mejorar la empleabilidad de los futuros profesionales.

Fundamentación Teórica

Cambios en la Educación Superior

Los paradigmas bajo los cuales funcionan las instituciones de educación superior (IES), así como las premisas de acción de estas han evolucionado con el tiempo; y esta evolución obliga a que se replantee de forma radical el accionar de las IES en lo que respecta a sus funciones básicas que son docencia, investigación y extensión. Una de estas premisas es la creencia de que las carreras, titulaciones y/o profesiones no sufrirían cambios a lo largo del tiempo. Lo anterior hacía suponer que el conocimiento no evolucionaría tan rápido, por lo tanto, un profesional adquiriría una licencia para ejercer una profesión de por vida. Abreu (2021) afirma que “el mundo ha cambiado y el conocimiento que adquiere un individuo hoy se hace obsoleto en cinco años, quizás en menos tiempo” (p. 34).

Otro paradigma para destacar es la docencia presencial. Hasta antes de la disrupción provocada por la pandemia del COVID-19 no se había imaginado la posibilidad de desarrollar los procesos formativos de forma virtual y nunca se habían aprovechado los recursos tecnológicos a tan alta escala como ahora. Dziuban et al. (2018) comentan que la educación superior apuesta por una formación semipresencial en la que haya un equilibrio entre la flexibilidad que permite la enseñanza virtual con los beneficios de la interacción que se da entre docentes y alumnos en los espacios de enseñanza presencial.

Retos que Enfrenta la Educación Superior

La creciente expansión de nuevas tecnologías, el surgimiento de nuevos sectores y mercados, así como la consolidación de sistemas económicos globales es una realidad que impacta directamente la formación superior, ya que sus propuestas formativas deberían estar alineadas a las realidades antes mencionadas. Esta realidad está en constante cambio y, en consecuencia, las IES están en la obligación de implementar estrategias que les permitan estar actualizadas y conocer los cambios que se van generando en la sociedad, para así poder garantizar que sus egresados cumplan con las expectativas del futuro. El informe sobre el empleo en 2020 del Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2020) comenta que las IES deberán desplegar un liderazgo audaz para poder advertir oportunamente las necesidades de conocimiento que surgen a fin de dar respuesta a la formación de los futuros profesionales. Entre otros elementos a destacar Jiménez et al. (2021) afirman que:

Ante los nuevos escenarios económicos, políticos y sociales, resultado de la rápida innovación tecnológica y su poder disruptivo, las organizaciones educativas de nivel superior deberán replantearse las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como la adquisición de nuevos recursos tecnológicos.(p. 3)

Al planteamiento anterior se agrega la necesidad de evaluar la efectividad de las prácticas antes mencionadas y el hecho de poder identificar con objetividad y certeza la estructuración de las ofertas formativas para garantizar su pertinencia y asegurar la empleabilidad de los futuros profesionales, así como su capacidad de emprendimiento para dar respuestas a las problemáticas de la sociedad y contribuir con el crecimiento de esta.

Es preciso mencionar la industria 4.0 y los cambios radicales que esta trae consigo en todos los ámbitos de la vida. Sobre el particular, Ahmed et al. (2018) explica que el mundo se ha visto fuertemente influenciado por los paradigmas de la industria 4.0 y que es preciso que asumamos la realidad de que la forma en que hacemos las cosas hoy pronto evolucionará hacia procesos más eficientes, y ello impactará las prácticas administrativas, políticas y educativas.

Rodríguez, de León y Galarza (2015), citados por Abreu et al. (2021), sostienen que uno de los principales retos que tiene la educación superior hoy en día es la formación integral, ya que “estos profesionales no deben tener solo capacidades académicas sino también competencias y valores que respondan a las necesidades de la sociedad” (p. 53). En consecuencia, las IES deben considerar la inclusión de competencias duras y blandas en los diseños curriculares de las propuestas formativas que imparten. Además, es importante que al momento de evaluar estos diseños se cuente con la participación y la opinión de las partes interesadas del proceso que en este caso serían los docentes, los egresados, los estudiantes y los empleadores. La opinión de estos últimos es sumamente importante para garantizar la empleabilidad de los futuros profesionales.

Pertinencia de los Programas Formativos

El fenómeno de la globalización, la internacionalización de la educación superior, la sociedad de la información y el conocimiento y la exigencia del aseguramiento de la calidad en la educación exige que las IES se adapten a los tiempos y que estén en la capacidad de responder de forma pertinente a la sociedad y al entorno productivo en el que se contextualiza.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (2009) expresó que la pertinencia de la educación superior está relacionada con la vinculación entre las necesidades de la sociedad y lo que las instituciones hacen para contribuir a resolver estas necesidades (Álvarez et al., 2018, p. 3).

La pertinencia de la educación superior guarda una estrecha relación con los compromisos que esta ha adquirido con la sociedad y con lo que la sociedad misma espera. Sobre el particular, UNESCO (1995).

Valorar la pertinencia de las IES se enfoca especialmente en la capacidad que estas tienen para responder a las demandas del sector productivo; sin embargo, la pertinencia abarca más que lo antes mencionado, la valoración de esta implica considerar los retos y desafíos a los que se enfrenta la sociedad en todos sus ámbitos: económico, político y social (Rodríguez et al., 2015)

Marco Metodológico

El presente estudio se corresponde con un diseño no experimental debido a que no se manipularon las variables para estudiar su comportamiento. Hernández et al. (2014) definen la investigación no experimental como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152).

Se trabajó desde un enfoque cuantitativo. Para ello se diseñó y se aplicó un cuestionario con escala Likert que contenía las competencias consideradas en el programa formativo de ingeniería industrial. El mismo se les aplicó a los empleadores que están vinculados a la Universidad Católica del Cibao (UCATECI) para conocer su valoración sobre las competencias antes mencionadas, así como la percepción del desarrollo y alcance de estas en los egresados. El cuestionario fue validado usando la técnica de jueces expertos y la confiabilidad de este se calculó utilizando el índice de alfa de Cronbach.

El estudio tuvo un alcance descriptivo. Hernández et al. (2014) plantean que “este tipo de estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Fue de corte transversal, ya que el levantamiento de información se llevó a cabo en un único momento.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los empleadores vinculados al programa formativo de ingeniería industrial de la Universidad Católica del Cibao.

Resumen de la Valoración de la Importancia que Otorga el Empleador a las Competencias

En la tabla 1 se presenta un resumen de la valoración de la importancia que otorga el empleador a las diferentes competencias.

Tabla 1

Valoración de la Importancia que Otorga el Empleador a las Competencias

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Troncales	-	1.5	6.8	24.1	67.7
Instrumentales	-	1.3	9.2	29.6	59.9
Interpersonales	1.3	1.3	18.5	39.5	39.5
Sistémicas	-	0.7	15.1	32.2	52.0
Calidad	-	1.1	10.5	41.1	47.4
Seguridad	-	1.8	19.3	46.0	33.3
Mantenimiento	-	6.6	23.7	44.7	25.0
Producción	1.1	2.1	14.7	22.1	60.0
Automatización y sistemas eléctricos	2.4	16.4	41.5	24.0	15.8
Procesos industriales	-	3.5	7.0	36.8	52.6

Diseño industrial	5.3	1.8	50.9	35.1	7.0
Promedios	2.53%	3.46%	19.75%	34.11%	41.84%

De las competencias evaluadas, se observa que los empleadores valoran como muy importantes las troncales, que han obtenido un 67.7%. En segundo lugar están las competencias específicas de producción con un 60% y en tercer lugar han considerado las instrumentales con un 59.9%. Seguidas de estas, las sistémicas en un cuarto lugar con 52% y en quinto lugar las específicas de procesos industriales con 52.6%. Por el contrario, las menos valoradas han sido las competencias de mantenimiento con un 25%, automatización y sistemas eléctricos con 15.8% y diseño industrial con 7.0%.

Resumen del Grado de Adquisición de las Competencias en los Egresados según Empleadores

La tabla 2 presenta un resumen de la percepción que tienen los empleadores del grado de adquisición de las competencias en los egresados.

Tabla 2

Grado de Adquisición de las Competencias en los Egresados según Empleadores

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Troncales	1.3	3.3	25.7	46.0	23.7
Instrumentales	-	5.9	25.7	48.0	20.4
Interpersonales	4.0	5.3	29.0	43.4	18.4
Sistémicas	0.7	5.3	31.6	33.6	29.0
Calidad	-	3.2	29.5	36.8	30.5
Seguridad	-	10.5	26.3	48.7	14.5
Mantenimiento	2.6	29.0	36.8	17.1	14.5
Producción	-	10.5	29.5	31.6	28.4
Automatización y sistemas eléctricos	19.5	22.6	32.1	18.4	7.4
Procesos industriales	1.8	-	35.1	45.6	17.5
Diseño industrial	22.4	7.9	36.8	25.0	7.9
Promedios	7.47%	10.35%	30.74%	35.84%	19.29%

Desde el punto de vista de los empleadores, las competencias son medianamente evidenciables en el desempeño de los egresados. Han valorado como bastante evidentes las instrumentales con un 48%. Seguida de estas han valorado las específicas de seguridad con un 48.7% y las troncales con un 46%. De la misma forma han valorado como algo evidentes las competencias específicas de diseño industrial y de manteniendo con un 36.8% en ambos casos y finalmente las específicas de procesos industriales con un 35.1%.

Los resultados presentados demuestran que hay oportunidades de mejora en la formación de los ingenieros industriales para que puedan evidenciar un mejor desempeño y lograr la satisfacción de los empleadores. “Es sabido que estos tienen unas necesidades específicas de conocimientos, habilidades y competencias que esperan sean cubiertas de forma efectiva por los nuevos profesionales que egresan de las IES” (Abreu, 2021). En consecuencia, para lograr que los futuros profesionales puedan desempeñarse de forma efectiva y cumplir las expectativas de los empleadores es preciso que haya una retroalimentación oportuna y comunicación entre la academia, los empleadores y la sociedad. Esta retroalimentación será de mucha utilidad para los procesos de evaluación y actualización de los programas formativos que se ofertan desde las IES y serán la fuente de informaciones objetivas sobre deficiencias detectadas en los conocimientos, habilidades y competencias de los egresados en el ejercicio de sus funciones.

En referencia a lo anterior, González y Patarroyo (2014) comentan que el establecer relaciones interinstitucionales entre las IES y las empresas es muy importante porque fortalece la gestión académica y mejora la calidad de la formación, ya que de estas relaciones se obtiene información relevante que ayuda a fortalecer los procesos educativos y garantiza que los futuros profesionales sean formados dentro de un contexto empresarial real.

Conclusiones

En referencia al grado de importancia que los empleadores otorgan a las competencias que fueron evaluadas se concluye que:

- *-Las competencias con la más alta valoración fueron:* troncales con un 67.7%, específicas de producción con un 60%, instrumentales con un 59.9%. Seguidas de estas, las sistémicas con 52% y específicas de procesos industriales con 52.6%.
- *Las competencias que recibieron una valoración promedio fueron:* específicas de calidad con un 47.4%, específicas de seguridad con un 46% y específicas de mantenimiento con un 44.7%.
- *Las competencias menos valoradas fueron:* específicas de diseño industrial, consideradas como algo importante con un 50.9% y las específicas de automatización y sistema eléctricos, consideradas como algo importante con un 41.5%.

Con respecto a la efectividad del programa formativo, valorado en base al grado de adquisición de las competencias en los egresados, se concluye que las mismas son “medianamente evidenciables”.

Las que han recibido una valoración mayor son: competencias instrumentales, *las específicas de seguridad* y las *troncales*

Las que han recibido una valoración media son: específicas de procesos industriales, interpersonales, específicas de calidad, sistémicas y específicas de producción.

Las que han recibido una valoración baja son: específicas de diseño industrial, específicas de automatización y sistemas eléctricos y específicas de mantenimiento.

En consecuencia, para poder mejorar la empleabilidad de los ingenieros industriales del programa evaluado es preciso reforzar el desarrollo de las competencias que fueron valoradas como muy importantes por los empleadores y de las cuales no fue posible evidenciar una alta valoración en el desempeño de los egresados. De lo anterior se deduce que de las llamadas competencias duras deben reforzarse “competencias específicas de producción”, “competencias específicas de procesos industriales” y de las llamadas competencias blandas es preciso reforzar las ‘competencias sistémicas’”.

El reforzamiento antes mencionado implicará un análisis de los contenidos que se desarrollan en las asignaturas asociadas a cada una de las competencias, así como una evaluación de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tendrá como fin último lograr que se evidencie una mejora en los resultados de aprendizaje y que los futuros profesionales puedan evidenciar un mejor desempeño en esas áreas formativas.

Referencias Bibliográficas

- Abreu Tejada, M. K. (2021). *Perfil de egreso de los ingenieros industriales de la Universidad Católica del Cibao desde la percepción de los estudiantes, egresados, docentes y empleadores*. Proyecto de investigación: Universidad de Murcia.
- Ahmed, M. B., Sanin, C. y Szczerbicki, E. (2018). Experience-Based Decisional DNA (DDNA) to Support Product Development. *Cybernetics and Systems*, 50(2), 399-411. <https://doi.org/10.1080/01969722.2017.1418743>
- Alvarez, G., Romero, C. y Gómez, C. (2018). Pertinencia de la educación superior; un reto para la universidad latinoamericana actual. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(24), 1-17.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. y Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- González, O. y Patarroyo, N. (2014). Competencias Específicas solicitadas al recién egresado de Ingeniería Industrial por el Sector Servicios en Bogotá. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 24(1), 163-179.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Jiménez, R., Magaña, D. E. y Aquino, S. P. (2021). Gestión de tendencias STEM en educación superior y su impacto en la industria 4.0. *Journal of the Academy*, 5, 99-121. <https://doi.org/10.47058/joa5.7>
- UNESCO (1995) *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Ylonen, A. (2012). Student ambassador experience in higher education: Skills and competencies for the future? *British Educational Research Journal*, 38(5), 801- 811. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.583636>

La Co-docencia como Estrategia para la Innovación en la Educación Superior

M^a. Ángeles Cano Muñoz.

Resumen

Este trabajo enmarca la co-docencia como una estrategia de trabajo para la innovación en la educación superior, que sirve de apoyo a los profesionales de la educación que deciden modificar sus prácticas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Para tal fin se profundiza en el sentido del concepto y en los beneficios de su práctica a partir de una revisión bibliográfica sobre estudios de actualidad, junto con el análisis de los diferentes enfoques de co-docencia que se pueden llevar a cabo, las barreras y los elementos que se consideran clave para su aplicación. A pesar de que las investigaciones sobre co-docencia no son numerosas hasta la fecha, este trabajo ofrece diversas orientaciones organizativas y metodológicas para la conformación de nuevas estructuras de colaboración docente, reconociendo su potencial valor hacia mayores cuotas de calidad en educación.

Palabras clave: co-docencia, innovación educativa, educación superior.

Aproximación al Concepto de Co-docencia

La co-docencia, también conocida como *co-teaching*, co-enseñanza o docencia colaborativa, en su sentido amplio define aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes (Beamish et al., 2006). De este modo, los docentes comparten la responsabilidad del proceso formativo de un grupo de alumnos, participando en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y respondiendo a las particulares necesidades de los discentes. Este fundamento se basa en la relación entre el profesorado y el liderazgo distribuido de funciones. Por ello, la co-docencia requiere de una coordinación para lograr unos objetivos consensuados, una alternancia de roles (diferentes, iguales o complementarios) y de funciones entre el equipo, así como compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez, 2014).

Siguiendo el trabajo de Castro et al. (2017), las prácticas de co-docencia se guían por los siguientes principios:

- La coordinación del trabajo de los docentes para el logro de objetivos comunes.
- El reconocimiento de la valía del otro, su experiencia y conocimiento.
- La alternancia de roles entre los docentes participantes y la interdependencia para el logro de los objetivos comunes.
- La utilización de un liderazgo compartido entre los co-docentes.
- El carácter voluntario de la participación en la co-docencia y el compromiso individual de todos los docentes participantes.

La docencia compartida es interesante porque permite (Huguet, 2006):

- atender la diversidad en la misma aula y en el grupo de compañeros;
- aprender del y con el compañero/a docente que está en el aula;
- promover y favorecer un cambio en las metodologías de enseñanza, pues no tiene sentido dar clases expositivas en prácticas de co-docencia;

- promover la interacción entre alumnos, entre alumnado y docentes y entre docentes;
- compartir las miradas, el conocimiento y la evaluación de los alumnos *in situ*, en la misma aula cuando están aprendiendo, y
- favorecer el intercambio y la comunicación sobre las actividades y metodologías que utilizamos en el aula.

Beneficios y Dificultades de la Co-docencia

En relación con lo señalado en el apartado anterior, la co-docencia puede inducir a que se realicen cambios a nivel institucional. En concreto, en la coordinación y en la organización del profesorado a través de grupos de aprendizaje entre iguales; a nivel de aula, en la planificación conjunta de los cambios metodológicos que se consideren necesarios, teniendo en cuenta que esta estrategia ayuda a la prevención y detección de dificultades y, por último, a nivel del alumnado. Centrando la atención en estos últimos, la co-docencia promueve una mejora en la atención a la diversidad, aumenta los niveles de aprendizaje de los alumnos, ayuda al crecimiento colectivo de la clase, favorece la autonomía, la adquisición de competencias comunicativas, colaborativas, (inter) culturales y de análisis crítico (Castillo y Ortí, 2021; Rodríguez y Ossa, 2014; Strotmann y Custodio, 2021). En el ámbito universitario, Bekerman y Dankner (2010) refieren una visión positiva de los discentes respecto a las oportunidades de aprendizaje y el enriquecimiento personal que ofrece la co-docencia, gracias a la solvencia y la coherencia del profesorado.

Para los profesionales de la educación, la docencia colaborativa favorece la generación de un marco de retroalimentación constante al compartir su experiencia, conocimientos y formas de pensar en un diálogo abierto que de otra forma hubiera quedado en una reflexión introspectiva (Chanmugam y Gerlach, 2013). La co-docencia amplía la formación del profesorado, que aprende en la práctica compartiendo sus competencias, habilidades, estilos docentes y estrategias metodológicas (Crow y Smith, 2005; Rodríguez, 2014; Tobin y Roth, 2005). Considerando el contexto de colaboración y apoyo mutuo en el que se desarrolla la co-docencia, la experiencia fomenta la creatividad del profesorado implicado, la capacidad de reflexionar sobre la práctica docente y, en definitiva, permite experimentar el contexto de docencia compartida como una práctica orientada al desarrollo profesional (Dieker y Murawski, 2003; Yoo et al., 2019). Aumenta la satisfacción laboral, la autoestima y la motivación como consecuencia de la dinámica de grupo, además se fomentan sentimientos como la libertad, la autonomía en la toma de decisiones o la pertenencia a un grupo. Así mismo, supone un enriquecimiento del ambiente educativo al conseguir mediante el trabajo cooperativo que aumente su capacidad para mejorar los logros de aprendizaje de sus alumnos (Nickelson, 2010).

Por todo lo dicho y aunque el principal beneficiario de la co-docencia es el alumnado, se puede decir que esta práctica constituye una herramienta fundamental para la mejora de la formación del profesorado y de sus competencias relacionales, al posibilitar la creación de espacios compartidos para la indagación. La co-docencia ofrece un marco de análisis sobre la práctica a partir de la conversación reflexiva, lo que requiere de coordinación y colaboración constante para la integración interdisciplinar de los docentes (Castro et al., 2017; Crow y Smith, 2005). En otras palabras, para que la docencia colaborativa sea eficaz, debe estar dotada de un espacio para la reflexión, así como de evaluación continua (Strotmann y Custodio, 2021).

A pesar de que la eficacia de la co-docencia está demostrada, también presenta aspectos limitadores o dificultades en su práctica. Entre las dificultades identificadas por los autores destacan la limitación de tiempo, la ausencia de espacios para la planificación e implementación de los programas, la falta

de coordinación, el trabajo pedagógico aislado, la resistencia al trabajo colaborativo y la presencia de sentimientos de desconfianza o inseguridad (Castro y Figueroa, 2006; Ginther et al., 2007; Rodríguez, 2014). En consecuencia, llevar a cabo estrategias de co-docencia exige unas condiciones organizativas mínimas que permitan realizar los cambios educativos que su práctica exige. Chanmugam y Gerlach (2013) definen cuatro condiciones: a) el apoyo institucional; b) la aclaración de los roles de comunicación y reparto de responsabilidades entre los docentes implicados; c) una conceptualización de los contenidos durante el curso, y d) un plan inicial. La co-docencia se fundamenta en la equiparación de los roles docentes y en la docencia simultánea, por eso no permanece estática y la disponibilidad al cambio se muestra como un beneficio de esta docencia compartida (Pla-Campas et al., 2022).

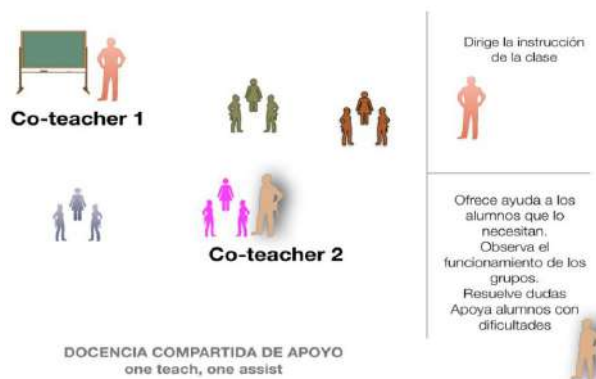
Tipos de Co-docencia

Se distinguen habitualmente seis tipos de co-docencia en función de las tareas que desarrollan los docentes en el aula.

1. **Uno enseña, el otro observa:** uno de los docentes dirige el discurso pedagógico, mientras el otro realiza una observación detallada de los procesos de enseñanza- aprendizaje que suceden en la clase. Previamente, los docentes deben decidir qué tipo de información se recogerá durante la observación y los instrumentos que se emplearán para ello. Al finalizar la sesión, los docentes deben analizar la información de forma conjunta.
2. **Uno enseña, el otro ayuda:** uno de los docentes es el principal responsable de la enseñanza, mientras el otro circula por el aula ofreciendo apoyo al alumnado que lo necesite. Este debería ser el enfoque de co-docencia menos empleado.

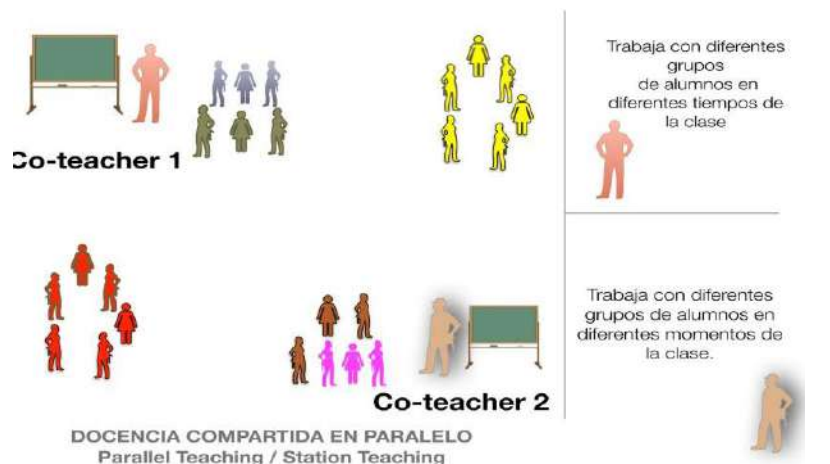
Figura 1

Docencia Compartida de Apoyo (One Teach, One Assist)



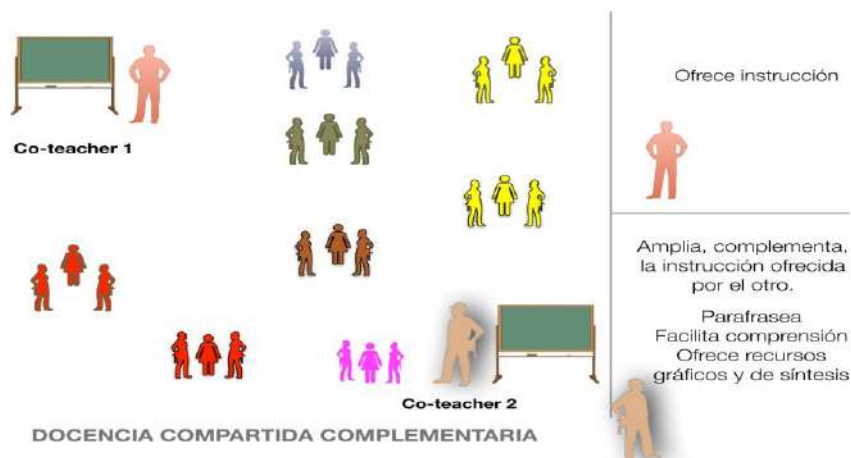
Fuente: <https://donboscoeduca.com/2018/12/18/co-teaching-compartiendo-la-docencia/>

3. **En paralelo:** Los dos docentes transmiten la misma información al alumnado, pero dividen la clase en dos grupos y enseñan simultáneamente. El alumnado puede ser reagrupado con frecuencia para beneficiarse de la docencia de ambos profesionales.

Figura 2**Docencia Compartida en Paralelo (Parallel Teaching)**

Fuente: <https://donboscoeduca.com/2018/12/18/co-teaching-compartiendo-la-docencia/>

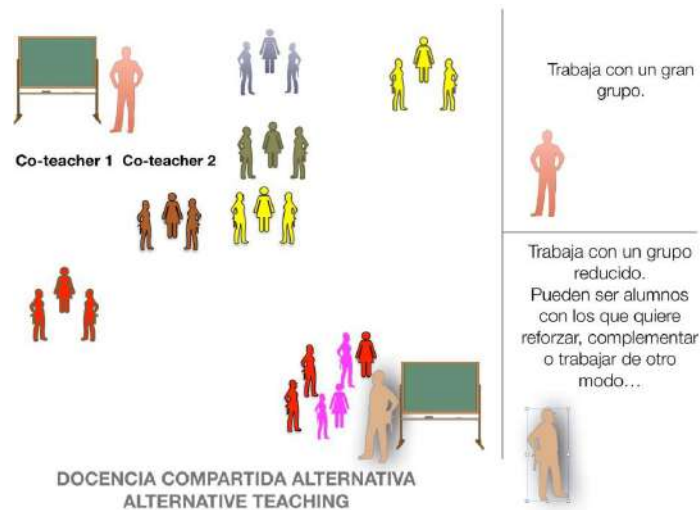
4. **Estación de maestros:** los docentes dividen el contenido y los estudiantes. Cada uno enseña el contenido a un grupo y posteriormente repite el proceso al otro grupo. Si se considera oportuno, se incluye una tercera estación para ofrecer al alumnado la oportunidad de trabajar de forma independiente.

Figura 3**Docencia Compartida Complementaria (Station Teaching)**

Fuente: <https://donboscoeduca.com/2018/12/18/co-teaching-compartiendo-la-docencia/>

5. **Alternativo:** uno de los docentes se responsabiliza de la mayor parte del grupo de clase y el otro trabaja con un grupo pequeño, con el fin de ofrecer a estos últimos una atención más especializada.

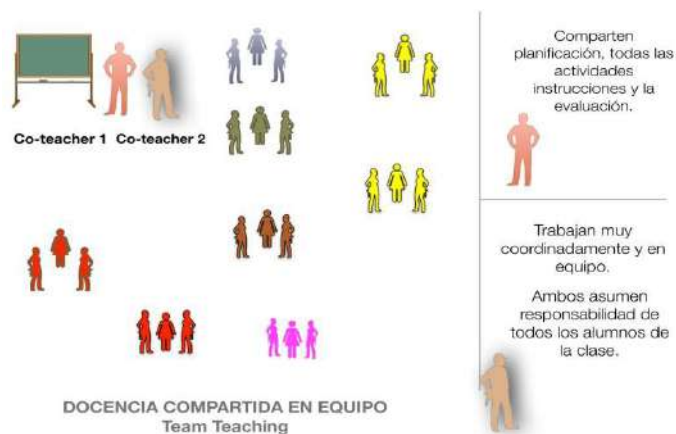
Figura 4
Docencia Compartida Alternativa (Alternative Teaching)



Fuente: <https://donboscoeduca.com/2018/12/18/co-teaching-compartiendo-la-docencia/>

6. **Equipo:** Ambos docentes comparten la impartición de la misma enseñanza a todo un grupo de alumnos. Se considera que esta es la forma más compleja pero satisfactoria de enseñar conjuntamente, aunque es el que más depende de los estilos de los docentes.

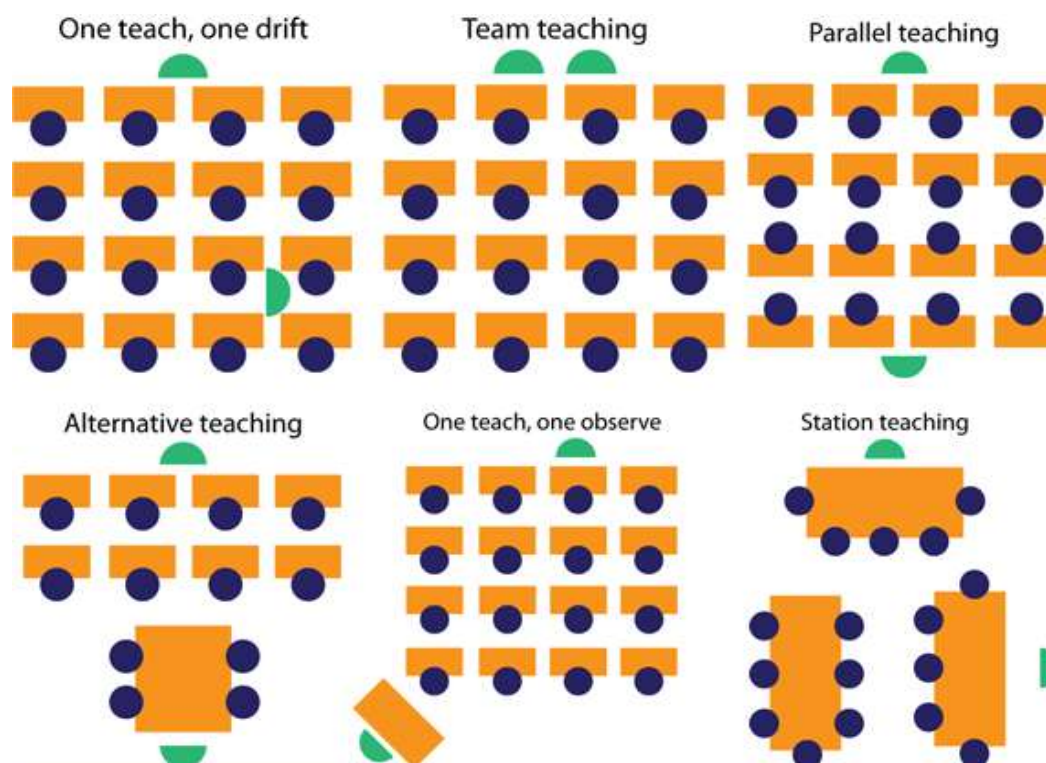
Figura 5
Docencia Compartida en Equipo (team teaching)



Fuente: <https://donboscoeduca.com/2018/12/18/co-teaching-compartiendo-la-docencia/>

Esquemáticamente, la posición de los profesores y los estudiantes en el aula varía en función de la opción de co-docencia elegida, como se muestra en la Figura 6.

Figura 6
Modelos de Co-docencia



Fuente: *Co-teaching: Concepts, Practices, and Logistics*, Marilyn Friend, Ph.D, agosto 2006.

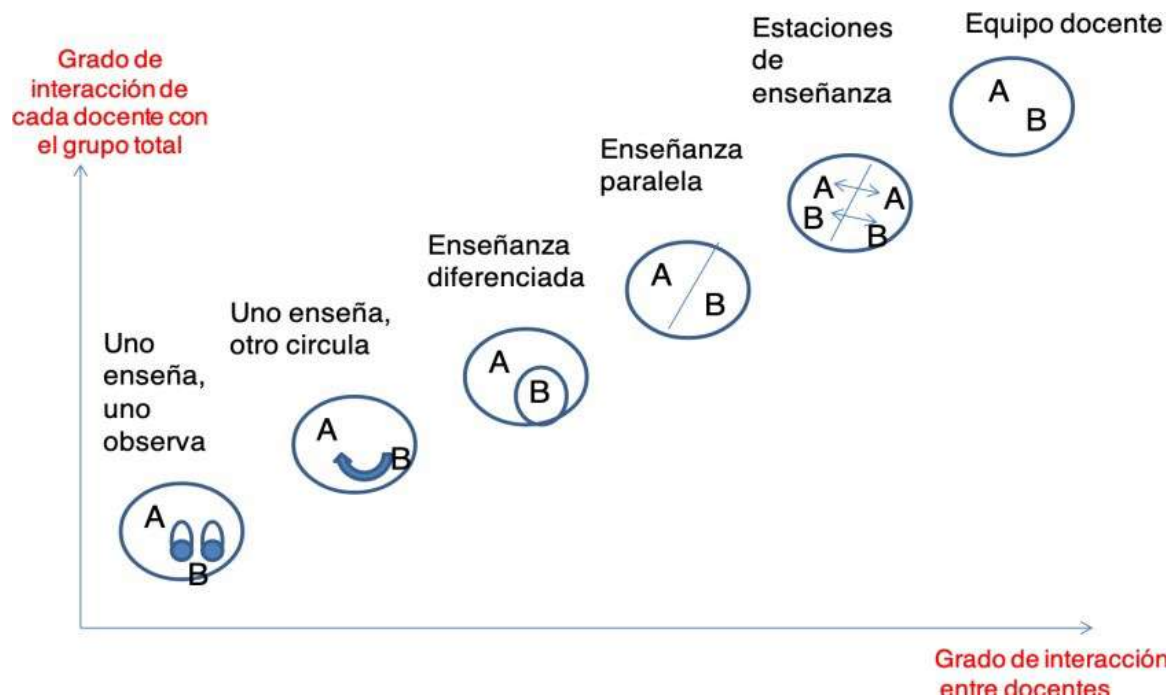
Esta diversidad de enfoques o modalidades de co-docencia responde a los distintos objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la co-docencia se erige como una propuesta metodológica flexible y abierta a las necesidades de los docentes y el alumnado, pudiéndose generar nuevas fórmulas o variantes (Castro et al., 2017).

Orientaciones para la Docencia Colaborativa

Retomando los tipos de co-docencia analizados, en la Figura 7 se muestran los seis enfoques en un cuadrante cartesiano, donde el eje X representa el grado de interacción entre co-docentes y el eje Y el grado de interacción de cada docente con el grupo total de alumnos. Junto con esto, se presentan cinco enfoques en tránsito hacia la verdadera co-educación, el equipo docente.

Figura 7

Distribución de los Enfoques de Co-educación en Función de la Interacción entre los Agentes Implicados



Fuente: Suárez-Díaz (2016)

De este modo, se considera que aprender a co-educar es un proceso gradual que requiere del desarrollo de diversas habilidades, siendo aconsejable empezar con su forma más sencilla: uno enseña y otro observa o asiste. Junto con esto, es importante tener en cuenta una serie de aspectos cuando se trabaja con dos o más docentes en el aula (Tabla 1).

Tabla 1*Decálogo para la Colaboración Dentro del Aula*

Actitudes, comunicaciones y relaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar respeto hacia el otro docente y que los alumnos lo perciban. • Cuidar la relación con el otro docente. • Favorecer la complicidad y la comunicación. • Mostrar una actitud positiva hacia la docencia compartida y hacia el otro docente. • Equilibrio de poderes. • No desautorizar al otro docente. • Tener una actitud abierta, participativa y activa en las actividades. • Mostrarse activo, mostrar interés e implicarse (A). • Utilizar la comunicación no verbal en el aula con el otro docente. • Escuchar y tener en cuenta la opinión de los demás. • No imponer las propias ideas. • Hablar con un tono de voz similar. • Aprovechar los puntos fuertes de cada uno. • No trabajar de forma paralela sin tener en cuenta lo que hace el otro docente (A). • Aportar el propio punto de vista (A). • Ser puntual y avisar si no se puede realizar el apoyo (al docente y al alumnado).
Diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Ser acogedor con todos/as los/as alumnos/as. • Atender por igual y responsabilizarse de todos/as los/as alumnos/as (ambos). • Realizar un buen traspaso de informaciones en relación a la diversidad del alumnado. • Hablar sobre el alumnado y sobre sus necesidades. • Apoyar a todo el grupo clase en la medida de lo posible. • Tener en cuenta los comentarios y valoraciones del docente de apoyo. • No dejar la evaluación y la responsabilidad exclusivamente al tutor de aula (A).

En la planificación

- Consensuar los roles y las tareas en el aula.
- Coordinación entre los docentes para planificar conjuntamente.
- Buscar los momentos para planificar con otros docentes. Encontrar pequeños momentos.
- Conocer lo que se hace en el aula y estar informado de lo que se hará (A).
- Organizar el espacio del aula y los grupos conjuntamente.
- Tener la sesión bien preparada (quien sea responsable).
- Mostrar interés por estar informado de lo que se hará (A).
- Realizar propuestas de actividades, materiales y recursos (A).
- Utilizar herramientas virtuales para compartir las informaciones y planificaciones.
- Preparar y elaborar materiales (ambos).
- En caso de que no haya acuerdo, seguir la planificación de quien ha preparado la clase.

Durante la actividad

- Facilitar la implicación y participación en la actividad del docente de apoyo.
- Incluir el docente de apoyo dentro del grupo, dentro de los antecedentes de la actividad y dentro de la propia actividad.
- Procurar seguir una misma línea educativa con el tutor/a y procurar conocer a todos los alumnos (A).
- Compartir los problemas y buscar resolverlos conjuntamente.
- Aprovechar el punto de vista del docente de apoyo (detección, evaluación, preparación o participación en entrevistas...).
- Llevar a cabo la planificación hecha con cierta flexibilidad según la situación del grupo y la coordinación con el otro docente.
- Nunca hacer comentarios negativos de nadie (tanto de alumnado como de otras personas).
- No dar clases magistrales. Procurar que los momentos de explicación sean cortos y con soportes diversos.

En la evaluación

- Valorar conjuntamente el proceso, las actividades, el alumnado y la actuación de los propios docentes.
- Realizar propuestas positivas y constructivas.
- Autoevaluación constructiva y compartida con el otro docente.
- Hablar sobre cómo ha ido la sesión. Compartir distintas miradas.
- Participar en la evaluación de todo el alumnado, en la medida de lo posible.
- Compartir las observaciones, realizar propuestas y adaptaciones cuando sea necesario (A).
- Colaborar en la elaboración de documentos o informes (A).

Nota: Cuando se indica (A), de manera específica se hace mención del docente de apoyo. En el resto de casos, se refiere a los dos docentes.

Fuente: Huguet (2006).

Conclusiones

En el contexto universitario, la co-docencia es una práctica metodológica de implantación reciente y se lleva a cabo mayoritariamente en las titulaciones de formación inicial del profesorado, dando lugar a colaboraciones entre docentes en formación y en activo o entre profesores universitarios como modelo de colaboración (Strotmann y Custodio, 2021). De hecho, la co-docencia en la enseñanza superior ha sido descrita como una de las actuaciones educativas de éxito (Castro et al., 2017).

Por esta razón, es importante continuar avanzando en su investigación, como ha sido el propósito de este trabajo, pero especialmente en su práctica, con el fin de mejorar las acciones educativas aplicadas en la formación inicial del profesorado, primer paso para la transferencia de la co-educación al resto de centros y etapas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3 - 18.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3 - 8.
- Castillo, O. y Ortí, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *RINED, Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 55-66.
- Castro, A., Briones, E. e Izquierdo, B. (13 y 14 de julio de 2017). *La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente* [Comunicación]. Congreso In-Red 2017, Universitat

Politécnica de València, España. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721>

- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127.
- Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf>
- Crow, J. y Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice*, 6(4), 491-506. <https://doi.org/10.1080/14623940500300582>
- Dieker, L. A. y Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Ginther, S. D., Phillips, A. y Grineski, S. (2007). Team-teaching the HBSE curriculum: Considerations and advice. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(1-2), 199- 211.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Graó.
- Marilyn Friend, Inc. (2019). *The Co-Teaching Connection*. <https://coteach.com/products/>
- Nickelson, D. (2010). *A Qualitative Case Study of a Co-Teaching Relationship at a Rural High School*. Wichita State University.
- Onsès, J. y Forés, A. (2020). Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 118-124. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.11>
- Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J. y Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de co-docencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-100. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *REICE, Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/RLEI_8,2.pdf
- Rodríguez, F. F. y Ossa, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básica de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógico XL*, (2), 303- 319.
- Strotmann, B. y Custodio, M. (2021). *La codocencia reflexiva en la educación superior* [Comunicación]. VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2021), Madrid, España. <http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0043>
- Suárez-Díaz, G. (2014). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105(6), 313 – 321.
- Yoo, J., Heggart, K. y Burridge, N. (2019). Collaborative Coteaching (CCT): Practitioner Learning through Shared Praxis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 65-77. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.5>

El Valor de las Redes Profesionales

Beatriz Guerci de Siufi
Universidad Nacional de Jujuy – Jujuy

Resumen

El *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, que la UNESCO publicara en el año 1995, identificó una dimensión que se reconoce en las universidades de los últimos años: la internacionalización, expresada en términos de globalización y regionalización. Numerosas reuniones de líderes gubernamentales, autoridades universitarias, docentes e investigadores reafirmaron esta función de las instituciones de educación superior, que recorre transversalmente la vida universitaria y plantea nuevos escenarios para su desarrollo. Eventos como la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008), las dos versiones mundiales realizadas en París (1998, 2009), la conferencia regional que celebró Córdoba (Argentina) en el año 2018 a cien años de la Reforma Universitaria y la última convocatoria en Barcelona (mayo 2022) dan cuenta de la demanda de protagonismo de estas instituciones frente a los cambios del mundo actual.

La pandemia que cursamos desde el año 2020 visibilizó este fenómeno, obligándonos a pensar de qué modo impactó en nuestras vidas profesionales y cuáles fueron los mecanismos generados para neutralizar la crisis inevitable del aislamiento y continuar abiertos al mundo.

Nos preguntamos: ¿están los docentes preparados para trabajar en tiempos de incertidumbre? ¿Para construir el nuevo sujeto que resulta de la pospandemia e indagarse sobre los nuevos escenarios que emergen de las prácticas de internacionalización?

Para responder esos interrogantes proponemos dos categorías de análisis: la “región” como espacio de identificación caracterizado por el levantamiento de fronteras socio-culturales ante la imposición geográfica de los límites, y el “trabajo en red” como estrategia pedagógica adecuada para las nuevas formas de comunicación, en la que es necesario articular lo efímero y lo duradero, lo entendido como verdadero y lo probable, lo que nos inmoviliza como pura crisis o puede ser la plataforma de lanzamiento de nuevas oportunidades. Es el desafío que los docentes debemos enfrentar.

Introducción

Podemos hablar de dos momentos claves en las últimas décadas que constituyen puntos de partida para reflexionar sobre el futuro de la educación superior. A mediados de los 90, allá por 1995, la UNESCO convoca a especialistas del mundo, uno por cada continente, para elaborar un diagnóstico sobre la situación de las universidades, informes que convergen en uno que denominaron *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Veinticinco años después, un laboratorio chino, que sentimos tan lejano, nos informa de la existencia del SARS-CoV-2 que rápidamente se convierte en la pandemia que conmovió al planeta y obligó a todas las instituciones a volverse hacia sí mismas, trabajar para reperfilar su funcionamiento en los nuevos tiempos y con ello buscar un modelo apropiado de docencia.

El citado documento de la UNESCO señala cuatro rasgos para los sistemas de educación superior del momento, que expresan numerosos cambios en los contextos regional, nacional y local: la expansión cuantitativa (aunque dentro de un país o de una región se sigan observando desigualdades de acceso); la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio, y

las restricciones financieras. Es particularmente inquietante la distancia cada vez mayor entre países desarrollados y países en desarrollo por lo que respecta a las condiciones de la educación superior y la investigación. La expansión cuantitativa que se advierte en el ingreso masivo –particularmente numeroso en las instituciones no aranceladas– ha provocado el rápido déficit edilicio y tecnológico, con clases masivas para las que los equipos docentes resultaron insuficientes. También de este hecho se deduce la precariedad de los presupuestos universitarios, incrementando la intervención de los gobiernos para asistir financieramente a dichas instituciones.

El mismo documento de la UNESCO propone respuestas para la educación superior del momento enfatizando la exigencia de calidad, tanto para los aprendizajes como para la infraestructura académica y material requerida por la misma. Se impone hablar en términos comprensivos, donde el soporte de los procesos radica en la libertad académica y la autonomía institucional, para que cada espacio construya su propio perfil y defina rumbos a sus egresados. El marco se presenta a veces contradictorio: porque la construcción democrática de los procesos pedagógicos se reconoce global (mundialización en términos de la UNESCO), pero a la vez regional, a integrar desde la marginación y fragmentación.

“Los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico tienen tanta importancia como las modificaciones de las estrategias de desarrollo que deben estar destinadas a lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental” (UNESCO, 1995, p. 7).

Sobre esta base se trabajó para convocar a la Conferencia Mundial de Educación Superior que tuvo como sede la ciudad de París, y donde autoridades gubernamentales y expertos en pedagogía y política educacional de todo el mundo establecieron como misiones y funciones de la educación superior el “educar, formar y realizar investigaciones”(UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998, p. 4). Eso traería profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables que, articulando teoría y práctica, incorporaran la mirada social a la producción científica y fueran conscientes de su responsabilidad en la consolidación de un mundo plural y diverso culturalmente.

Le siguieron nuevos encuentros, se instaló el diálogo por una universidad comprometida socialmente, de modo tal que los gobiernos debieron asumir la responsabilidad de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los niveles más altos de educación.

Si bien la Segunda Conferencia Mundial (París, 2009) reafirmó los postulados de su antecesora, es en el encuentro del año anterior, en Cartagena, Colombia (UNESCO, Segunda Conferencia Regional para América Latina y el Caribe) donde el concepto “región” pareciera consolidarse como nota imprescindible de la educación superior, dando cuenta de la importancia del enclave territorial. Tanto es así, que la Tercera Conferencia Regional que tuviera lugar en la Ciudad de Córdoba, Argentina (2018) establece como uno de sus ejes prioritarios la cuestión regional.

¿Por qué es importante destacar esta idea? Argentina se regionaliza en la década de los años '60 y a partir de esta nueva marcación territorial, las jurisdicciones se consolidan en su identidad común y definen los espacios de convergencia de intereses socioeconómicos, en aras de buscar cooperativamente nuevas formas de desarrollo. Las estrategias pedagógicas se adecuan a nuevos contenidos que deben ser abordados inter y multidisciplinariamente, los intereses formativos se encaminan a la construcción de dispositivos efectivos para el desarrollo de los pueblos y los docentes asumen un rol protagónico en el logro de los objetivos que se enuncian como un proyecto a largo plazo en los renombrados ODS (objetivos de desarrollo sostenible), proyecto para el 2030 que busca precisamente mejorar la calidad de vida y sostenerla en el tiempo.

Se trata de diecisiete puntos para diseñar las estrategias pedagógicas mirando al futuro. De entre ellos, la referencia a la educación está en el número 4, y allí se adjetiva con “calidad”, interviene el 8 que promueve Trabajo decente y crecimiento económico, el 10 con la Reducción de las desigualdades y el 16 que busca la Paz, justicia e instituciones sólidas. Pero a los efectos de este trabajo, es el 17 el que adquiere particular relevancia porque, sintetizando todos los anteriores, promueve las Alianzas para lograr los objetivos, y es allí donde adquiere importancia el trabajo en redes, el requerimiento de comportamientos solidarios para superar las enormes asimetrías reinantes en el mundo actual que la reciente pandemia ha puesto en evidencia. La brecha social se ha visibilizado en la injusta distribución de los servicios de salud, y también los comunicacionales, poniendo obstáculos a una educación alternativa, exigida por el aislamiento primero y el distanciamiento posterior. Todo ello como nuevas formas de convivencia humana.

Más de 100 jóvenes de entre 15 y 17 años de 43 nacionalidades diferentes fueron consultados con respecto al futuro de la educación, con lo que se elaboró el informe *La educación superior que queremos: Voces de la juventud sobre el futuro de la educación superior*, en el que destacan los temas que les preocupa hoy: la pobreza en el mundo, como primer emergente, al que le siguen la guerra, el cambio climático y la sostenibilidad. Cabría preguntarnos si habría coincidencia entre estos temas y las preocupaciones de los docentes. Si replicáramos la consulta, ¿cuáles serían los resultados?

Más allá de los porcentajes resultantes, es indispensable atender estos mensajes a efectos de revisar nuestro accionar como docentes. El documento indica que es necesario escuchar atentamente y comprometerse con los jóvenes, que actúan como puente entre la educación superior y los cambios sociales, conduce a una mayor transformación para todos (UNESCO, 2022).

Determinantes de la Lealtad de los Alumnos desde el Enfoque del *Marketing* Relacional: El Efecto Mediador de la Imagen de la Universidad

- Andrés Macarachvili
- Milos Lau
- Paloma Martínez-Hague
Departamento de Ciencias de la Gestión
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

Los egresados de las universidades son un pilar fundamental en el desarrollo estratégico de las instituciones educativas. Por ello, la gestión de las relaciones con este público es clave y uno de los enfoques de gestión de la relación se encuentra en el *marketing* relacional. En esta investigación en curso se analiza la relación entre diversas dimensiones del *marketing* relacional y la experiencia en la lealtad de los egresados de una institución educativa peruana, analizando a detalle el efecto mediador de la imagen de la universidad en la lealtad. Los resultados preliminares sugieren que las variables mediadoras incrementan el efecto directo que tienen otras variables en la lealtad de los egresados. Se sugiere la importancia de gestionar las relaciones y experiencias de los estudiantes para incrementar la lealtad de los egresados.

Palabras clave: relación egresado-universidad; imagen; identificación; lealtad; satisfacción.

Introducción y Objetivos

Un público de gran importancia para las instituciones de educación superior son los egresados, por ello la necesidad de gestionar la relación con este grupo de interés de manera estratégica. Ello permite hacer frente a los riesgos que trae el incremento de la oferta educativa producto de la globalización y el desarrollo tecnológico aplicado a procesos formativos; la caída en el número de matrículas, y la crisis financiera, social y política derivada de la pandemia. Asimismo, la manera en que se gestiona esta relación es considerada en todo proceso de acreditación, porque permite a la universidad desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida (Benites, 2021; Cajahuanca et al., 2021; Cevallos Becerra, 2014; Dalangin, 2021; Díaz, 2020; Iskhakova et al., 2016; Iskhakova et al., 2017; Pedro et al., 2021; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020).

La gestión de las relaciones y el impacto en actitudes positivas han sido estudiados desde el *marketing* relacional, incluso en instituciones de educación superior universitaria, que entienden que los *alumni* o egresados son un público objetivo o grupo de interés clave, estratégico y prioritario. Esto las lleva a tener medios de comunicación y estrategias de vinculación sólidas y constantes que aporten valor en ambos lados. Desarrollar estrategias y acciones con el objetivo de atraer y retener es justamente lo que se conoce como *marketing* relacional (Mallada y Colom, 2010; Palacio y Rondón, 2018; Schlesinger et al., 2012).

La presente investigación aplica el modelo de la identificación *alumni*-universidad propuesto por Schlesinger et al. (2014) y Schlesinger et al. (2012), que evalúa las relaciones directas e indirectas entre diversos factores en la lealtad de los egresados. Algunas de las dimensiones trabajadas son la “calidad de la interacción alumno-profesor”, “satisfacción de los *alumni* con su universidad”, “identificación entre los *alumni* y la universidad” e “imagen de la universidad” (Girard y Pinar, 2020; Kotler y Keller, 2016; Schlesinger et al., 2021; Vargo y Lusch, 2004).

El objetivo del presente estudio es comprender el rol que tienen las variables mediadoras del modelo en la lealtad, más allá de las relaciones directas que existen. Para ello se trabaja bajo un enfoque cuantitativo de corte transversal, cuya información fue recolectada a través de un cuestionario creado y validado por los autores originales (Schlesinger et al., 2014) y sometido a pruebas de fiabilidad. La muestra recogida pertenece a la población de *alumni* de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El método de análisis de los datos se basa en una estimación bajo la técnica de PLS-SEM que permite someter a pruebas de hipótesis las relaciones entre las variables que plantea el modelo.

Fundamentación Teórica

Wilkie y Moore (2003) evidencian los cambios e inclusiones que ha tenido la disciplina del *marketing* en el tiempo. Al presente, el *marketing* se posiciona como parte de las ciencias administrativas e incluye los procesos de investigación para la toma de decisiones organizacionales. Según los autores, el *marketing* relacional es una respuesta a un enfoque más transaccional, centrado en las ventas intensivas a las que se veían forzadas las organizaciones en años anteriores. Con este nuevo enfoque se analiza el impacto de la satisfacción, la confianza y el compromiso en la gestión de las relaciones con los clientes evidenciando la importancia de la gestión de las relaciones más que de las transacciones. En un entorno competitivo y globalizado, los responsables del marketing de las organizaciones necesitan mantener y gestionar adecuadamente las relaciones con sus grupos de interés. Si bien la educación es un derecho y las universidades tienen un papel fundamental en las sociedades en desarrollo, el aumento de la oferta y la competitividad ha llevado a muchas instituciones de educación superior a aplicar estrategias de *marketing* agresivas (Garbarino y Johnson, 1999; Hartley, 2008; Hunt y Morgan, 1994).

Se ha mencionado previamente la importancia de los *Alumni* para una universidad y por qué es necesario gestionar las relaciones con estos grupos de interés. En esta línea, Schlesinger et al. (2014) y Schlesinger et al. (2015) realizaron una investigación a partir de la identificación *Alumni* - Universidad. Esta identificación se centra en la relación entre una organización educativa y uno de sus principales stakeholders, enmarcada dentro del concepto de *marketing* relacional (Schlesinger et al., 2014; 2015). La presente investigación se construye en base al modelo desarrollado por estos autores. A continuación, se presentan las variables del mismo y sus relaciones.

Calidad de la Interacción Estudiante-Profesor

La universidad brinda un servicio educativo y, como en toda gestión de servicios, existe el proceso de interacción entre el proveedor del servicio y su usuario; esta interacción es un elemento fundamental para analizar y evaluar la calidad de dicha experiencia (Girard y Pinar, 2020; Kotler y Keller, 2016; Vargo y Lusch, 2004). La interacción entre el profesor y los estudiantes durante la experiencia educativa es fundamental para percibir la calidad de dicha interacción. Además, se debe tener en cuenta que este servicio se da con unas características de encuentro prolongado, en el que incluso se ofrecen servicios extras como asesorías y actividades extracurriculares que podrían participar en la evaluación de esta relación entre dos actores claves del servicio educativo universitario (Schlesinger et al., 2015). Según Chung y McLearn (2000), la calidad de la relación es más importante que el aspecto funcional entre estudiante y profesor. Va más allá de la enseñanza. Implica los contenidos del programa y las oportunidades para crear complicidad e intimidad, dando un extra, para que los estudiantes perciban la experiencia de aprendizaje como valiosa en su vida. Es fundamental resaltar que en Pedro et al. (2020), la palabra “docentes” fue la más mencionada al investigar las percepciones de compromiso con la universidad.

Satisfacción

Al hablar de satisfacción se debe entender la relación con las expectativas previamente generadas (Gallarza y Saura, 2006; Schlesinger et al., 2014). Consiste en una evaluación, principalmente subjetiva y afectiva, de la experiencia vivida que considera el valor recibido frente al valor entregado (Kotler y Keller, 2016). Incluso es posible hablar de niveles de satisfacción ya que una experiencia puede cumplir o superar las expectativas planteadas; la segunda generará un mayor nivel de satisfacción, lo que impactará en el largo plazo en otras variables como la lealtad, la imagen y la identificación con la institución. Los egresados evalúan la satisfacción comparando sus expectativas antes de ingresar a la universidad como aspirantes y la experiencia vivida en su conjunto (Schlesinger et al., 2021; Schlesinger et al., 2014). Pedro et al. (2018) destacaron que la satisfacción se asocia frecuentemente con antecedentes como la lealtad, el boca a boca, la confiabilidad y la voluntad de continuar y participar en las actividades de la escuela. Cabe señalar que la satisfacción, desde el modelo de Schlesinger et al (2014; 2015), se ve afectada por la evaluación de la calidad de la interacción estudiante - profesor.

Identificación Alumni-Universidad

Desde un enfoque de *marketing* relacional, identificar a los stakeholders con la organización es un aspecto esencial para la generación de promotores, es decir, miembros de los distintos grupos de interés que proactivamente recomendarán la organización (Schlesinger et al., 2014; Schlesinger, Cervera y Wymer, 2021). El nivel de identificación que tendrá un individuo con una determinada institución tiene su base en las experiencias vividas en la relación con la institución, motivo por el cual el modelo presenta que la identificación del egresado con su universidad se ve influenciado por la calidad de la interacción estudiante-profesor, la satisfacción y la imagen de la universidad, y guarda relación directa con la lealtad (Schlesinger et al., 2014). Se debe tomar en consideración que esta identificación con la universidad refleja la autopercepción que tiene el egresado de sí mismo (Schlesinger et al., 2021).

Imagen de la Universidad

La imagen se entiende, en este caso, como una noción de marca u organización desde la perspectiva del público objetivo o mercado en general. Así, la imagen se relaciona en la investigación con el valor de marca (Aaker, 1991; Faircloth, Capella, y Alford, 2001; Keller, 1993; Mourad, Meshreki, y Sarofim,

2020; Syed Alwi y Kitchen, 2014). La imagen, por tanto, se construye desde la percepción del cliente, consumidor, usuario o actor clave de toda organización. Así, los diversos públicos de las instituciones educativas podrán desarrollar una imagen de la marca institucional con base en diversos constructos o dimensiones (Mourad, Meshreki, y Sarofim, 2020; Pinar, Girard, y Basfirinci, 2020; Syed Alwi y Cocina, 2014). Tanto los aspectos cognitivos como afectivos de la experiencia deben ser considerados para la construcción de dicha imagen por parte de un público específico (Bielefeld, 2009; Schlesinger et al., 2014; Syed Alwi y Kitchen, 2014).

En la presente investigación, la imagen se encuentra construida por un conjunto de dimensiones tanto cognitivas como afectivas y funciona como una variable mediadora entre la calidad de la interacción y la satisfacción con la identificación y la lealtad de marca (Schlesinger et al., 2014). La imagen es una dimensión construida a través de factores como la orientación y capacitación brindada por la universidad, la reputación e innovación, la accesibilidad de la universidad, y los elementos estéticos y atractivos relacionados con la universidad (Schlesinger et al., 2014).

Lealtad

Esta variable es una de las más relevantes en la gestión de *marketing*, más aún desde el enfoque del *marketing* relacional, ya que un alto nivel de lealtad tiene relación directa y positiva con la generación de beneficios materiales y no materiales para la institución (Kotler y Keller, 2016). Para Heffernan et al. (2018), las organizaciones buscan generar lealtad por el impacto que esto tiene en actitudes positivas hacia lo que la organización ofrece, generando posibles compras futuras, recomendación y otro tipo de beneficios. Un usuario fiel tiende a mantener una estrecha relación con la institución, prefiriendo y recomendando sus propuestas de valor frente a otras opciones. En el caso de las instituciones educativas y la lealtad de los egresados, esta comienza cuando un individuo es estudiante y permanece con ellos después de graduarse, que es donde radica la importancia de la gestión de la relación con los egresados y los beneficios que esta genera por ambos lados (Schlesinger et al., 2014; 2017).

Marco Metodológico

La investigación se desarrolla con un enfoque cuantitativo de alcance correlacional para verificar la existencia de las relaciones entre las variables propuestas. Se elige este camino metodológico debido a que el modelo teórico a utilizar (Schlesinger et al., 2014; 2015), requiere la realización de prueba de hipótesis para cada una de las relaciones propuestas entre las variables ya mencionadas anteriormente. Así, con base en el modelo propuesto, se plantean nueve hipótesis:

H1: La satisfacción (S) de los *alumni* influye en la imagen (I) de la universidad percibida por ellos.

H2: La imagen percibida (I) de la universidad influye en la lealtad (L) de los *alumni* hacia su institución

H3: La imagen (I) que perciben los egresados universitarios influye en su identificación (ID) con la institución

H4: La calidad de la interacción entre estudiante y profesor (CI) influye en la imagen de la universidad (I) percibida por los *alumni*.

H5: La calidad de la interacción alumno-profesor (CI) influye en la identificación (ID) de los *alumni* con la universidad.

H6: La calidad de la interacción entre alumnos-profesores (CI) influye en la satisfacción de los *alumni* (S) con la universidad.

H7: La satisfacción de los egresados (S) influye en la lealtad (L) de los egresados hacia su institución.

H8: La satisfacción (S) de los *alumni* con la universidad influye en su identificación (ID) con la institución

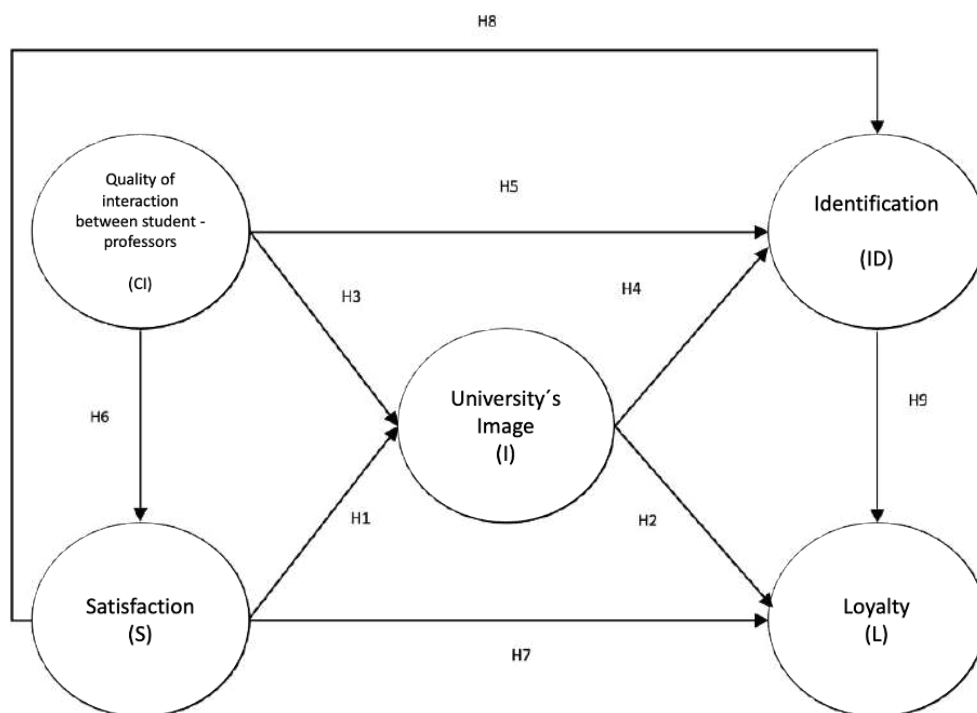
H9: La identificación (ID) entre los *alumni* y la universidad influye en la lealtad (L) hacia esta.

Dado que las variables del modelo son no observables, se aplicaron las escalas multidimensionales para la medición y validamos el estudio de Schlesinger et al. (2014). El estudio midió las variables del modelo a través de una escala de Likert de 9 puntos.

Se aplicó un cuestionario estructurado a 213 egresados de la Facultad de Gestión y Alta Dirección (FGAD) de la PUCP, una universidad privada asociativa con sede en Lima Metropolitana. La FGAD fue fundada en 2004 y recibió a sus primeros alumnos en 2005, por lo que la primera promoción fue en 2009 y hasta antes del inicio de la pandemia por COVID-19 se tenía un universo de 1.290 egresados. Finalmente, para la estimación del modelo, los coeficientes de relación y su respectivo ajuste, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales considerando el método de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) utilizando la versión 28 del software IBM SPSS AMOS.

Figura 1

Modelo Teórico



Fuente: basado en Schlesinger et al. (2014)

De acuerdo al objetivo planteado, dentro del modelo existen “terceras” variables que cumplen el rol de mediar la relación entre otras dos (Ato y Vallejo, 2011). Por ejemplo, La variable I cumple el rol de mediar las relaciones entre S e ID, S y L, CI y L, y CI e ID. Por ese motivo se hace necesario observar si tal rol mediador (indirecto) genera un efecto multiplicativo positivo en las relaciones directas mencionadas. Para ello, se deben estimar los coeficientes de cada de una de las relaciones, tanto directas como

indirectas, bajo el método PLS-SEM y, de encontrarse significancia en dichas relaciones, se procede a calcular los efectos totales.

Según Ato y Vallejo (2011), dadas tres variables (X, Y y Z), donde X afecta a Y de manera directa y Z media la relación entre estas dos, el efecto total se calcula sumando el coeficiente estimado entre X e Y y el producto de los coeficientes estimados de X a Z y de Z a Y. De esta manera se puede mensurar el rol de la variable mediadora dentro del modelo.

Resultados

Previo a la estimación del modelo, realizamos un análisis de confiabilidad. Como resultado, el índice de confiabilidad para cada variable medida por el alfa de Cronbach fue favorable. El estudio realizó dos estimaciones del modelo debido a que, en la primera estimación, la relación entre la variable “calidad de la interacción entre el estudiante y el profesor” (CI) y la variable “identificación entre los egresados y la universidad” (ID) no fue importante. Por lo tanto, para la segunda estimación se omitió esta relación, lo que a su vez implicaba el rechazo de la hipótesis 5. En esta segunda estimación los resultados permitieron el no rechazo del resto de hipótesis. En otras palabras, los datos señalan como plausibles el resto de las relaciones planteadas en el modelo. En la tabla 1 se presentan los coeficientes estimados y su significancia para la segunda estimación realizada.

Tabla 1

Estimaciones Obtenidas

Hipótesis	Variable 1	Relación	Variable 2	Coefficiente estimado	S.E.	C.R.	P
H1	I	<---	S	0.487	0.08	6.097	***
H2	L	<---	I	0.253	0.096	2.625	0.009
H3	ID	<---	I	0.429	0.215	1.995	0.046
H4	I	<---	CI	0.371	0.091	4.068	***
H6	S	<---	CI	0.875	0.082	10.71	***
H7	L	<---	S	0.557	0.089	6.292	***
H8	ID	<---	S	0.58	0.19	3.051	0.002
H9	L	<---	ID	0.269	0.041	6.651	***

Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos, se puede observar que todas las variables que dan un efecto directo influyen positivamente en las variables que lo reciben. Este hallazgo concuerda con lo propuesto y encontrado por Schlesinger et al. (2014). Por ejemplo, de manera puntual, el mayor efecto se da en la influencia de CI hacia S (0.875), mientras que el menor efecto se da en la influencia de I hacia L (0.253).

Con respecto al efecto directo de la variable I, se puede observar que esta tiene un efecto mayor sobre ID (0.429) que sobre L (0.253).

Con respecto a los efectos indirectos de las variables que juegan un papel mediador dentro del modelo, los resultados obtenidos muestran que todas las variables mediadoras contribuyen de manera positiva al efecto directo de otras variables. Más aún, estos efectos indirectos muestran un papel importante de las variables que median la relación hacia la lealtad (L).

Los resultados observados sobre el rol de las variables mediadoras llevaron a la investigación a comprender la importancia de estas para aumentar el efecto sobre las variables que reciben dichos efectos. Dado que los efectos directos e indirectos estimados son estadísticamente significativos, los efectos totales, debido a la mediación de la variable I, aportan un efecto total positivo a la relación de CI a ID (0.159), de CI a L (0.108), de S a L (0.680) y de S a ID (0.181).

Finalmente, con las medidas de ajuste del modelo de la estimación fue posible obtener indicadores favorables (CFI= 0.841 y RMSEA= 0.091). Este resultado indica que el modelo puede explicar el fenómeno estudiado ya que las variables y relaciones conforman buena parte de lo identificado, minimizando la proporción del error o del componente no explicado. Sin embargo, esta es una investigación en curso y el CFI mejorará con un tamaño de muestra más grande.

Discusión y Conclusiones

Los resultados muestran que el modelo mejora al rechazar la hipótesis de que la interacción entre el estudiante y el profesor impacta en la identificación de los *alumni* con la universidad. Este resultado permite deducir que la relación entre los profesores y sus alumnos es positiva durante la experiencia educativa, pero no necesariamente relevante en el tiempo. Esta conclusión no significa que la relación no tenga impacto en la identificación, sino que se da a través de la imagen positiva de la universidad, donde esta relación sí tiene un impacto considerable que puede evidenciarse en los resultados presentados sobre los efectos de las variables mediadoras. Esto lleva a los investigadores del presente proyecto a plantear la necesidad de realizar futuras investigaciones con enfoque cualitativo que puedan ayudar a comprender mejor la realidad de estas relaciones.

Asimismo, los resultados presentados permiten evidenciar que las demás hipótesis planteadas no se rechazan e incluso se demuestra la importancia de la mediación de variables al reforzar considerablemente el impacto de otras variables y relaciones directas en la lealtad de los egresados universitarios.

La relación más robusta en este estudio se encuentra entre las variables de calidad de la interacción entre profesores y estudiantes y la satisfacción del estudiante. Si bien es un resultado producto de una investigación en curso, es fundamental comprender y proponer que la gestión de egresados y su estrategia de *marketing* relacional comienza antes de que los estudiantes se gradúen. Queremos que este nivel de satisfacción se mantenga luego de que los alumnos pasen a formar parte de los exalumnos de la facultad. Este resultado destaca la importancia de los profesores en la estrategia de *marketing* relacional de la facultad; ahora, la FGAD no ha identificado esta relación, por lo que esta es una visión innovadora para la gestión que realizan. Asimismo, se torna crítico ya que más de la mitad de los profesores de la FGAD no son de tiempo completo, sino que dictan cursos como actividad complementaria a su labor profesional. Es importante señalar que la satisfacción es reconocida por este estudio y por el de Schlesinger et al. (2014) como impactantes en la lealtad, la imagen y la identificación.

Los resultados obtenidos muestran que todas las variables mediadoras se suman (aumentan) al efecto directo de otras variables. Por tanto, esta presencia es fundamental para decidir políticas o estrategias relacionales con los estudiantes. Estos resultados reafirman la importancia de gestionar la experiencia educativa de los estudiantes para generar el vínculo entre los egresados y la universidad. Tanto la

relación profesor-alumno como la satisfacción son variables que analizan la experiencia vivida como estudiantes. No se puede esperar un vínculo institucional sólido ni una alta fidelidad si no se trabaja la experiencia educativa. Es por esto que la facultad debe considerar trabajar en este tema.

Es interesante notar que este campo de estudio no está muy investigado y que tiene muchas oportunidades de seguir entendiendo mejor la relación *alumni*-universidad para mejorarla y trabajarla desde la experiencia de sus estudiantes.

Una limitación encontrada por los investigadores fue que estamos analizando este modelo en una sola carrera en una universidad con características particulares como privada y asociativa con más de cien años de fundación. La investigación futura debe expandirse para comprender la situación en las universidades públicas y privadas en Perú y estudiar otras carreras conjuntas en el país, como derecho, ingeniería y medicina.

Otra limitación encontrada es que se ha trabajado con una muestra de egresados hasta el 2019, por lo que no se ha analizado la situación de los egresados que terminan sus estudios durante la pandemia. Complementariamente, futuras investigaciones también podrían analizar elementos demográficos para identificar diferencias en edad y años desde la graduación. Del mismo modo, con una muestra más grande y representativa el estudio podría desarrollar segmentación de egresados mediante el análisis de conglomerados con características comunes relacionadas con las experiencias de los estudiantes y las variables objeto de estudio.

Finalmente, el proyecto inició con la investigación del marketing relacional y la gestión de *alumni* desde un enfoque cuantitativo. Sin embargo, debido a que se trata de comprender cómo se desarrollan las relaciones a lo largo del tiempo, analizando factores subjetivos individuales como la lealtad y la satisfacción, es necesario incluir una estrategia metodológica cualitativa para profundizar en el conocimiento de los temas.

Referencias Bibliográficas

- Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity* (1st ed.). The Free Press.
- Ato, M. y Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 550-561.
- Benites, R. (2021). La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
- Bielefeld, W. (2009). Issues in social enterprise and social entrepreneurship. *Journal of Public Affairs Education*, 15(1), 69–86. <https://doi.org/10.1080/15236803.2009.12001544>
- Cajahuanca, J. E. V., Franco, A. C. L. y Vásquez, J. A. G. (2021). Educación universitaria en Perú: un escenario de compromisos y desafíos ante la globalización. *Revista de filosofía*, 38(2), 292-306.
- Cevallos Becerra, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Flumen*, 7 (1), 3-8. <http://www.usat.edu.pe/files/revista/flumen/2014-l/ponencia4.pdf>
- Chung, E. y McLarney, C. (2000). *The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation*. *Journal of Management Education*, 24(4), 484–500. <https://doi.org/10.1177/105256290002400407>

- Dalangin, E. M. L. (2021). Alumni Engagement and Alumni Marketing Strategies of one Higher Educational Institution (HEI) in Batangas. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Business Administration*, 7(1).
- Díaz, H. (Ed.). (2020). Universidad en el Perú: Situación y perspectivas. *Cuadernos de Nueva Revista* 4. <https://www.nuevarevista.net/estudio-sobre-la-universidad-en-el-peru/>
- Faircloth, J. B., Capella, L. M. y Alford, B. L. (2001). The Effect of Brand Attitude and Brand Image on Brand Equity. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 9(3), 61–75. <https://doi.org/10.1080/10696679.2001.11501897>
- Gallarza, M. G. y Saura, I. G. (2006). Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty: an investigation of university students' travel behaviour. *Tourism Management*, 27(3), 437–452. <https://doi.org/10.1016/J.TOURMAN.2004.12.002>
- Garbarino, E. y Johnson, M. S. (1999). The Different Roles of Satisfaction, Trust, and Commitment in Customer Relationships. *Journal of Marketing*, 63(2), 70–87.
- Girard, T. y Pinar, M. (2020). An empirical study of the dynamic relationships between the core and supporting brand equity dimensions in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(3), 710-740. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0097>
- Hartley, D. (2008). Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 365-381
- Heffernan, T., Wilkins, S. y Butt, M. M. (2018). Transnational higher education: The importance of institutional reputation, trust and student-university identification in international partnerships. *International Journal of Educational Management*, 32(2), 227-240.
- Hunt, S. D. y Morgan, R. M. (1994). Relationship marketing in the era of network competition. *Marketing Management*, 3(1), 18.
- Iskhakova, L., Hilbert, A. y Hoffmann, S. (2016). An integrative model of alumni loyalty—An empirical validation among graduates from German and Russian universities. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 28(2), 129-163.
- Iskhakova, L., Hoffmann, S. y Hilbert, A. (2017). Alumni loyalty: Systematic literature review. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 29(3), 274-316.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, Measuring, and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1252054>
- Kotler, P. y Keller, K. (2016). *Dirección de Marketing* (15th ed.). Pearson. <http://books.google.com/books?id=CoHT8SmJVDQC&pgis=1>
- Mallada Martínez, C. y Colom Gorgues, A. (2010). Análisis de la estructura y coordinación relacional entre stakeholders del cluster de frutas dulces en la región Lleida-Huesca, España. *Agroalimentaria*, 16(30), 95-114.
- Mourad, M., Ennew, C. y Kortam, W. (2011). Brand equity in higher education. *Marketing Intelligence & Planning*, 29(4), 403-420.

- Mourad, M., Meshreki, H. y Sarofim, S. (2020). Brand equity in higher education: comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 45(1), 209–231. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582012>
- Palacio de la Cruz, S. y Rondón Rodríguez, C. A. (2018). Marketing relacional para la internacionalización en instituciones de educación superior. *Revista ESPACIOS*, 39(23). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/18392306.html>
- Pedro, I. M., Mendes, J. D. C. y Pereira, L. N. (2021). Understanding Alumni-Alma Mater Commitment Relationships Upstream and Downstream. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2), 175-196.
- Pedro, I. M., Mendes, J. C., Pereira, L. N. y Sequeira, B. D. (2020). Alumni's perceptions about commitment towards their university: drivers and consequences. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 17(4), 469-491.
- Pedro, I. M., Pereira, L. N. y Carrasqueira, H. B. (2018). Determinants for the commitment relationship maintenance between the alumni and the alma mater. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(1), 128-152.
- Pinar, M., Girard, T. y Basfirinci, C. (2020). Examining the relationship between brand equity dimensions and university brand equity: An empirical study in Turkey. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1119–1141. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0313>
- Schlesinger, W., Cervera Taulet, A. y Iniesta Bonillo, M. A. (2012). La identificación egresado-universidad: un modelo desde un enfoque de marketing relacional. *Revista de ciencias sociales-Universidad del Zulia*, 18(1), 118-135.
- Schlesinger, W., Cervera Taulet, A. e Iniesta Bonillo, M. Á. (2015). Key elements in building relationships in the higher education services context. *Journal of Promotion Management*, 21(4), 475-491.
- Schlesinger, W., Cervera Taulet, A., Iniesta Bonillo, M. Á. y Sánchez Fernández, R. (2014). A relationship marketing approach to education as a service: An application to the University of Valencia. *Innovar*, 24(53), 113–126. <https://doi.org/10.15446/INNOVAR.V24N53.43919>
- Schlesinger, W., Cervera, A. y Pérez-Cabañero, C. (2017). Sticking with your university: The importance of satisfaction, trust, image, and shared values. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2178-2194.
- Schlesinger, W., Cervera Taulet, A. y Wymer, W. (2021). The influence of university brand image, satisfaction, and university identification on alumni WOM intentions. *Journal of Marketing for Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1874588>
- Syed Alwi, S. F. y Kitchen, P. J. (2014). Projecting corporate brand image and behavioral response in business schools: Cognitive or affective brand attributes? *Journal of Business Research*, 67(11), 2324–2336. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2014.06.020>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2020). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/606251-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-2018>
- Vargo, S. L. y Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Wilkie, W. L. y Moore, E. S. (2003). Scholarly Research in Marketing: Exploring the “4 Eras” of Thought Development. *Journal of Public Policy & Marketing*, 22(2), 116–146.

POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DA REDE PROFISSIONAL DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ- BRASIL

- Antonia Solange Pinheiro Xerez
- Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira
- Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Línea:

Resumo

A política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em desenvolvimento no Estado do Ceará-Brasil materializa-se nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), articuladas com o movimento de reforma educacional das três últimas décadas. A rápida expansão daquela modalidade na realidade educacional enseja reflexões sobre os documentos das reformas, que fazem alusões às mudanças no mundo do trabalho, às novas tecnologias, à flexibilização e qualificação para o trabalho. Desde 1995, sob influência de governos neoliberais, ocorreu a incorporação das políticas educacionais com as diretrizes dos organismos internacionais, visando à convergência dos modelos de qualificação profissional dos trabalhadores e com o escopo de atender às novas demandas dos processos de trabalho. Assim, a matéria que orienta este debate encontra-se sintetizada na seguinte indagação: Quais diretrizes e fundamentos educacionais orientam a política e a concepção da prática de Educação Profissional nas EEEP do Ceará-Brasil? A hipótese é de que os fundamentos e diretrizes que orientam a proposta pedagógica e a prática de EPT derivam da Pedagogia das Competências, do aprender a aprender e do empreendedorismo. Nestes termos, o estudo tem como objetivo compreender o modo como a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) incorporou os princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde os anos de 1990 e como repercutem na prática pedagógica dos professores das escolas profissionalizantes. Os indicadores obtidos foram levantados de fontes documentais coletados nos acervos dessas instituições por meio dos documentos originais, obtidos da Coordenadoria da Educação Profissional da SEDUC, tais como: o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), e documentos pedagógicos, como o *Portfólio* da Educação Profissional, além de informações obtidas no *site* oficial da (SEDUC). Também se realizaram entrevistas estruturadas com duas coordenadoras pedagógicas da equipe da Coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC. O estudo aponta para a ausência, do Estado do Ceará, de oferta

de Educação Profissional até 1995, quando foi criada a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior (SECITECE). Em 2008, o Governo inaugurou uma rede de cursos técnicos de nível médio, com expansão da matrícula na modalidade integrada, vinculados à SEDUC, ao mesmo tempo em que começou a reduzir o atendimento pela SECITECE. Importa registrar o fato de que apenas o indicador da expansão da matrícula da Educação Profissional no Ceará, desde 2008, não garante o atendimento de todos que demandam por acesso a estas instituições, assim como a excelência ou qualidade do processo não há que pode ser avaliada considerando apenas a ampliação dessas matrículas. É necessária maior atenção ao processo formativo integral dos sujeitos. Por conseguinte, percebe-se que as propostas de formação disseminadas pelo Banco Mundial e as demais agências de fomento têm como objetivo principal o imediatismo do atendimento às exigências dos setores produtivos, para elevar, ainda na Educação Básica, o nível da formação de mão de obra.

Palavras-chave: Educação Profissional. Política Educacional. Diretrizes educacionais.

Introdução

Reformas educacionais movimentaram grande parte das políticas públicas educacionais no decurso das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI. De modo particular, o Governo brasileiro realizou uma série de modificações em sua política de educação, mas sem promover mudanças qualitativas no *status quo* da educação nacional. Tampouco essas políticas, características do movimento global de expansão do ideal neoliberal sobre o complexo educativo, tiveram efeito sobre a modalidade de Educação Profissional.

Recobrando, a passos largos, o percurso histórico dessa modalidade, observamos que, nos anos de 1970, na vigência do regime civil-militar, ocorreu a acentuação da dualidade estrutural que caracteriza a história da educação de nível médio no Brasil. Conforme relata Xerez (2013), isso ocorreu quando o governo civil-militar instituiu, obrigatoriamente, por meio da Lei 5692/1971, a profissionalização compulsória, determinando que todos os estudantes teriam que cursar a Educação Profissional.

Com essa e outras medidas, a escola pública perdeu qualidade, uma vez que não possuía estrutura pedagógica e material para arcar com as demandas materiais e de organização assumida nessa proposta curricular. Assim, os filhos da classe burguesa, que frequentavam escolas particulares, foram pouco afetados pela legislação, pois essas escolas encontraram modos de burlar a legislação. Nas escolas públicas, que foram obrigadas a implementar a educação profissionalizante, a ausência de estrutura e recursos humanos não permitiu a implementação da reforma, ao mesmo tempo em que desestruturou o modelo anterior, centrado na formação geral. Essa situação ampliou a histórica e profunda dualidade estrutural que caracteriza a educação brasileira: uma escola para os ricos e outras para os pobres.

Autores¹ que analisam as relações entre público e privado na sociedade brasileira, enfatizam o apossamento do espaço público pelo poder privado, incluindo os espaços educacionais. A formação oligárquica e autoritária no Brasil assegurou as suas elites o exercício do poder e influenciou todo o sistema de educação formal. O ensino propedêutico foi destinado às elites e à classe média, enquanto os estratos menos favorecidos, quando muito, tinham acesso à Educação Profissionalizante, sem formação básica adequada. Este fenômeno perpetua-se até os dias de hoje, ensejando desconhecimento de direitos políticos e pouca participação social. Além de outros problemas, o atraso e a dependência do Brasil nas relações econômicas, conforme Bauer (2012, p. 22), implicou uma situação de “[...] precária formação social e acentuada debilidade política”.

1 Francisco de Oliveira (1998); Sérgio Buarque de Holanda (1995); José de Souza Martins (1994); Florestan Fernandes (1987); Caio Prado Junior (1965).

O Ensino Médio, segundo as normas atuais, constitui-se em etapa da Educação Básica que privilegia a formação geral para os que querem prosseguimento nos estudos pela via do Ensino Superior. É para autores como Jorge Nagle (2001), um problema nefrágico da educação brasileira, por ser uma etapa decisiva na definição da formação humana dos jovens. Logo, o Ensino Médio é a etapa na qual a Educação Profissional é ofertada, pois é neste período que os filhos da classe trabalhadora precisam profissionalizar-se, demandando, nessa modalidade de educação, uma qualificação para se inserir no mundo do trabalho.

As relações entre Ensino Médio e a Educação Profissional sempre estiveram fragmentadas, pois não se deixade situar a formação geral e a formação profissional no contexto de interesses nas relações de classes sociais. Consoante Ciavata (2010, p. 87), “[...] o conceito de classes sociais envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classe com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos”.

A dualidade formativa é expressão, no âmbito da legislação, da contradição entre o capital e o trabalho. Enseja impasses e conflitos e retira, daqueles que vivem do trabalho e para o **mundo do trabalho** (grifo nosso), o direito de acesso à educação integral, já que sua formação é direcionada para finalidades práticas. Como bem ressalta Araújo (2004, p. 514), a formação para o trabalho deve ter em vista a profissionalização e, portanto, há que deve formar para o trabalho, sem deixar de “[...] reconhecer a imprescindibilidade do conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento das capacidades humanas de trabalho”.

Nas últimas décadas, a reestruturação produtiva implicou mudanças na organização do trabalho e na produção, ensejando a demanda por uma formação profissional e tecnológica que incorporasse novos requisitos de qualificação profissional. Na perspectiva de atender às necessidades do capital e das agências de formação profissional por uma qualificação profissional de acordo com as demandas do trabalho flexível, o poder público acelerou a reforma da Educação Profissional, visando à expansão da oferta desvinculada do ensino médio, com a flexibilização do currículo e a diversificação de cursos.

Essas reformas foram implementadas nos anos de 1990, em meio à pressão das agências multilaterais para que os processos de formação profissional preparassem mão de obra para atender a expansão do capital e o avanço da reestruturação produtiva, tendo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o apogeu dessa expansão, com a incorporação de determinações políticas e ideológicas disseminadas pelo Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), asseverando, ainda mais, o estado da educação e sua dualidade.

Para Carvalho (2010), a superação dessa dualidade, que está no discurso oficial e na materialização deste por meio do movimento reformista, implica o alcance de dois objetivos: o de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no Ensino Médio, visando a melhorar as condições de competitividade e de qualidade do produto brasileiro, criando-se, assim, condições para sua “[...] inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial”, além de articular esse processo de profissionalização ampliado com ideias que possibilitem a “formação crítica e o desenvolvimento da cidadania”, fundadas no “humanismo” e na “diversidade”, rompendo-se, assim, a lógica da dualidade que caracteriza a história do Ensino Médio (p. 291).

Nos últimos 50 anos, as agências multilaterais influenciaram a realidade brasileira e de muitos países da América Latina. O Banco Mundial, composto por um conjunto de instituições financeiras, imprime uma política aos países que representam algum atrativo ao mercado internacional. Sua presença ostensiva no ajuste estrutural ocorre por várias vias de acesso, destacando-se as esferas política, social, econômica e educacional.

Com amparo nesta realidade, este artigo, replicado de pesquisas realizadas nos últimos dez anos, que têm como objetivo compreender, analisar e refletir sobre a política de Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento no sistema educacional do Ceará, Brasil. Assim, a conjunção de ideias que orientou o desenvolvimento deste ensaio foram as condicionantes sociopolíticas, econômicas e ideológicas que definem a consolidação da prática e da formação profissional para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, no Estado do Ceará, apreendendo as novas configurações dos conceitos de formação para o trabalho e a formação dos professores para aquela modalidade. O estudo privilegiou as dimensões bibliográfica e documental, as quais, integradas, deram os contornos do objeto, tendo como horizonte a formação humana integral.

Aproximação da Problemática e os Estudos Teórico-Metodológicos

Os estudos referentes às políticas educacionais e às reformas de Educação Profissional no Brasil constituem seara de pesquisa bastante analisada, em decorrência de sua peculiaridade de estratégia ou intervenção em setores considerados fundamentais ao desempenho socioeconômico do País. É possível identificar, com abundância, as ideias apologéticas em prol das políticas e reformas educacionais e, *in alia manu*, reflexões críticas de autores situados na senda progressista, que explicitam a fragilidade das reformas no que se refere à formação humana de interesse com o desenvolvimento dos setores populares.

O Brasil, com todo o seu potencial de recursos e cultura, além de seu *status* de **país em desenvolvimento** (grifo nosso), beneficia as plenas condições de atuação de organismos internacionais que, desde os anos de 1960, são palco itinerante para as diretrizes norteadoras de políticas de formação educacional e de outras áreas de interesses afins.

De 1980 a 1990, essas agências ampliaram o discurso em defesa do que definem como sociedade do conhecimento, por meio de vários documentos legais, diretamente articulados com o movimento de reformas educacionais no Brasil. Como entende Carvalho (2010), a adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais, é uma estratégia do capital, que se utiliza do discurso reformista e o transforma em um meio para resolver problemas derivados da crise do capitalismo.

Isso remete às reflexões críticas de Freitas (2013), que, ao se referir à complexidade da reforma educacional guiada por organismos internacionais, enfoca o sistema avaliativo da Educação. Freitas (2013) acentua que, na esfera internacional, quem controla a qualidade da Educação não é mais a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão tradicionalmente ligado a essa área, mas sim a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vinculada a empresários.

Isso já está no Brasil, conforme avalia esse autor, sendo o Plano Nacional de Educação (2014-2024 - BRASIL, 2015), um documento que incorpora as metas educacionais do País, e expressa o ajustamento às expectativas que em relação ao seu desempenho no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) (Freitas, 2013).

De acordo com Ribeiro et al. (2010, p. 12), no final do século XX, os **novos saberes** (grifo nosso) vinculam o “[...] trabalho pedagógico à utilização das tecnologias da educação de um lado, e, por outro, minimizam a centralidade do conhecimento científico”. Para os autores supracitados, esses novos paradigmas educacionais são impostos pelos organismos internacionais, cujas metas para a Educação Básica, expressas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien,

em 1990, e no Relatório Dellors, de 1996, “[...] produziu um modelo de aprendizado centrado em quatro pilares da educação para o século XXI: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’”.

O ajuste neoliberal das políticas educacionais, a exemplo da qualificação dos trabalhadores, está articulado e em consonância com os princípios e interesses de seus mentores, dentre estes o BM, o FMI, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNESCO, a OCDE e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Estes são os **tutores internacionais** (grifo nosso) da política educacional no Brasil, que deram suporte às reformas do aparelho de Estado e ao novo ordenamento jurídico para as reformas educacionais.

Os enunciados e princípios constantes nas propostas que fundamentam a formação de professor assemelham-se ao arsenal ideológico frequentemente utilizado por representantes do setor empresarial, cujo teor modernizante, na realidade, perpetua uma formação dual que, historicamente, caracteriza a sociedade brasileira. Como apontam Nogueira; Costa; Moraes (2022, p. 14), os descaminhos da formação de professores para a Educação Profissional reforçam o caráter fragmentado e mercadológico desta modalidade educacional direcionada à classe trabalhadora, conforme o exposto abaixo:

[...] há um processo de remendos na tessitura das políticas de formação docente para a EPT em que se promovem medidas prescritivas para os problemas que se mostram recorrentes nesse percurso. Isto é, não há um projeto de fomento e incentivo para atrair profissionais para a docência, ao contrário, evidencia-se um desmantelamento, uma precarização da profissão docente pautada pelos princípios de uma política neoliberal.

A educação neoliberal, como formadora do capital humano, intenta viabilizar a formação de cidadãos, consumidores empreendedores. Isto demanda de seus formadores/professores uma formação inicial que “[...] passa a ser de interesse estratégico para o projeto neoliberal, pois, o ensino básico e técnico serão responsáveis pela preparação desse ‘novo’ trabalhador” (Pureza & da Rocha, 2017, p. 212). O professor na lógica neoliberal é um profissional central, pois cabe a ele criar as condições para disseminar uma cultura que seja pragmática e utilitária ao capital. Espera-se deles que sejam capazes de formar o capital humano, o que leva às políticas de mercado e a direcionar a formação de “professores com capacidade técnico-instrumental” (Pureza & da Rocha, 2017, pp. 212-216).

Com efeito, é lícito falar-se, *in hoc sensu*, de um perfil docente para a educação neoliberal composto por uma pessoa técnica e prática, que domina os conteúdos específicos de sua disciplina, capaz de fazer com que os alunos “[...] aprendam a aprender as habilidades que o mercado de trabalho exige, sem a necessidade de serem protagonistas do processo de aprendizagem e nem de teorizar sua prática” (Nogueira; Costa; Moraes; 2022, p. 15). Os professores devem assumir o papel de instrutor e mediador entre os conhecimentos acadêmicos e tecnológicos.

Há, neste percurso, uma relação evidente entre a proposta neoliberal de educação e a formação docente, onde imperam os sentidos técnico-economicistas materializados na Educação Profissional e Tecnológica. Prevalece, nesta análise, um entendimento de educação pragmática, tecnicista e mercadológica alinhada com as demandas dos setores produtivos da sociedade do capital, na qual os professores, condicionados pela realidade material imediata, atuam como agentes reprodutores desta lógica dentro das salas de aulas.

A política de Educação Profissional em curso conforma-se na qualidade de multiplicadora da desigualdade, educacional e profissional. Percebe-se, também, que tais políticas estão vinculadas a interesses da área econômica de espectro neoliberal. Nunca, entretanto, essa vinculação esteve tão evidente como

nos últimos anos. A história do modo de produção capitalista se processa no âmbito de um modelo de constantes e permanentes reestruturações do processo produtivo, cujo centro de mudanças está representado pelo movimento contraditório das forças produtivas.

Nesta direção, Antunes (2001) chama atenção para os imperativos da reprodução do capital, que tem um sistema de mediação formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Estas dimensões são interligadas e impossíveis de serem superadas sem a eliminação do conjunto de elementos que compreendem esse sistema. Consoante o mesmo autor, com referência aos estudos de Mészáros (1996) sobre as funções produtivas e de controle social do trabalho, evidencia-se a separação daqueles que produzem em relação aos que controlam.

Sendo assim, entende-se que, se o Estado aparece como agente regulador, mediador ou legislador, está capacitado a induzir a imaginação de que teria controle sobre as ações do capital. Antunes (2001, p. 24) esclarece, ademais que, “[...] apesar da aparência de que um sistema de regulação possa se sobrepor ao capital, e no limite controlá-lo, a incontabilidade é consequência de suas próprias fraturas, que estão presentes desde o início no seu sistema [...]”. Como entender aqui o movimento de reformas? Para a corrente teórica que dá suporte a este estudo, o Estado é percebido como um espaço de contradições e antagonismos, de confronto entre capital e trabalho.

Na lógica do capital, prevalece uma razão instrumental em relação ao trabalho, com ênfase sobre sua caracterização como, meramente, emprego. Qual, então, o sentido que assume o trabalho no pragmatismo dominante? Como essa compreensão de trabalho, resumida ao emprego, tem se manifestado no debate e nas propostas sobre formação e qualificação? Na perspectiva de Frigotto (2009, p. 170), “[...] o grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho”.

A sociedade de classes é um fenômeno histórico, pois resulta de processos de objetivação e apropriação. Já em *in via videndi* expressa por González (2007), ela surge de conflitos e contradições decorrentes da formação social que o capitalismo perfaz e que se materializa na pessoa, porém não é produzida no âmbito individual. Há uma naturalização que também se faz pela prática, numa dinâmica indissociável apropriação da reprodução social/objetivação de práticas resultantes de processos históricos nos quais as pessoas se localizam como classe social.

As práticas sociais contêm as impressões da força de trabalho imersas numa mesma cultura em semelhante complexo social. Como anuncia Harvey (2006), na esteira da lição de Marx, o capital variável é a expressão que traduz a venda, a compra e o uso da força de trabalho. A heterogeneidade do capital variável requer que se estabeleça toda uma gama de ciência para planejar e explorar os limites do corpo humano como máquina produtora.

Assim, “[...] o trabalhador existe para o processo produtivo, em vez de o processo produtivo existir para o trabalhador” (Harvey, 2006, p. 146). Isso remete à reflexão para o valor de uso das coisas, que está exclusivamente subordinado ao de troca. Em realidade, o **valor de troca** (mercadoria) aparece em todas as instâncias da vida social, como o único modelo operativona reprodução do lucro, da competição, do individualismo, e que impede o sentido estruturante da educação.

Resultados e Discussão

Supondo-se, de saída, que as diretrizes e fundamentos da prática e da formação docente na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica constituem objeto de severa condicionalidade político-ideológica e econômica neste contexto de crise estrutural do capital, as categorias trabalho e formação, consideradas centrais aos misteres docentes, se reconfiguram. *Aliter expressit*, os fundamentos e diretrizes que orientam essa formação docente no Ceará obedecem aos mesmos lineamentos da política brasileira de formação docente produzida nos anos de 1990.

Nesse caso, diretrizes e fundamentos são derivações das reformas educacionais adequadas e ajustadas às necessidades e interesses da reprodução do capital, conformada em modelos, paradigmas e modismos educacionais, tais como: pedagogia das competências, pedagogia do aprender a aprender, contextualização, terceirização e práticas de natureza mercadológica. O conjunto dessas proposições precarizam as relações de trabalho docente, especificamente para o professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim sendo, norteiam-se os estudos bibliográficos para aproximação e entendimento dos aspectos que debatem as diretrizes e fundamentos educacionais e orientam a política e a concepção da prática de formação de professores para a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio. Intencionou-se, *in hoc sensu*, debater as condicionantes sociopolíticas, econômicas e ideológicas que definem a prática da formação docente e sua resignificação para a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, no Estado do Ceará, com início nos anos de 1990.

Nogueira (2022, p. 124), em pesquisa realizada junto aos referenciais teórico-bibliográficos e documentais acerca das diretrizes educacionais para a formação de professores da Educação Profissional desde os anos de 1990, evidencia que:

[...] as ações e iniciativas promovidas pelo Estado através de suas políticas públicas inserem-se na conjuntura das relações sociopolíticas e econômicas próprias da sociedade capitalista. Nesta relação, o processo de reestruturação produtiva advinda da crise estrutural do capital das últimas décadas tem reforçado o histórico caráter dual da educação brasileira: uma educação propedêutica para os filhos da classe dominante e um ensino técnico profissionalizante para os trabalhadores a serviço dos interesses daquela classe, aprofundando a radicalização do dualismo educacional e reafirmando a subordinação do sistema de educação às demandas produtivas e ideológicas do capital.

Com efeito, percebe-se que uma profunda reconfiguração político-ideológica do capital teve efeitos que vão além dos limites materiais da produção. Os problemas estruturais do capital exigem da Educação e de seus professores uma prática educativa cada vez mais alinhada à reprodução e à conformação dos sujeitos ao *status quo*, o que justifica a apreensão de pressupostos teóricos que retificam a necessidade de limitar a formação de professores e dos jovens filhos da classe trabalhadora ao imediatismo do mercado.

A conformação social da Educação sempre esteve e, ao que parece, sempre estará presa às demandas do universo do trabalho na sua relação com a necessidade de reprodução e ampliação do capital. Essa constatação tornou-se, atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pela organização social fundamentada nas relações entre capital e trabalho, em virtude da “desconstrução” artificial do mundo laboral para atender aos imperativos do capital. Vislumbra-se, logo, uma inversão de propostas que repousa na questão social, haja vista que a “condição humana” não prescinde do trabalho humano para sua sobrevivência.

O mundo do trabalho ora experiência uma fase de transição, motivada pelo aceleração da inovação tecnológica, que retira a mão de obra humana do processo produtivo e concede ênfase ao conhecimento, à ciência, à tecnologia, aos múltiplos conhecimentos, à diversidade de saberes e à interação da pessoa humana com várias competências. Dito fenômeno está embutido no que se denomina de flexibilização da produção, cujo ícone concentra-se na gestão flexível ou modelo de produção japonês.

A revolução tecnológica permitiu uma abertura de fronteiras e o mundo assumiu um formato globalizado. Tem registro um enfraquecimento dos sindicatos, com o aumento do desemprego e o fim progressivo do emprego formal. A economia de mercado é a controladora do sistema nesse modelo de produção e as políticas de Estado assumem uma feição neoliberal, com perda de soberania e autonomia, porque promovem políticas públicas em consonância com os interesses do capital globalizado, dando azo a graves consequências para a classe trabalhadora.

Considerações Finais

As reformas educacionais movimentaram grande parte das políticas educacionais durante as duas últimas décadas do século XX. De modo particular, o Governo brasileiro, à extensão do século XXI, realizou uma série de modificações em sua política de educação, mas sem promover mudanças qualitativas no *status quo* da educação nacional. Tampouco, essas políticas características do movimento global de expansão do ideal neoliberal sobre o complexo educativo tiveram efeito sobre a modalidade de Educação Profissional.

As diretrizes normativas da Educação Profissional no Brasil estiveram, por muito tempo, divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, assim como das políticas sociais direcionadas ao trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias disseminadoras de parcerias e integração.

O modelo brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica reflete uma estrutura que sempre se preocupou em atender mais as demandas dos processos de trabalho e do mercado e menos uma ideia de formação profissional integral. Expressa condição propiciou uma história de aprofundamento das desigualdades sociais na educação, à medida que ampliou uma dicotomia com traços delineados entre Educação Geral e Educação Profissional, sendo a primeira destinada às elites e à classe média, a demandarem uma formação generalista de teor acadêmico, propedêutico e dirigida ao Ensino Superior, ao passo que aos trabalhadores precocessobra uma formação que destinada à Educação Profissional aligeirada e substitutiva da Educação Básica.

Referências bibliográficas

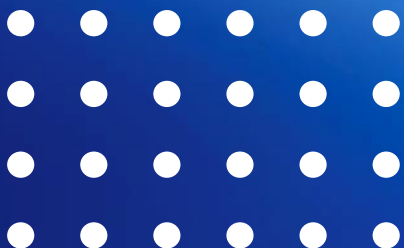
- Antunes, R. (2001). Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In Gentili, P. & Frigotto, G. (Orgs.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Bauer, C. (2012). *A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. Elementos de história e questionamentos políticos*. José Luís e Rosa Sundermann.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. (2015). *Plano Nacional de Educação – PNE – 2014 – 2024 – Linha de Base*. Mec/Inpe/Dired.
- Carvalho, C. do P. F. de. (2010). Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social. *EccoS*, 12 (2), 289-306.
- Ciavatta, M. (2010). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. (2a ed.). Cortez.
- Freitas, L. C. (2012). Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. *Revista Adusp*. <http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>
- Frigotto G. (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 1-27. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>
- González, J. L.C. (2007). Instituições escolares: Prática. In Nascimento, M. I. M. et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Autores Associados.
- Harvey, D. (2005). *Espaços de Esperanças*. Loyola.
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. (26a ed.). Companhia das Letras.
- Martins, J. S. (1994). *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. Hucitec.
- Mészáros, I. (1996). *O poder da ideologia*. (M. Lopes Trad.). Ensaio.
- Nagle, J. (2001) O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. In *Educação e sociedade na primeira república*. (2a ed., pp.131-168). DP&A.
- Nogueira, A. W. R., Costa, M. A., Moraes, A. C. (2022). Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal. *Revista Cocar*, 15(33) (dezembro), p. 1-20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4638>
- Nogueira, A; W. R. (2022). *Saberes e formação dos docentes da Faculdade de Tecnologia CENTEC do Sertão Central cearense*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Ceará. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106066>
- Oliveira, F. (1998). *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Vozes.
- Prado Junior, C. (1965). *Formação do Brasil contemporâneo*. (8a ed.). Brasiliense.

- Pureza, M. G. B. & Da Rocha, G. O. R. (2017). A formação de professores em tempos de fábulas neoliberais. *Confronteiras*, 1(1).
- Ribeiro, L. T. F., Rabelo, Josefa J., Mendes Segundo, M. D. (2010). *Elementos Históricos da Formação Docente no Brasil*. Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), 5, e Colóquio Luso Brasileiro do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (Cidine), 1. Caldas Novas, Goiás.
- Xerez, A. S. P. (2013). *Educação profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010)*. [Tese de Doutorado]. Universidade Nove de Julho.



Línea Temática:

Ética y deontología profesional
en la profesión docente



La Ética Profesional desde la Mirada de Profesores Universitarios

- Alejandro Vera Pedroza
- Monserrat Gómez Arciga
- Alonso Ascencio Cruz
Universidad Veracruzana, México
alvera@uv.mx

Línea Temática: *Ética y deontológica profesional en la profesión docente*

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el tema sobre cómo visualizan su quehacer docente, desde una mirada ética profesional, los profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, México, y fue realizado durante el periodo febrero-junio 2022. El paradigma utilizado en este estudio es de corte cualitativo-fenomenológico, que se caracteriza por recuperar el discurso sobre las vivencias y prácticas de los participantes en el estudio; qué sienten, cómo piensan y qué es lo que opinan sobre una realidad determinada. La técnica que se utilizó en la investigación fue la entrevista, que constó de 10 preguntas abiertas. Para el estudio se tomaron en cuenta a 10 profesores del programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía. Respecto al enfoque teórico del trabajo, se recupera la filosofía fenomenológica que estudia la realidad respecto a las manifestaciones de los seres y sus acciones, considerando el punto de vista de los participantes (Aguirre y Jaramillo, 2012); de igual manera, el estudio se fundamenta en la perspectiva de la deontología, que estudia y promueve los deberes de las personas que ejercen una profesión con carácter colectivo, es decir, “representa un modelo de acción que se concreta en un conjunto de deberes, normas y obligaciones que los profesionales van descubriendo y exigiendo en el ejercicio de la profesión conforme avanza en el proceso denominado ‘profesionalización’” (Pantoja, 2012, p. 71). Sobre la pertinencia de la investigación, consideramos que es relevante dado la necesidad de indagar qué piensan los actores educativos sobre su ejercicio profesional, en tiempos en que la profesión del educador no se valora social ni institucionalmente como prioritaria para el desarrollo socioeconómico y político de un país. El objetivo fundamental del trabajo es recuperar la representación social que tienen los profesores universitarios sobre su ejercicio profesional al interior y al exterior de las aulas escolares, considerando su propia historia de vida. Uno de los resultados relevantes obtenidos en esta investigación es que conciben su práctica docente como una actividad social, creadora, innovadora e histórica que se da dentro y fuera del contexto institucional, en donde el profesor es un agente de cambio, un facilitador. También los entrevistados se identifican en el aula escolar como un facilitador del aprendizaje, que orienta y/o guía la construcción de conocimientos de sus alumnos. Desde su responsabilidad como actores sociales, los profesores manifestaron que su misión es formar

profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, que cumplan con las necesidades actuales que demanda la sociedad en todos los ámbitos sociales. Respecto a los valores que debe tener y promover un profesor con sus estudiantes mencionaron, entre otros, la responsabilidad, honestidad, empatía, justicia, equidad, compromiso, equidad, diversidad, entusiasmo, ética y creatividad. Además de establecer un compromiso personal con los alumnos que considere promover el desarrollo social dentro del entorno donde se desenvuelven profesionalmente. Con lo que se puede apreciar una claridad en el compromiso de los profesores universitarios con sus estudiantes y su entidad académica.

Palabras clave: profesores, universidad, percepción, ética y profesión

Introducción

El trabajo sobre la ética profesional desde la mirada de los profesores de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, es resultado de un estudio de corte cualitativo-fenomenológico, el cual se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable.

Un paradigma que pretende explicar la esencia de los fenómenos, en el que se utilizó como técnica de investigación la denominada entrevista a profundidad, que se caracteriza por ser un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad (Estrada y Deslauriers, 2011).

En la investigación participaron 10 profesores pertenecientes a nuestra entidad académica que fueron seleccionados a partir de su preparación académica, tipos de contratación y antigüedad en la institución educativa. Se les entrevistó de manera personal en un cubículo de la propia universidad, y previamente se les informó sobre los fines del estudio y que su contribución sería importante para el estado del arte en esta temática.

Para tal fin se conceptualizó a la ética como “el intento de comprender la naturaleza de los valores humanos, de cómo debemos vivir y qué constituye una conducta correcta” (Norman, 1998, p. 1), en la que los valores humanos son elementos esenciales como guía de conducta de los hombres para una convivencia sana.

Esto da origen posteriormente a la ética profesional como el aspecto que se preocupa de establecer principalmente los valores, principios y normas subyacentes a las responsabilidades y el ejercicio de una profesión (Davis, 2003). Cuestión relevante en este estudio, para ofrecer un panorama contemporáneo sobre cómo los profesores en un estudio cualitativo ofrecen su perspectiva sobre el papel que desempeña la ética en su desempeño académico.

Objetivos

Recuperar la representación social que tienen los profesores universitarios sobre su ejercicio profesional al interior y al exterior de las aulas escolares, considerando su propia historia de vida vinculada con su ética profesional.

Exponer la importancia que tiene la ética profesional en el ejercicio docente.

Reflexionar sobre las miradas profesionales éticas de los profesores en servicio docente.

Fundamentación Teórica

El estudio se fundamenta en la perspectiva de la deontología, que estudia y promueve los deberes de las personas que ejercen una profesión con carácter colectivo, es decir, “representa un modelo de acción que se concreta en un conjunto de deberes, normas y obligaciones que los profesionales van descubriendo y exigiendo en el ejercicio de la profesión conforme avanza en el proceso denominado ‘profesionalización’” (Pantoja, 2012, p. 71). De aquí que el quehacer profesional debe respetar las normas sociales e institucionales emanadas de su contextualización social, como preceptos orientadores que rigen educar para el bien común.

En este sentido, la ética profesional es el conjunto de normas y valores que rigen y tienen por intención mejorar las actividades profesionales, sustentada en los valores humanos internacionales. Entre ellos, la responsabilidad, la honestidad, la empatía, la confianza, la discreción, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la verdad.

Por ende, la ética profesional busca introducir los valores humanos en las personas que realizan un ejercicio profesional encaminado a crear conciencia de responsabilidad, que conlleve a un mejor servicio hacia los usuarios o clientes que atienda. En los casos de manufactura, que estos vayan con los mayores índices de calidad posible.

En este contexto, la teoría deontológica se puede considerar como una teoría ética diseñada y aplicada, que impulsa estos postulados a través de implementar principios y normas que rigen el desempeño laboral de los trabajadores; que se ocupa de regular los deberes para los que fue contratado. Principios que normalmente son aceptados por el colectivo laboral para una mejor convivencia social y calidad en el servicio.

Discusión

Según los resultados obtenidos en el estudio, hay concordancia en los tipos de valores que se deben promover en los grupos escolares y por ende en las instituciones educativas, apegados a los valores universales más conocidos; donde la responsabilidad, la honestidad, el respeto y el compromiso social son relevantes.

En este contexto, la ética es muy importante en los procesos formativos de los estudiantes, acompañada siempre de los saberes, habilidades y destrezas en los que se deben formar los educandos profesionalmente.

La ética profesional es importante para regir los límites de convivencia y productividad en un conglomerado laboral, siempre y cuando sean consensados y aprobados como funcionales dentro de un organismo público y/o privado.

Es importante que la ética profesional como experiencia educativa se imparta en los semestres previo a la formación disciplinar, y no cuando los estudiantes están por terminar sus estudios profesionales.

También es relevante considerar como elemento de discusión en las universidades que la formación en ética profesional en los alumnos se encuentre a la par de importancia de las experiencias educativas cognitivas. Un profesional ético es fundamental a nivel social y laboral.

Es importante discernir la ética general de la ética profesional, así como considerar lo que plantea la teoría deontología al respecto.

Resultados

En este apartado se analizaron algunos de los resultados que obtuvimos en la aplicación del instrumento de diagnóstico, el cual tiene como finalidad recabar información acerca de lo que los docentes pensaban sobre la ética y la deontología como docentes.

<p>Para usted, ¿qué es la ética?</p>	<p>La educación es un proceso donde, aparte de conocimientos, se genera la transmisión y aprendizaje de conductas, pensamientos, actitudes que va formando la base muy propia de ver y entender el mundo.</p> <p>Es un proceso que incluye procesos formativos e informativos, tendientes a mejorar la vida de las personas.</p> <p>Es un proceso gradual y sistemático, que permite potencial el desarrollo de habilidades del estudiante.</p> <p>Es la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores conforme a distintos contextos.</p> <p>Es el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos.</p> <p>Un proceso de cambio de estructuras.</p>
<p>¿Cómo definiría la práctica docente?</p>	<p>La enseñanza que lleva a cabo el docente para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos y contenidos establecidos en el currículum.</p> <p>Como una actividad social, creadora, innovadora e histórica que se da dentro y fuera del contexto institucional. Es compleja de principio a fin.</p> <p>Un proceso donde las competencias aprendidas o desarrolladas por el alumno son puestas en marcha.</p> <p>Es la que se encarga de analizar el proceso de partición de las sesiones de clases.</p> <p>Como la puesta en marcha de mis saberes heurísticos, teóricos y axiológicos.</p> <p>Un agente de cambio, un facilitador.</p>

<p>¿Cómo se identifica como docente en un aula escolar?</p>	<p>Como un facilitador del aprendizaje, que orienta y/o guía la construcción de conocimientos de sus alumnos.</p> <p>Como un agente facilitador de la enseñanza y generador de procesos efectivos de aprendizaje.</p> <p>Como un agente de cambio, un líder en un proceso de transformación.</p> <p>Como un docentes innovador, creativo y empático.</p> <p>Como formar personas conscientes de su mundo</p> <p>Es un gestor, facilitador, guía.</p>
<p>Para usted, ¿cuál es la responsabilidad social de un profesor ante su comunidad?</p>	<p>Formar personas competentes para atender las diferentes necesidades sociales, e independiente de eso buscar generar un cambio desde la misma posición personal que ocupamos.</p> <p>Formar profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, que cumplan con las necesidades actuales que demanda la sociedad en todos los ámbitos.</p> <p>Es un proceso holístico, de cómo mejorar nuestro entorno desde diferentes perspectivas para solucionar problemas.</p> <p>Dar cumplimiento a las necesidades propias de su profesión.</p> <p>Formador de personas conscientes de su mundo.</p> <p>Gestor, honestidad, promotor.</p>

<p>¿Qué valores considera usted debe tener un profesor para atender a sus estudiantes dentro y fuera del aula escolar?</p>	<p>Responsabilidad, honestidad, empatía, justicia, equidad, compromiso, etc.</p> <p>Empatía, honestidad, respeto, tolerancia, entusiasmo, creatividad.</p> <p>Honestidad, responsabilidad, tolerancia, empatía.</p> <p>Responsabilidad, equidad y honestidad.</p> <p>Ética, respeto, compromiso, amor.</p> <p>Responsabilidad y ética.</p>
<p>Como profesional de la educación, ¿cuál vendría siendo su compromiso personal con sus estudiantes?</p>	<p>Formarlos profesionalmente de manera correcta para que puedan cumplir satisfactoriamente con lo que les requiere el sector productivo.</p> <p>A tenerlos y guiarlos en su proceso educativo y facilitar su estancia en la universidad.</p> <p>Promover el desarrollo social dentro del entorno donde me desenvuelvo.</p> <p>Apoyarles, orientarles en su camino de aprendizaje.</p> <p>Enseñarles lo mejor de la mejor forma posible.</p> <p>Profesional, ético y social.</p>
<p>¿Cuáles son las actitudes que mejor favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p>	<p>Colaborativas, actitud positiva del docente frente a los retos y la perseverancia para afrontar y resolver problemas.</p> <p>Liderazgo, comunicación, relaciones humanas, etc.</p> <p>Agradable, sociable, empático, humilde, honesto.</p> <p>Mirada positiva sobre el futuro del estudiante.</p> <p>Las actitudes positivas definitivamente.</p> <p>Apertura, disposición.</p>

Conclusiones

Algunos de los resultados relevantes obtenidos en esta investigación fueron que conciben a su práctica docente como un actividad social, creadora, innovadora e histórica que se da dentro y fuera del contexto institucional, en donde el profesor es un agente de cambio, un facilitador.

También los entrevistados se identifican en el aula escolar como un facilitador del aprendizaje, que orienta y/o guía la construcción de conocimientos de sus alumnos. Desde su responsabilidad como actor social los profesores manifestaron que su misión es formar profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, que cumplan con las necesidades actuales que demanda la sociedad en todos los ámbitos sociales.

Respecto a los valores que debe tener y promover un profesor con sus estudiantes, mencionaron entre otros, la responsabilidad, honestidad, empatía, justicia, equidad, compromiso, equidad, diversidad, entusiasmo, ética y creatividad. Además de establecer un compromiso personal con los alumnos que considere promover el desarrollo social dentro del entorno donde se desenvuelven profesionalmente. Con lo que se puede apreciar una claridad en el compromiso de los profesores universitarios con sus estudiantes y su entidad académica.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>.

Davis, Michael (2003). [http://ethics.iit.edu/Language/teaching/languageof professional professionaethics](http://ethics.iit.edu/Language/teaching/languageof%20professional%20ethics)

López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista: cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, 61. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

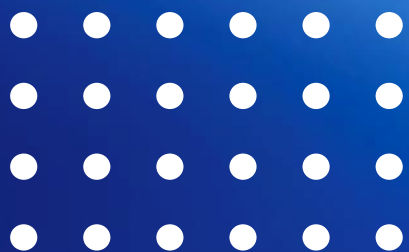
Norman, Richard (1998). *The Moral Philosophers: An Introduction to Ethics*. Oxford University Press

Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474005>



Línea Temática:

Experiencias docentes innovadoras
en los distintos grados y carreras



Agenda 2030 en un Curso de Estrategias de Negocios: Resultados de una Experiencia Docente Innovadora

- Marjorie Morales Casetti
Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas
Universidad de La Frontera

Resumen

Considerando que el modelo económico vigente es uno de los causantes del sobregiro ecológico de la Tierra -que en el año 2021 se produjo día 29 de julio (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021)- se requiere que las empresas busquen crear beneficios no sólo en lo económico, sino también en lo social y medioambiental. Para lograrlo, actualizar los programas de formación profesional de quienes dirigirán las organizaciones del futuro, resulta imprescindible. En esta línea, desde 2020, se incorporó el enfoque de sostenibilidad en la formación de ingenieros industriales en la Universidad de La Frontera. El objetivo general es *analizar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios*. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción de las y los estudiantes en relación a su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida; y iii) analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030. La metodología consistió en la realización de un análisis comparativo del syllabus antes y después de la innovación, el uso de estadística descriptiva para interpretar los resultados de una encuesta de satisfacción de estudiantes y la valoración cualitativa del aporte a la Agenda 2030 realizado por las y los estudiantes en sus informes. De la experiencia se concluye que es posible incorporar la visión sostenible y generar orientaciones, desde un ejercicio académico, para que las empresas ajusten sus estrategias hacia la sostenibilidad.

Palabras clave: innovación docente, sostenibilidad, estrategias de negocios, Agenda 2030, ingeniería industrial

Introducción

En los últimos años se ha relevado la importancia de que los negocios creen beneficios no sólo en lo económico, sino también en lo social y medioambiental, ya que se reconoce que el modelo económico vigente es uno de los causantes del sobregiro ecológico de la Tierra¹. En 2021, este sobregiro ocurrió el día 29 de julio; pero en el caso de Chile, fue el 17 de mayo, siendo el primer país de Latinoamérica en agotar sus recursos para 2021 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021). Dado lo anterior, actualizar los programas de formación de las y los profesionales que dirigirán las organizaciones del

¹ Agotamiento de los recursos naturales disponibles para el año que compromete la sostenibilidad social y ambiental futura

futuro resulta imprescindible, por ello, desde 2020, se comenzó a incorporar el enfoque de sostenibilidad en la formación de ingenieros industriales en la Universidad de La Frontera.

Objetivos

El objetivo general es *analizar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios*. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción de las y los estudiantes en relación a su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida; y iii) analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030.

Fundamentación Teórica

En 2015, la Organización de Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan alcanzar un desarrollo mundial sostenible y eficiente (Fundación EU LAC, 2018). Para cumplir la Agenda 2030 es necesaria la participación activa de los gobiernos, las empresas y la sociedad civil (UNESCO, 2017), puesto que la manera en que operen las empresas -grandes y pequeñas- puede afectar positiva o negativamente a la consecución de los ODS (Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2019). Por otro lado, UNESCO (2021) señala que las y los ingenieros son claves en el logro de los ODS y que la formación de profesionales de la ingeniería debe ser reformada para incluir temas relevantes y promover un sentido de responsabilidad global.

Si se considera que el campo ocupacional de las y los ingenieros industriales de la Universidad de La Frontera está orientado a organizaciones del sector público o privado y a ejercer su profesión de manera independiente en el ámbito de su disciplina (Escuela de Ingeniería Industrial - UFRO, 2022), y que por tanto, la influencia de estos jóvenes profesionales en el sector productivo debiera ser relevante, el hecho de que su formación esté orientada hacia la sostenibilidad se vuelve de suma importancia. En esta línea, Aparicio et al. (2021), señalan que las universidades pueden ser un motor de cambio social al enseñar a los y las jóvenes líderes del futuro, nuevas maneras de interactuar con el planeta.

Avanzando en este desafío, Gómez-Martín et al. (2019) realizan un estudio para incorporar sostenibilidad en el plan de estudios de ingeniería civil de la Universidad Politécnica de Valencia, concluyendo que es factible introducir el enfoque en 17 de las 59 asignaturas, siendo los principales ODS incluidos los siguientes: 6 “Agua limpia y saneamiento”, 9 “Industria, innovación e infraestructura”, 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”, y 13 “Acción por el clima”. Por su parte, Delgado (2019) relata una experiencia de incorporación de contenidos relacionados a la Agenda 2030 en un curso de Fundamentos de Ingeniería Industrial en la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela. La autora, a través de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas, instó a los equipos de estudiantes a analizar problemas relacionados a los ODS 9 “Industrias, innovación e infraestructura” y 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”. De la experiencia, Delgado (2019) concluye que logró conectar a los estudiantes con su vocación profesional y compromiso ciudadano, dando soluciones concretas a problemas reales y cercanos alineados a los objetivos de la Agenda 2030.

En este nuevo ejercicio de la ingeniería y de la conducción de organizaciones productivas, los ODS son una guía que permite a las empresas identificar si su impacto social, económico y medioambiental aporta valor a la sociedad, y en consecuencia fortalecer su reputación y sus relaciones con los distintos grupos de interés (Deloitte, 2018), contemplando esto, la propuesta de esta ponencia y de la experiencia que relata es que al construir un plan estratégico sostenible se contribuye a la instauración de una nueva economía en la cual las empresas aportan al triple impacto de manera consciente.

Marco Metodológico

Para cumplir el primer objetivo, *describir la innovación docente realizada*, se construye una tabla que compara el syllabus del curso antes y después de la innovación con la finalidad de mostrar los cambios que promueven la formación de agentes de cambio para la implementación de la Agenda 2030. Además, se describen los materiales, rúbricas, referencias bibliográficas introducidas en el curso y los ajustes a las herramientas tradicionales de planificación estratégica.

Posteriormente, con el fin de *medir la percepción de las y los estudiantes en relación a su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida* (segundo objetivo); se analizaron los resultados de la encuesta de evaluación docente aplicada en el segundo semestre de 2021 (Universidad de La Frontera, 2022), la cual fue respondida por 19 de 37 estudiantes que cursaron la asignatura (tasa de respuesta de 51,35%). La encuesta contiene un total de 23 preguntas en escala tipo Lickert de 1 a 5 (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo), agrupadas en 7 dimensiones. Para efectos de esta ponencia se consideraron tres dimensiones: aprendizaje logrado, motivación y formación integral. La dimensión *aprendizaje logrado* considera 4 reactivos, en tanto que las dimensiones *motivación* y *formación integral* consideran 3. Con las puntuaciones obtenidas se calculó la media de cada afirmación.

Finalmente, para cumplir el tercer objetivo, *analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030*, se hizo un análisis cualitativo de los trabajos entregados por los equipos conformados en el curso, desde los cuales se valoró el aporte a la Agenda 2030 así como el logro de los resultados de aprendizaje propios de la asignatura.

Resultados

Como resultado del *primer objetivo*, el curso modificó el paradigma de éxito de las empresas considerando que éste debe apuntar a un triple impacto, esto es, lograr beneficios en lo económico, social y ambiental (Thompson et al., 2012). Tal como se observa en la Tabla 1, se agregaron contenidos enfocados en negocios responsables, tendencias actuales y se incorporó en el informe final del curso la elaboración de mapas estratégicos sostenibles alineados a la Agenda 2030.

Para introducir nuevos contenidos y enfoques en cada unidad temática se elaboró material didáctico y se dispuso en el campus virtual. Se utilizaron distintas referencias bibliográficas que buscaban dar a conocer nuevas tendencias como la Economía Circular y el Sistema B, y difundir iniciativas relacionadas a la integración de los ODS en las estrategias de negocios. La Figura 1 muestra dos láminas utilizadas en las clases para apoyar los contenidos expuestos por la docente.

Uno de los movimientos estudiados fue el de Sistema B, el cual promueve la creación de empresas que colaboren en la creación de una nueva economía donde el éxito y los beneficios financieros aporten una economía más justa, equitativa y regenerativa para las personas y el planeta (Sistema B, 2022); para ello se utilizó material de Academia B, iniciativa que busca crear un puente entre el movimiento B y la academia con el fin de generar conocimiento y capacidades para la nueva economía (Academia B, 2022). Entre las referencias utilizadas para los contenidos de Economía Circular está la “Propuesta Hoja de Ruta Nacional a la Economía Circular, para un Chile sin basura 2020-2040”, del Ministerio de Medio Ambiente de Chile; material de Academia B y de la Fundación Ellen Macarthur (Ellen Macarthur Foundation, 2022).

Tabla 1
Comparación de Contenidos de Ambos Syllabus

Contenidos Syllabus anterior	Contenidos Syllabus innovado
Unidad 0: Competencias Genéricas	Unidad 0:
0.1 Liderazgo	0.1 Estrategia y negocios responsables
0.2 Responsabilidad social	0.2 Responsabilidad social, liderazgo y trabajo en equipo
Unidad I: Análisis del entorno y de capacidades internas	Unidad I: Análisis del entorno y de capacidades internas
I.1 Análisis del entorno general	I.1 Entorno general: tendencias y Análisis PEST
I.2 Análisis del entorno competitivo	I.2 Análisis del entorno competitivo
I.3 Fortalezas y ventaja competitiva	I.3 Fortalezas y ventaja competitiva
I.4 Análisis FODA	I.4 Análisis FODA
Unidad II: Estrategias y definiciones estratégicas	Unidad II: Estrategias y definiciones estratégicas
II.1 Estrategias genéricas	II.1 Estrategias genéricas
II.2 Estrategias complementarias	II.2 Estrategias complementarias
II.3 Estrategias corporativas	II.3 Estrategias corporativas
II.5 Misión, valores corporativos y visión	II.4 Estrategias y sostenibilidad
	II.5 Misión, valores corporativos y visión
Unidad III: Implementación y seguimiento de estrategias	Unidad III: Implementación y seguimiento de estrategias
III.1 Cuadro de Mando Integral: Mapa estratégico	III.1 Cuadro de Mando Integral: Mapa estratégico sostenible
III.2 Cuadro de Mando Integral: Indicadores, Plan de acción y presupuesto	III.2 Cuadro de Mando Integral: Indicadores, Plan de acción y presupuesto
III.3 Aspectos relevantes de la implementación de estrategias	III.3 Aspectos relevantes de la implementación de estrategias

Fuente: elaboración propia

Figura 1
Material de clases





Fuente: elaboración propia a partir de Sistema B (2022) y Ministerio de Medio Ambiente 2020

También, se ajustaron las herramientas tradicionales de análisis estratégico y de cuadro de mando integral para darles un enfoque sostenible. Para apoyar la realización de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) sostenible, se sugirió utilizar la plantilla *The Sustainability SWOT Analysis* (Threebility, 2018) (ver Figura 2). En tanto que, para construir el mapa estratégico se diseñó una plantilla, a partir de los seis capitales descritos por Adams (2017) en el Marco Integrado para alinear los procesos de creación de valor con los ODS (ver Figura 3). Cabe recordar que, un mapa estratégico proporciona un modo simple, coherente y uniforme para describir la estrategia de una organización, con el fin de establecer y gestionar objetivos e indicadores (Altair, 2015). Este instrumento fue desarrollado por Kaplan y Norton (2004) y tiene cuatro perspectivas desde las cuales se debe analizar el desempeño de la organización: financiera, de cliente, de procesos internos y, de aprendizaje y crecimiento.

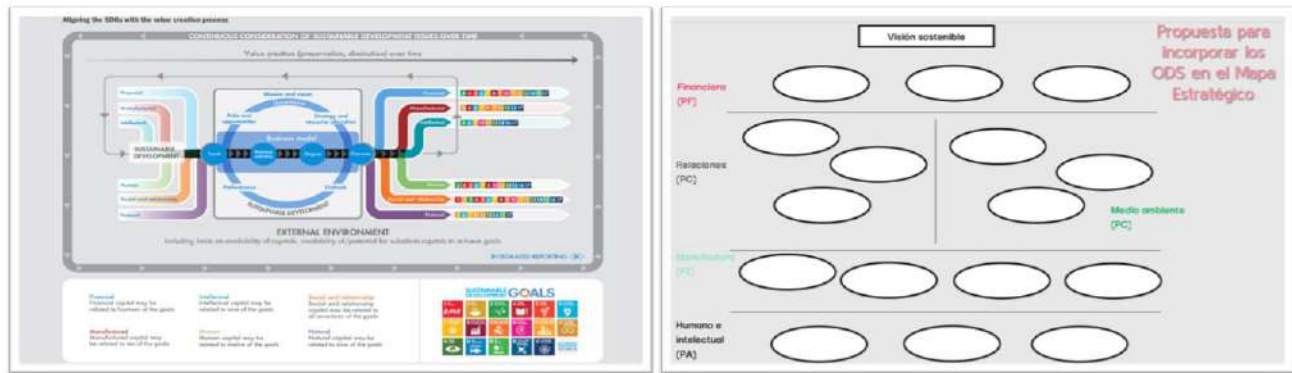
Figura 2
Plantilla para Análisis FODA Sostenible

Project: _____ Owner: _____ Version: _____			
Environmental & Social Challenges & Big Trends	Strengths, Opportunities, Weaknesses & Threats		Prioritization & Action
<p>Challenges</p> <ul style="list-style-type: none"> What do you see others are changing? For example: <ul style="list-style-type: none"> Natural resource scarcity Water availability Market & resource Global warming Create variability and expenses 	<p>S Strengths</p> <ul style="list-style-type: none"> Review your strengths without environmental challenges? Start with traditional list of your company's strengths, extend the list to the partners in your value chain Consider core & transferable strengths (e. R&D, Eng.) 	<p>W Weaknesses</p> <ul style="list-style-type: none"> What are your weaknesses or future similar risks? Start with risks resulting from environmental challenges impacting markets (e.g. operations, regulation, commodity prices) Include partners in list 	<p>Prioritize</p> <ul style="list-style-type: none"> Which insights will influence senior stakeholders most? Prioritize according to company vision and strategy Identify strong messages Establish findings that would resonate with CEO and senior management
<p>Trends</p> <ul style="list-style-type: none"> What are the sustainability-related big trends? For example: <ul style="list-style-type: none"> Innovation & technology advances Demographic & social shifts Global economic dynamics Political & regulatory requirements 	<p>O Opportunities</p> <ul style="list-style-type: none"> Look at trends that currently are not addressed, and how you can address these trends Consider the business value that can be created with new products, services and business practices 	<p>T Threats</p> <ul style="list-style-type: none"> What are environmental challenges threatening future business value? Consider both direct threats as well as threats upstream in the value chain Look upstream and downstream and identify stakeholders for your action 	<p>Act</p> <ul style="list-style-type: none"> What can be a short/long-term strategy? Categorize generated insights according to when and when you can act If relevant, consider governing most insights before planning action

Fuente: Threebility (2018)

Figura 3

Marco Integrado y Plantilla de Mapa Estratégico



Fuente: elaboración propia a partir de Adams (2017)

Por último, se modificaron las rúbricas de evaluación para verificar que los análisis realizados y las propuestas estratégicas elaboradas considerasen los efectos sobre los ODS. Entre los criterios que se agregaron a las rúbricas de distintos talleres realizados durante el curso, se encuentran:

- Se identifican oportunidades para una industria más verde y sostenible
- Se sugieren acciones que la industria puede implementar para promover un desarrollo sostenible
- Se identifican fortalezas (o debilidades) de la organización para ser sostenible o incorporarse al sistema B
- Se hace una reflexión respecto a la Responsabilidad Social Corporativa de la organización al utilizar la estrategia analizada
- Se definen o actualizan las definiciones estratégicas de la empresa incorporando elementos de sostenibilidad
- Se describen detalladamente dos acciones para ser una empresa sostenible. Se identifica el ámbito en que aporta o el patrón de circularidad, según corresponda
- Se identifican 2 ODS a los cuales aporta la empresa
- El mapa estratégico incluye al menos 3 objetivos relacionados al logro de los ODS
- La reflexión considera la importancia del CMI como herramienta de gestión para aportar, desde la empresa, al logro de los ODS

Los resultados del segundo objetivo, se aprecian en la Tabla 2 donde se observa que en todos los reactivos se obtiene una altísima puntuación (sobre 4,73), pudiendo afirmar que las y los estudiantes efectivamente logran desarrollar competencias de su profesión, pero además lo hacen en un entorno motivante y que contribuye a su formación integral. Los aspectos mejor evaluados fueron: i) la docente genera espacios de reflexión planteando problemas apropiados y desafiantes, y ii) la docente relaciona los contenidos de esta asignatura con la realidad social. Lo anterior, denota que la experiencia fue bien recibida por el estudiantado permitiéndoles visualizar los efectos positivos y/o negativos que el sector productivo puede generar en los ámbitos social y ambiental.

Por último, en relación al tercer objetivo específico, se contemplaron los informes entregados para la evaluación final que consistió en la elaboración de un Reporte Sostenible para alguna empresa seleccionada por las y los estudiantes, donde debían:

- proponer un mapa estratégico que contenga al menos 12 objetivos y que incluya al menos 3 objetivos que apunten al logro de los ODS
- construir una matriz de indicadores en la que se incluya un indicador por perspectiva, y
- elaborar un plan de acción valorizado en el cual se indiquen iniciativas concretas para el logro de las metas establecidas

Tabla 2

Resultados de la Encuesta de Percepción

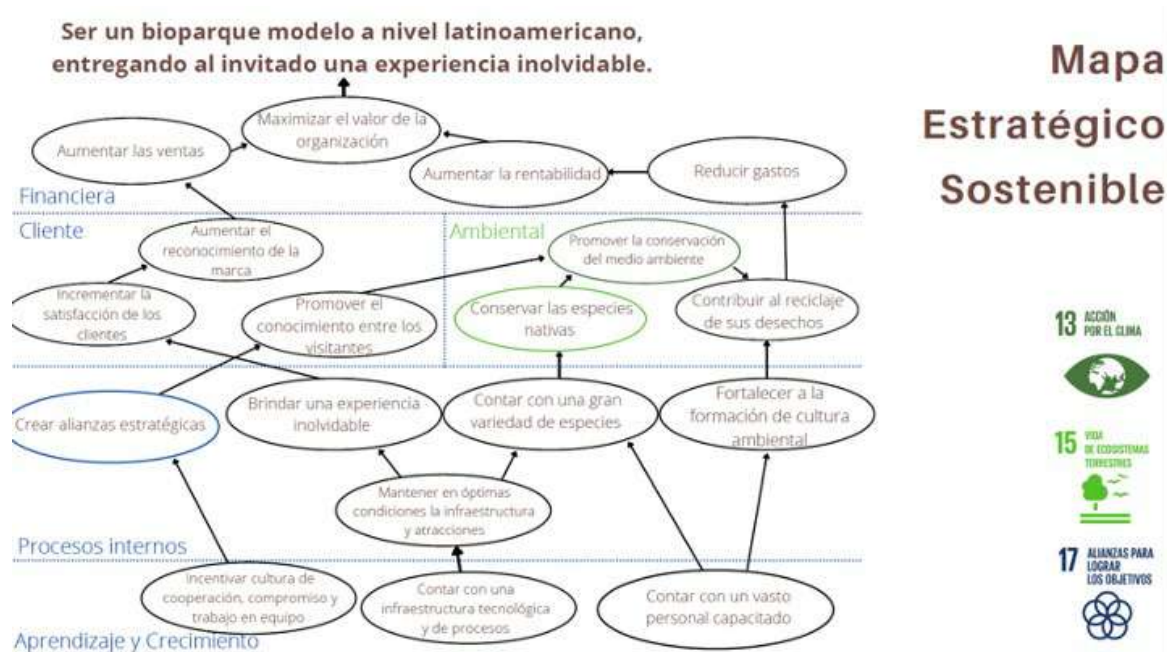
Dimensión	Reactivo	Promedio
Aprendizaje Logrado	He aprendido cosas que considero valiosas para la profesión	4,89
	Mi interés por los contenidos tratados ha aumentado como resultado de esta asignatura	4,73
	He aprendido en esta asignatura	4,89
	En esta asignatura he desarrollado habilidades y competencias que pueden ser útiles cuando trabaje	4,84
Motivación	En esta asignatura se estimula la interacción y participación de los y las estudiantes en clase	4,89
	La docente genera espacios de reflexión planteando problemas apropiados y desafiantes	5,00
	La docente ha mostrado entusiasmo impartiendo este curso	4,73
Formación Integral	La docente fomenta actitudes de tolerancia, compromiso social y respeto a la diversidad (social, cultural, económica y otras)	4,84
	La docente promueve en los estudiantes el trabajo colaborativo	4,84
	La docente da cuenta de los aspectos éticos involucrados en el conocimiento que imparte cuando el tema lo amerita	4,84
	La docente relaciona los contenidos de esta asignatura con la realidad social	4,94

Fuente: Universidad de La Frontera (2022)

Se analizaron los nueve trabajos finales correspondientes a los 37 estudiantes del curso, observándose que todos lograron cumplir con los resultados de aprendizaje del curso y que sus informes satisfacen los lineamientos entregados respecto de la elaboración de un Mapa Estratégico Sostenible, como se observa en los ejemplos de las Figuras 4 y 5. En una de las propuestas, se incorpora una perspectiva ambiental adicional, en tanto que la otra, incluye los objetivos vinculados a los ODS dentro de las cuatro perspectivas tradicionales del Mapa Estratégico.

Respecto de la matriz de indicadores y el plan de acción, ambos se solicitaron en versión resumida, esto es, solo un indicador y una acción por perspectiva, los resultados obtenidos fueron disímiles, ya que tres equipos mantuvieron al menos 2 objetivos vinculados a los ODS, en tanto que los seis equipos restantes solo dejaron un indicador y una acción relativa a los ODS. Visualmente, solo dos equipos incluyeron logos que explicitan los ODS con los que se vincula la empresa (ver figuras 6 y 7).

Figura 4
Propuesta Mapa Estratégico Sostenible para Bioparque



Fuente: Morales-Casetti (2021)

Figura 5
Propuesta Mapa Estratégico Sostenible para Empresa de Energía



Fuente: Morales-Casetti (2021)

Discusión y Conclusiones

En línea con las propuestas y hallazgos de experiencias previas (Aparicio et al. 2021; Gómez-Martín et al 2021; y Delgado 2019) se observa que es factible y pertinente incluir la Agenda 2030 en los cursos de formación de profesionales de la ingeniería, en particular en la ingeniería industrial, dado que se espera que puedan influir en la toma de decisiones dentro de su campo laboral.

Figura 6

Propuesta Matriz de Indicadores para Bioparque

Matriz de indicadores

Perspectiva	Objetivo al que se asocia	Nombre del indicador	Fórmula de cálculo	Responsable del cumplimiento	Valor año 2020	Meta año 2022	Fuentes de Información	Responsable de la Información	Periodicidad
Financiera	Aumentar las ventas	Crecimiento de las ventas	$(\text{Ventas del año } t - \text{Ventas del año } t-1) / \text{Ventas del año } t-1 * 100$	Gerente general	2%	10%	Balance anual	Gerente de finanzas	Anual
Clientes	Incrementar la satisfacción de los clientes	Nivel de satisfacción de clientes	$(\text{Clientes que valoran el servicio como bueno o muy bueno} / \text{Clientes encuestados}) * 100$	Gerente de servicio al cliente	60%	70%	Encuesta de satisfacción de clientes	jefe de servicio al cliente	Trimestral
Ambiental 	Promover la conservación del medio ambiente	Tasa de Reciclaje de Residuos	$(\text{Total de residuos reciclados o reutilizados}) / (\text{Total de residuos producidos}) * 100$	Encargado de sostenibilidad	50%	65%	Reporte sostenible	Encargado de sostenibilidad	Anual
Procesos internos 	Crear alianzas estratégicas	Nivel de Asociatividad	$\frac{\text{Cantidad de alianzas estratégica} + \text{Cantidad de proyectos realizados con académicos}}{\text{Cantidad relaciones con entidades del sector}}$	Director de alianzas estratégicas	7	9	Informe de alianzas estratégicas	Director de alianzas estratégicas	Anual
Aprendizaje y Crecimiento	Contar con un vasto personal capacitado	Porcentaje de empleados que han recibido formación	$(\text{Cantidad de empleados que han recibido formación} / \text{Total de empleados}) * 100$	Gerente de Recursos Humanos	80%	90%	Informe de recursos humanos	Analista de RRHH	Anual

Fuente: Morales-Casetti (2021)

Figura 7

Propuesta Matriz de Indicadores para Bioparque

Plan de acción

Iniciativa	Objetivo a los que aporta	Producto/resultados	Plazo	Responsable	Presupuesto
Lanzamiento de campañas publicitarias	Aumentar las ventas	3 campañas publicitarias	Diciembre 2022	Community manager	\$1.000.000
Implementar descuentos a clientes	Incrementar la satisfacción de los clientes	5% de descuento a los clientes por entrada	Junio 2022	Gerente de servicio al cliente	no requiere
Actualización del plan de sostenibilidad	Promover la conservación del medio ambiente	Un nuevo plan de sostenibilidad	Enero 2022	Encargado de sostenibilidad	\$100.000
Realización de distintos tipos de alianzas	Crear alianzas estratégicas	3 alianzas por cada tipo de área (educación, investigación, ambiental)	Diciembre 2022	Director de alianzas estratégicas	\$500.000
Implementar a los empleados capacitaciones sobre el trabajo, vivencial y conductual	Contar con un vasto personal capacitado	1 capacitación por área de trabajo	Junio 2022	Gerente de Recursos Humanos	\$2.000.000

Fuente: Morales-Casetti (2021)

A partir de los resultados obtenidos en la experiencia de innovación docente implementada para incorporar el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios, se pueden obtener varias conclusiones. En primer lugar, y en línea con lo sugerido por UNESCO (2021) es pertinente y factible actualizar los contenidos, enfoques y metodologías en la enseñanza de la ingeniería para aportar a la formación de agentes de cambio pro Agenda 2030, lo anterior, debido a que desde el mismo sector productivo se observa una tendencia hacia una conciencia cada vez mayor de cómo las formas de producción han afectado tanto al medio ambiente como las relaciones sociales en el pasado y que por tanto, una modificación o un reinicio (como lo llama Sistema B) es posible. En segundo lugar, los y las jóvenes perciben favorablemente la realización de estos ajustes en sus cursos de ingeniería, ya que tanto la motivación como el aprendizaje logrado aumentan, contribuyendo significativamente a una formación integral. Finalmente, y a partir de los Reportes Sostenibles elaborados por los equipos de estudiantes se observa que es factible que estudiantes de ingeniería industrial orienten a diversas organizaciones en la incorporación de una la visión sostenible, invitándolas a modificar sus estrategias incluyendo el enfoque de sostenibilidad.

Como trabajo futuro, se sugiere replicar la experiencia de elaboración de reportes sostenibles pero enfocado en pequeñas empresas locales a fin de aportar de manera tangible al desarrollo productivo regional, poner en práctica los conocimientos de las y los jóvenes en formación, y actuar como agentes de cambio en pro del alcance de los 17 ODS.

Referencias bibliográficas

- Academia B (2022). Quiénes somos, <https://academiab.org/quienes-somos-2/>
- Adams, C. (2017). The Sustainable Development Goals, integrated thinking and the integrated report. Summary report, <https://www.integratedreporting.org/resource/international-ir-framework/>
- Altair Consultores (2005). *El cuadro de mando integral*, Economía 3 Multimedia: Valencia.
- Aparicio, L., Bohorques, L., De Paredes, C. Escamilla, C. Giménez, E., Quilez, J. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de educación y derecho*, octubre.
- Delgado, J. (2019). Aplicación de Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) en la resolución de problemas comunitarios por parte de estudiantes de Ingeniería Industrial. *Tekhné*, 22(3), 041-047
- Deloitte (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible desde una perspectiva empresarial. El camino hacia la Agenda 2030*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/es/Documents/governance-risk-compliance/Deloitte-ES-GRC-ODS-perspectiva-empresarial.pdf>
- Ellen Macarthur Foundation (2022). Circular Economy Introduction. <https://ellenmacarthurfoundation.org/>
- Escuela de Ingeniería Industrial – UFRO (2022). Ingeniería Civil Industrial. <https://industrial.ufro.cl/carrera/ici.html>
- Fundación EU LAC (2018). *Estudios de caso sobre modelos de Economía Circular e integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en estrategias empresariales en la UE y ALC*. Perspectivas Económicas Birregionales. https://eulacfoundation.org/es/system/files/economia_circular_ods.pdf

- Gómez Martín, ME.; Giménez Carbó, E.; Andrés Doménech, I. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el plan de estudios del Grado en Ingeniería Civil de la Universitat Politècnica de València. *Editorial Universitat Politècnica de València*. 507-515. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10094>
- Kaplan, R. y Norton, D. (2004). *Mapas estratégicos: Convirtiendo los activos intangibles en resultados tangibles*, Gestión 2000: Barcelona.
- Ministerio del Medio Ambiente (2020). Propuesta Hoja de Ruta Nacional a la Economía Circular, para un Chile sin basura 2020-2040, <https://economiecircular.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Propuesta-Hoja-de-Ruta-Nacional-a-la-Economia-Circular-para-un-Chile-sin-Basura-2020-2040.pdf>
- Morales-Casetti, M. (2021). Archivo asignatura IIS536-Gestión Estratégica 2 semestre 2021. (No publicado).
- Pacto Mundial de las Naciones Unidas (2019). *Integrando los ODS en los informes corporativos: Una guía práctica*. <https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2019/07/Integrando-los-ODS-en-el-reporting-corporativo-gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (29 de julio de 2021). *El Día del Sobregiro Ecológico de la Tierra 2021 llegó hoy*. <https://sustentable.uc.cl/noticias/>
- Sistema B (2022). ¿Qué es sistema B?, <https://www.sistemab.org/>
- Thompson, A.; Gamble, J., Peteraf, M., y Strickland, A. (2012). *Administración estratégica. Teoría y casos*. 4ª ed. México, D.F: McGraw Hill
- Threebility (2018). The Sustainability SWOT Analysis - A tool for Strategic Sustainability Management & Innovation, <https://www.threebility.com/post/the-sustainability-swot-analysis>
- Universidad de La Frontera (2022). Resultados Evaluación Docente Segundo semestre 2021. Documento No Publicado.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Ingeniería para el desarrollo sostenible*. UNESCO

Acompañar a Reflexionar, Sistematizar e Investigar Experiencias Docentes: Aporte a la Educación de Calidad

- Rosa María Cifuentes Gil

Resumen

Comparto reflexiones sobre acompañar a docentes universitarios a reflexionar y escribir sus experiencias en dos universidades privadas de dos países y un curso virtual latinoamericano, para contribuir a afianzar la significatividad, calidad y pertinencia de procesos de formación.

Palabras clave: sistematización de experiencias docentes, formación de educadores.

Objetivo: compartir desarrollos, reflexiones y aprendizajes sobre desafíos de procesos de formación docente integral y pertinente, para afianzar la calidad de la educación superior.

Introducción

Con el interés de aportar a la calidad, pertinencia y eficacia de procesos de formación docente en educación superior, recupero aprendizajes construidos en procesos de acompañamiento a docentes a reflexionar, investigar y sistematizar experiencias profesoriales. Ubico en primer lugar la fundamentación, luego su desarrollo metodológico, resultados, discusión y conclusiones.

Fundamentación Teórica

Las pedagogías humanistas, críticas, constructivistas y complejas son referentes de estas reflexiones:

- Desde la educación centrada en la persona, Rogers plantea *aprender significativamente vivenciando procesos*: introspección, autorreflexión, comunicación, confianza, al generar ambientes no amenazantes que posibiliten el cambio continuado (Rogers, 1992). La autoconciencia se enhebra delicadamente a través de experiencias interrelacionadas como la autoexplicación, el autodescubrimiento y la autopresentación (Meza Rueda, 2008).
- Freire (1971, como se citó en Palacios, 1979) propuso crear disposiciones democráticas que posibiliten la *libertad* y autonomía como opción transformadora de la educación, que implica reflexión, problematización, conciencia crítica, solidaridad y compromiso. Profesionales de la educación, como productores de la historia, pueden comprenderla y asumir su responsabilidad en

cambiar condiciones que vertebran la docencia y formas subjetivas implícitas en el desarrollo de didácticas pertinentes, potenciadoras y dignificantes (Giroux, 2003). En las relaciones cotidianas se crea una realidad posible de indagar y desarrollar acción estratégica informada, que dé significado a la práctica profesoral (Giroux, 1990). La perspectiva crítica destaca la auto reflexión y el carácter dialéctico de las experiencias como fuente para construir conocimiento; aporta a considerar el conocimiento como acción social y política, significados e interpretaciones que permiten comprender condiciones que configuran, limitan y determinan las realidades educativas; recuperar la práctica cotidiana, vincular aportes de maestros a la reforma educativa. Stenhouse (1997) reafirma la *responsabilidad social de docentes* de construir proyectos democráticos para mejorar la calidad de vida humana, generar oportunidades y condiciones de justicia e igualdad social.

- El *constructivismo* aporta recuperar y crear saber docente desde las prácticas, que permita comprender procesos mediante los que producen y dan por supuesta la realidad (Shon, 2015).
- En perspectiva *compleja* Morin desafía a *comprender el acto educativo como entramado* de componentes institucionales, contextuales, personales, profesionales, didácticos y pedagógicos. Reivindica construcciones inter, trans y pluridisciplinarias para comprender procesos en movimiento, cuestionar presuposiciones, incorporar preocupaciones éticas, articular las ciencias del ser humano y de la naturaleza, pues lo físico y biológico se complejizan y complejizan lo cultural. Integrar lo personal y social, aleatorio, racional y reflexivo, permite cuestionar procesos sin fin (Morin, 1996). Reta a pensar complejamente “lo que está tejido junto”, interdependiente, interactivo e inter-retroactivo de cualquier aspecto de la experiencia; a entender las condiciones de producción de discursos sociales como emergentes de cruces y fertilizaciones mutuas: toda realidad puede ser concebida como sistema abierto y la información como un concepto problemático, elucidado y elucidante. Plantea reformar el pensamiento, la enseñanza, la institución (Morin, 1996); trascender conocimientos que se pierden en la sociedad de la información, se hacen fragmentarios y sólo sirven para usos técnicos (Morin, 2007).
- Un enfoque pedagógico basado en una matriz plural donde confluyen aportes de John Elliot (investigación acción comprensiva), Henry Giroux (hermenéutica crítica), Wilfred Carr y Setephen Kemmis (teoría crítica de la enseñanza), Peter Mc Laren (narratología pedagógica), Humberto Maturana (constructivismo sistémico), permite considerar a *educadores como sujetos de creatividad*, prácticos-reflexivos; intelectuales capaces de sistematizar procesos epistemológicos, metodológicos y culturales en la relación educativo práctico reflexiva, que transforman las relaciones de saber, conocimiento y poder en los procesos educativos, desde una sensibilidad metodológica de la investigación etnográfica; considerar el relato como fuente discursiva del registro. (Osorio, 2018).

Desde estos fundamentos se asume la *experiencia* como fuente de conocimientos en que se vincula lo personal y profesional. Reflexiones materializadas en escritos permiten configurar pensamiento sistemático (Wright Mills, 1998). Las y los docentes, sujetos de conocimiento, movilizan saberes; necesitan tiempo y espacio para reflexionar y escribir sobre lo que hacen y leer sobre lo que han hecho, tomar distancia de la acción y verla con perspectiva (Zabalza, 2004).

La *formación de docentes reflexivos y creativos* en el desempeño de la práctica viabiliza procesos de aprendizaje de calidad, que potencien la innovación educativa. Reflexionar críticamente las experiencias educativas, problematizar el saber docente, las relaciones y definición del conocimiento, la organización curricular e institucional; comprender los procesos mediante los que se producen y dan por supuestos,

por qué se perciben de determinada forma; cómo se produce y mantiene el orden institucional, aporta a transformar las prácticas educativas, al contextualizarlas en relaciones dialécticas micro-macro, vincular reflexión-acción y transformación social, política e histórica (Cifuentes, 2014). Educadores pueden comprender y asumir su compromiso con procesos de cambio, al *deconstruir la práctica*; pasar del conocimiento inconsciente al transformador (Torres, 2011).

El *proyecto* de educación es una *construcción cultural* para encauzar la intervención educativa; constituye un parámetro para evaluar resultados; implica prospectiva, planeación estratégica, organización y gestión; permite gobernar los fines y el proceso para hacerlos alcanzables (Ávila Penagos, 2007). Un *proyecto formativo integrado*, como *proyecto*, permite evitar la improvisación, formalizar documentos para debatir ideas, generar compromiso institucional y/o personal; que se vuelva público discutible, exigible. El carácter *formativo* implica aportar a mejorar diversas dimensiones de la persona; el componente *integrado*, unidad y coherencia interna (Zabalza, 2003). Planear, desarrollar y sistematizar proyectos pedagógicos permite interiorizar y proyectar reflexiones e intentos de cambio, concretar inquietudes y alternativas sobre la transformación de la docencia; diseñar y desarrollar estrategias para mejorarla, crear comunidades de aprendizaje; incidir en procesos de mejora del sistema. Al partir de cada realidad y aspectos específicos a mejorar, el docente apuesta por el saber creativo, la solución de problemas, comprometido con potenciar el papel de estudiantes en beneficio de una sociedad más justa y equitativa (Cifuentes, 2014).

La **Sistematización** es una práctica social y propuesta metodológica desarrollada en América Latina en perspectivas críticas, hermenéuticas, complejas y construccionistas (Cifuentes y Pantoja, 2019). Es una interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción, en que se descubre o hace explícita la lógica y sentido del proceso vivido: factores que incidieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué de ese modo. Posibilita producir conocimientos y aprendizajes significativos, apropiarse críticamente de las experiencias vividas (saberes y sentires), comprender teóricamente y orientar al futuro, con perspectiva transformadora (Jara, 2011). Implica preguntas referidas a producir conocimiento, saberes, poderes desde y para las prácticas, en contextos específicos; reconocer y potenciar la particularidad de cada experiencia en diálogo cultural con sujetos con quienes llevamos a cabo el trabajo, para mejorar las relaciones, la práctica educativa, los actores sociales y el sistema en que nos movemos (Cifuentes, 1999). Sistematizar experiencias posibilita comprenderlas y potenciarlas; reconstruir saberes pedagógicos, volver sobre el hacer (Londoño, 2010), conocer la estructura de la práctica y transformarla (Ávila, 2006b); comunicarla, hacer visibles aspectos desapercibidos; aporta a la fundamentación pedagógica y didáctica, y por ello, a la educación de calidad (Ávila, 2006a). Docentes somos objetos de conocimiento y de transformación. Nuestra práctica está repleta de enseñanzas ricas que debemos convertir en aprendizajes; eso entraña el riesgo de hacer reflexiones justificadoras de nuestro quehacer; necesitamos tomar distancia crítica, sin pretender anular la riqueza subjetiva que las anima. La sistematización permite convertir este empeño en apasionante; una vez que sistematizamos, no volvemos a ser las mismas personas y el “gusanillo” de estar permanentemente mirando críticamente lo que hacemos y pensamos no nos va a dejar tranquilos (Jara, 2015). Construir reflexiva y, ojalá, colectivamente procesos de reconstrucción, interpretación y potenciación de experiencias para cambiar la práctica al vivenciar procesos de educación crítica y reflexiva (Cifuentes, 2012).

Marco Metodológico

Reflexiones como educadora que acompañó (2004 a 2020) a 265 docentes de seis países a construir proyectos pedagógicos, investigaciones educativas o a sistematizar sus experiencias, basada en

la sistematización de las experiencias, revisión documental de planes, informes, presentaciones, artículos, capítulos de libro y consultas a participantes en la última experiencia. La participación en el equipo interdisciplinario de investigación Pedagogía y Docencia Universitaria (2009 a 2016), en el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (PLAS CEAAL) y 37 años en la docencia, investigación y gestión académica son horizontes desde los que interrogo las experiencias; desde mi actual condición de cierre del ciclo de vida laboral y año sabático autofinanciado, que implican distancia física, afectiva y temporal de las experiencias. Participé como acompañante, desde diferentes roles: asesora a la formación, a los proyectos, investigaciones y sistematizaciones, mediante contratos periódicos puntuales (universidad privada dominicana y curso virtual), y como docente por hora cátedra y luego de tiempo completo (universidad privada en Colombia). En el siguiente cuadro caracterizo las experiencias acompañadas, teniendo en cuenta el país, contexto en que se desarrollaron, tiempo de desarrollo en que participé como acompañante y mi papel – vínculo en el proceso.

Experiencias Acompañadas

País	Contexto	Tiempo	Propuesta	Papel
República Dominicana	Universidad privada, Programa de superación del profesorado – Centro de Desarrollo Profesional adscrito a Vicerrectoría académica (Santiago, Santo Domingo)	2004 a 2007; 2011	Especialidad en Pedagogía Universitaria	Asesora de formación docente, de proyectos pedagógicos y de investigaciones educativas
		2008 - 2010	Maestría en Pedagogía Universitaria	
Colombia	Universidad privada, Bogotá. Coordinación de pedagogía y didáctica, adscrita a Vicerrectoría Académica, Bogotá	2012 – 2013	Simposio de experiencias docentes	Acompañante de docentes que sistematizaron sus experiencias, integrante del equipo interdisciplinario de investigación, editora de un libro fruto de la experiencia
		2014 y 2015	Diplomado en fundamentación y sistematización de la práctica docente	
Colombia, Venezuela, Guatemala, Argentina, Chile	PLAS CEAAL: Programa Latinoamericano de sistematización del Consejo de Educación Popular de América Latina	2014 a 2020	Curso virtual latinoamericano Sistematización de Experiencias: sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora	Orientadora de módulo y asesora de sistematización de 13 experiencias referidas a docencia universitaria e investigativa

Fuente: elaboración propia, con base en las fuentes documentales sobre las experiencias

Resultados

Las experiencias acompañadas se desarrollaron entre el 2004 y 2020 en tres contextos: dos universidades privadas (en Colombia y en República Dominicana) y un Movimiento de Educación Popular y de Educadores Populares, que como red actúa y acompaña procesos de transformación educativa, socioambiental, política, cultural y económica de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales.

Se ofrecieron para afianzar la docencia universitaria y procesos de democratización del conocimiento y la sociedad. Evidencian voluntad política de aportar a fortalecer la educación de calidad. Desde universidades se orienta a docentes. El curso virtual se ofrece a “personas de organizaciones sociales, movimientos populares, ONG’s e instituciones con una clara línea de trabajo comunitario y social, que buscan, necesitan y pueden impulsar la sistematización y reflexión crítica en sus colectivos” (CEAAL, 2019); en él se ha desarrollado una línea de sistematización de experiencias de docentes universitarios, principalmente en trabajo social, fuente de referencia de estas reflexiones.

Todas las experiencias cuentan con diseños curriculares y equipos de trabajo que aportan a su desarrollo y logro de objetivos (como se esboza en la columna propuesta del cuadro Experiencias Acompañadas).

Diseños y Desarrollos de las Experiencias

Propuesta	Estructura (contenidos – procesos)	Desarrollos metodológicos
Especialidad en Pedagogía Universitaria (4 cohortes)	Asignaturas de contenidos: La Universidad; el Profesorado; el estudiantado; psicopedagogía del aprendizaje, planificación y desarrollo de clases, evaluación del aprendizaje. Asignatura transversal (Procesos) Proyecto Pedagógico (I, II, III)	Orientación 3 asignaturas Proyecto Pedagógico (I, II, III) en que se promueven procesos de reflexión, contextualización, problematización, fundamentación de las prácticas docentes; planeación de innovación educativa, sistematización de lo desarrollado y socialización de avances y aprendizajes. Cada docente o equipo participa de sesiones plenarias de orientación, asesorías individuales o grupales y departamentales de retroalimentación; escribe avances, recibe retroalimentación, afianza procesos escriturales y comunicativos sobre su docencia.
Maestría en Pedagogía Universitaria (1 cohorte)	Asignaturas de contenidos: entornos virtuales del aprendizaje, ética de las emociones; diseño, elaboración y evaluación de materiales didácticos. Asignaturas de investigación (Procesos): propuesta de informe e Informe profesional	Orientación asignaturas propuesta de informe (proyecto) e Informe profesional – desarrollo de la investigación) en que afianza la formación investigativa. También se desarrollan sesiones de orientación, asesorías individuales y grupales. El mayor tiempo de acompañamiento se desarrolló en la revisión y retroalimentación escrita de informes de avance y final.
Simposio de experiencias docentes	Convocatoria, selección y acompañamiento (voluntario), conformación 5 grupos – ejes: didáctica y formación integral, Didáctica e investigación; Didáctica y tecnología de la Información y la comunicación; Didáctica y aplicaciones en contexto; Didácticas específicas. Acompañamiento a Grupo didáctica y aplicaciones en contexto.	Convocatoria Simposio de experiencias docentes. Vincular docentes interesados (de manera voluntaria) a participar en el plan de formación 2012, en la modalidad de “acompañamiento a prácticas docentes universitarias”. Un asesor orientó y atendió inquietudes en torno a las experiencias, su organización, sistematización, comunicación en el simposio, así como para su escritura. Se desarrollaron encuentros virtuales y presenciales, individuales y grupales, para organizar la información, compartir las experiencias y conocer estrategias de sistematización.

Propuesta	Estructura (contenidos – procesos)	Desarrollos metodológicos
Diplomado en fundamentación y sistematización de la práctica docente (2 cohortes)	4 módulos: Contenidos: Pedagogía y didáctica Procesos: sistematización e investigación acción del profesorado.	4 módulos: contenidos (pedagogía y didáctica) Procesos (sistematización e investigación acción del profesorado) para promover construcción de saber pedagógico sobre la práctica. Encuentros presenciales, virtuales y foros; tutorías y retroalimentación de trabajos escritos
Curso virtual latinoamericano Sistematización de Experiencias	Unidades: Introducción a la Sistematización de experiencias, contextualización y reconstrucción inicial la historia de la experiencia; análisis e interpretación crítica de la experiencia; puntos de llegada, aprendizajes, comunicación y horizontes de la experiencia (6 versiones del curso)	Tutorías a docentes universitarios que sistematizaron experiencias. Se matricularon de manera individual. No todos fueron financiados por las universidades en que trabajaban. Durante el curso, paralelo a módulos temáticos, se van desarrollando las sistematizaciones, con asesoría por proceso (individual o grupal), para la contextualización, reconstrucción e interpretación de la experiencia, potenciación y comunicación. Se desarrollan informes progresivos que se van mejorando. Se usa la estrategia de diario de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, con base en las fuentes documentales sobre las experiencias

En la universidad privada de República Dominicana, la Especialidad en Pedagogía Universitaria se diseñó inicialmente como diplomado (educación no formal) para fortalecer las prácticas docentes con ritmos en que se consideraban los tiempos de evaluación de estudiantes y planeación académica. Al inicio de su implementación, al evidenciar las exigencias, se reconvirtió en especialidad, estudio de postgrado que promueve profundidad y continuidad en la formación profesoral; incorpora nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; fomenta compromiso con la misión y visión de la universidad, actitudes y valores del profesorado, difíciles de asumir a través de entrenamientos breves (Cifuentes, 2005). Se asumió la autorreflexión y su expresión en narrativas como un componente de la formación, cualificación y transformación de la docencia universitaria; en torno al desarrollo de la experiencia, su sistematización y aprendizajes, permitió avanzar en construir saber práctico, fruto de la autobiografía creadora y de la interpretación rigurosa del conocimiento generado desde la acción, sometido al análisis de contenido, desde el que se evidencian procesos personales y de equipo (Cifuentes, 2008); mantener vigilancia epistemológica crítica de la propia práctica, en medio de sus condicionamientos y posibilidades. Buscar sentidos y fundamentos de la práctica docente, desde el conocimiento reflexivo, afianza la tarea formativa y permite comprenderla en su amplitud (Cifuentes y Ramírez, 2014).

Para orientar la elaboración de proyectos pedagógicos se desarrolló *una didáctica* que integra sesiones presenciales, asesorías por proyecto (individuales, grupales y departamentales), retroalimentaciones de informes de avance; diseño de criterios y parámetros de evaluación para valorar procesualmente avances en la cualificación de ser, hacer y pensar el entorno universitario en informes de diseño, fundamentación, implementación; evaluación, seguimiento y sistematización. Se acompañó coordinó y registró la experiencia. Las *asesorías permitieron dar seguimiento y apoyo personalizado* a docentes que construyeron proyectos para mejorar su trabajo desde sus roles en la universidad: renovar asignaturas, promover procesos de integración teoría práctica, diseñar, validar, implementar y evaluar estrategias de

enseñanza aprendizaje y mejorar procesos de evaluación. Se desarrollaron socializaciones de avances y logros en cada etapa. Esta experiencia se ha continuado desarrollando en la universidad.

La Maestría en Pedagogía Universitaria la cursaron egresados de la especialidad que mantenían credibilidad en la instancia formadora y el equipo facilitador. Se desarrolló una cohorte en la que se profundizó la formación, producción de conocimiento riguroso, novedoso, pertinente y significativo desde áreas específicas del saber, lógicas particulares de aproximación al conocimiento; procesos de pensamiento, reflexión e integración en investigaciones que conllevan tiempos de explicitación, depuración con apoyo desde las asignaturas. Se asumieron criterios de sensibilización, progresividad, integralidad y convergencia, consistencia, documentación, rigor científico y ético y especificidad, de la investigación en la formación (PUCMM, 2008), que implica tiempo de participantes y de la asesora que les acompañó. Con la formación para la producción investigativa se avanzó en la escritura progresiva y depurada de informes que materializan la consolidación del pensamiento sobre pedagogía universitaria en campos disciplinares (Cifuentes, 2014b). Se hizo énfasis en procesos y productos escriturales para renovar la tradición investigativa, desde y con docentes de la universidad. Se permitió construir diálogos interdisciplinarios, debate, confrontación y retroalimentación académica, se afianzó la argumentación y transformación de la docencia. La diversidad de procesos, ritmos, estilos y niveles de cumplimiento evidenció la heterogeneidad del grupo, la forma como asumieron el cumplimiento de sus compromisos y el dilema autonomía-directividad en procesos de formación profesoral. La conformación interdisciplinaria desafió la planeación, desarrollo y evaluación de procesos de formación investigativa en el medio universitario, que tiende a homogenizar y estandarizar. La investigación educativa es compleja, emergente, plural y dinámica; la formación para su desarrollo requiere estas mismas características (Cifuentes, 2010).

Con las propuestas de especialidad y maestría se contribuyó a configurar comunidades de aprendizaje; la ideal participación de la dirección con sus equipos se logró en pocos departamentos: Arquitectura (trabajo individual), Psicología, Medicina e Ingeniería Industrial (trabajos grupales). No se logró una descarga académica para realizar los estudios, por las condiciones de vinculación de docentes a sus asignaturas; esto afectó el nivel de desempeño y respuesta, por la sobrecarga derivada del ejercicio profesional, docente y como estudiante de asignaturas y constructor de investigación (Cifuentes, 2012). Como experiencia de educación formal terciaria, en las condiciones de exigencia del sistema educativo dominicano, los docentes fueron evaluados paralelamente al desarrollo de evaluaciones en sus prácticas profesoras, lo que creó sobrecarga académica. Experimentar la evaluación y calificación como parte de la formación, destacó su “rol de estudiantes”. En los años subsiguientes no se consolidó un sistema de reconocimiento institucional estructural de la cualificación docente. Algunos docentes plantearon que “aprendieron que hay que trabajar más, para seguir ganando lo mismo”, que las condiciones de cátedra siguen siendo inciertas y vulnerables: servicios, vinculación, garantías, concesiones; que se puede capacitar talento humano que migre a otras entidades. La ausencia de carrera docente y de incentivos suficientes para estudios de hijos de docentes, la imposibilidad de pedir libros prestados en biblioteca en periodos intersemestrales, o de recibir constancias laborales en periodos no contratados lesionan el sentido de pertenencia y van en contravía de los procesos de identidad con la institución y profesionalidad gestados.

De otra parte, en la universidad privada de Colombia, con el simposio de experiencias docentes (educación no formal, no mediaron calificaciones) se buscó mejorar la calidad de la educación desde la formación pedagógica, orientaciones y discusiones en torno a las posibilidades de enseñanza en el mundo universitario, al asumir al profesorado en el corazón del sistema educativo, ante la masificación, el nuevo tipo de estudiante, las nuevas generaciones de profesores, las estructuras institucionales y los

retos en las nuevas formas de ver la universidad (Universidad de la Salle, 2010). Se invitó a profesores a reflexionar sobre sus experiencias y presentarlas, al considerar la docencia universitaria como profesión y la recuperación del saber pedagógico. Se buscó movilizar al cuerpo profesoral para que, desde el análisis, estudio e indagación de sentidos, logros y limitaciones de su experiencia, diera cuenta de sus saberes y del alcance de sus prácticas formativas; reunir e intercambiar experiencias para socializar y analizar prácticas docentes con estudiantes de educación superior y procesos de formación, en aras de su desarrollo integral. La profundidad y utilidad en el desarrollo y uso de mediaciones didácticas y metodológicas acordes al tipo de estudiante y a su ámbito de formación promueven el pensamiento autónomo y crítico, suscitan compromiso social, apuestan al acompañamiento de estudiantes e impulsan la investigación en el aula.

El Diplomado en fundamentación y sistematización de las prácticas docentes se desarrolló durante un año lectivo, en dos oportunidades, para promover la sistematización y reflexión de prácticas docentes desde procesos que posibilitaran recoger la propia experiencia universitaria y hacer de ella objeto de fundamentación, teniendo en cuenta que una de las maneras como en la actualidad se trabaja la mejora docente es a través de procesos de sistematización, reflexión, autoevaluación e incluso investigación de la propia práctica. Esta perspectiva permite develar aspectos característicos, fortalezas y debilidades que, una vez reconocidas, permiten definir alternativas. Se propuso reflexionar sobre las propias experiencias y las prácticas docentes como factor esencial para la mejora; se desarrollaron estrategias integradoras transversales que permitieran vincular el posicionamiento histórico personal, experiencial, como proceso de sensibilización para aprender significativamente y construir saber pedagógico pertinente (Cifuentes, 2017). Los productos elaborados (ponencias, posters, capítulos de libro) fueron incorporados a la producción intelectual y, por ende, a la evaluación académica de los docentes participantes

En el simposio y diplomado se contó con la interlocución del equipo interdisciplinario de investigación, que fungió como asesor académico y acompañante, con lo que se potenció la investigación que desarrollaba, la calidad, pertinencia y potencia de lo realizado, las experiencias acompañadas; se consolidó la colección Docencia Universitaria, posicionando las particularidades de este campo de saber pedagógico.

El *curso virtual* se desarrolló en seis ocasiones. Se incentivó la participación de docentes universitarios, la mayoría de trabajo social, para afianzar el protagonismo histórico de esta disciplina en la sistematización. Así documentan aportes:

- *Docente argentina universidad pública:* hacer una sistematización con tu acompañamiento me permitió vivenciar y reflexionar sobre los mismos aspectos a los cuales los estudiantes que acompaño en sistematización se enfrentan. Pensar desde un posicionamiento epistemológico me permitió identificar la sistematización como producción de conocimiento que a veces se niega en los ámbitos académicos tradicionales. Costeé el curso, que me sirvió para mi currículum y actividad diaria con estudiantes. Sentí que hablaba desde otro lugar, con otra autoridad. Abrió nuevas preguntas, interrogantes sobre la sistematización y la producción de conocimiento.
- *Docente colombiano universidad privada:* aclarar cómo se consigue la experiencia en la postura teórica epistemológica crítica. Con compañeros de investigación, reflexionar sobre la experiencia de ser profesor de investigación y asumir perspectiva crítica en la Universidad, sobre lo que las ciencias sociales hoy deben decir. Advertir que la postura teórica epistemológica se va construyendo. Investigar, asesorar trabajo de grado y postgrado, permite afirmar el espiral de avances y retrocesos. La Sistematización de Experiencias debe tener lugar más privilegiado

en Trabajo Social en diálogos con ciencias sociales. Falta claridad como equipo profesoral; fácilmente se confunde con investigación cualitativa. La universidad financió el curso.

- *Docente colombiano universidad pública:* Reconocer profundamente lo que hacía y desde dónde. El contexto donde se configuró la Sistematización de Experiencias. Sistematizar procesos de acompañar a sistematizar. Reconocer esas relaciones. Encontrarme con otros interesados en Latinoamérica. Entender desde trabajo social como responsabilidad ética. La enseñanza del profesor universitario es un lugar para seguir aprendiendo.
- *Docente colombiana Universidad pública:* aportó a la vida académica, fortalecimiento de capacidades claves de reflexión desde ejercicios, lecturas, conversaciones, que esperaba de todo docente. Aprender a trabajar con otros, leerles y comprenderles, permitir que propongan, movilicen y generen horizontes de comprensión. En la relación con estudiantes reconocer que podemos aprender al escucharles, estar atentos a sus lugares de enunciación. La capacidad crítica por los textos, reflexiones, para ver más allá. Fortalecí mi seguridad al escribir, gracias al acompañamiento de mi asesora: me orientó con pistas; posibilidades de pensar por dónde ampliar, qué tenía enredado, cómo ajustar, ver ideas buenas para ampliar y pulir; me gustó sentirme reconocida con una interlocución válida. Reconocer que en toda experiencia hay posibilidad de construir saberes que pueden orientarse a la transformación, me ha permitido reconocer que los saberes y conocimientos emergen no solo desde la academia, desde todos los interlocutores involucrados, importantes de reconocer en el proceso de transformación.

Los proyectos pedagógicos, la sistematización e investigación cualitativa educativa fueron estrategias para promover la formación integral, integradora, procesual significativa. Se desarrollaron procesos de socialización de avances y resultados, con lo cual se potenció la interdisciplinariedad, visión multidimensional sobre la universidad y la docencia universitaria, las capacidades comunicativas de quienes participaron; se afianzaron zonas de desarrollo próximo y se potenció a quienes habían logrado desarrollos incipientes.

En el siguiente cuadro se presentan participantes y logros de las experiencias acompañadas: se destaca el valor de las perspectivas humanistas, en que se promueve aprendizajes significativos que se concretan en productos escriturales basados en procesos de acompañamiento, al apostar por reflexionar, escribir, documentar las prácticas docentes para consolidar la educación superior como un campo específico de conocimiento en que se requieren diálogos constructivos de conocimientos pedagógicos y disciplinares, para avanzar en construir didácticas específicas coherentes y pertinentes para las profesiones y disciplinas, tomando en consideración las culturas profesionales y construcciones gremiales.

Participantes y Logros en las Experiencias

Propuesta	Participantes	Logros
Especialidad en Pedagogía Universitaria	100 docentes con acompañamiento del equipo académico de la especialidad. Una asesora para los Proyectos proyectos pedagógicos	100 docentes de 15 departamentos elaboraron 66 proyectos pedagógicos para mejorar la docencia universitaria
Maestría en Pedagogía Universitaria	20 docentes con acompañamiento del equipo académico. Una asesora para las investigaciones	33 docentes de 8 departamentos elaboraron 16 investigaciones educativas

Propuesta	Participantes	Logros
Simposio de experiencias docentes	100 docentes, con acompañamiento de 5 asesores especializados (5 grupos temáticos) y equipo interdisciplinario de investigación	Presentación de experiencias individuales, grupales y poster en el simposio. Publicaciones derivadas: 62 artículos en 6 libros de la colección Pedagogía Universitaria: uno por grupo temático y uno general sobre ponencias presentadas. Cada libro tiene prólogo, sección de reflexiones y el desarrollo con las prácticas docentes
Diplomado en fundamentación y sistematización de la práctica docente:	30 docentes con acompañamiento de 3 asesores (primera cohorte) y 2 en la segunda; equipo interdisciplinario de investigación	En 2014 finalizaron once docentes que formalizaron diez experiencias de implementación de innovaciones y reflexión pedagógica; acompañé tres, desarrolladas por cuatro docentes En 2015 finalizaron doce profesores; sistematizaron siete experiencias y fundamentaron cuatro. Participaron en la escritura de nueve capítulos de un libro, un docente decidió no publicar su experiencia por considerar que tenía un carácter muy personal y otro por buscar otros espacios de publicación. Acompañé las siete experiencias sistematizadas
Curso virtual latinoamericano Sistematización de Experiencias	15 docentes de 5 universidades públicas y 4 privadas, con acompañamiento de facilitadores del curso 1 asesora para las sistematizaciones: se retoma sistematizaciones por docentes universitarios	11 sistematizaciones; publicación de artículos derivados en la página web de Alforja. Una de las sistematizaciones es parte de un libro sobre el curso virtual. Algunos docentes han publicado artículos en otros medios académicos. Sistematizaron 7 experiencias de docencia de la sistematización en trabajo social, 1 sobre extensión universitaria, 1 sobre formación de maestros, 1 sobre docencia en sociología y 1 sobre formación investigativa en Educación Física.

Fuente: elaboración propia, con base en las fuentes documentales sobre las experiencias

Con el tiempo, cambio de directivas, políticas, criterios institucionales y de participantes, se han generado desvinculaciones y reubicaciones laborales, con las que se proyectan estos aportes en otros escenarios.

Discusión

Propuestas de *formación profesoral centradas en la reflexión crítica*, el aprendizaje basado en problemas, uso de preguntas generadoras, perspectiva colaborativa, permiten integrar trabajos de equipo y construir comunidades docentes.

La *formación en servicio*, mediada por procesos de acompañamiento, posibilita configurar diálogos inter, pluri y transdisciplinarios; comunidades de aprendizaje, disposiciones para compartir tiempos individuales y grupales, para leer, escribir, compartir, conocer. Aporta a trascender visiones endógenas y endogámicas de las instancias administrativas y académicas en que se ubican docentes, para compartir en diversos escenarios, potencia la vida académica en la universidad (Cifuentes, 2014)

La *formación basada en procesos* aporta a trascender la coyuntura y activismo de acciones desarticuladas; vincular estrategias e intencionalidades formativas. A nivel *metodológico* integrar actividades presenciales,

no presenciales y asesorías promueve procesos coherentes de formación, para que profesores vivencien nuevas alternativas de trabajo, actualicen sus conocimientos pedagógicos y reconstruyan sus saberes a partir de *procesos de*:

- *Sensibilización*: reflexión personal como punto de partida para comprenderse como sujetos de conocimiento, en que median experiencias previas, fruto de la autobiografía creadora y de la interpretación de saberes generados desde la acción, mediados por el discernimiento y análisis de contexto. La introspección es fundamental para disponerse a aprender significativa y propositivamente. La autoevaluación aporta a la dimensión ético afectiva de la docencia.
- *Fundamentación*: lectura activa, crítica, complementada con aportes docentes de contenidos, respuesta a preguntas, participación en discusiones, permite integrar aportes epistemológicos y metodológicos sobre formas de construir la docencia y conocimiento situado; perspectivas de comprensión y transformación de la docencia y el contexto. Buscar fundamento de la práctica docente, da sentido a la tarea formativa y permite comprenderla en su complejidad; aporta a la dimensión técnico efectiva de la docencia (Cifuentes, 2010).
- *Escritura*: como mediación en la configuración de conocimientos y su comunicación. Se consolidan en escrituras sucesivas, retroalimentaciones y socializaciones; aporta a integrar la teoría (construcción del saber) con la praxis (materialización del hacer). Considerar la escritura como proceso y producto. El lenguaje, mediación del conocimiento y cultura, materializado en escritura que encierra en un campo visual, maneras de almacenar el conocimiento y liberar la mente para el pensamiento original, autónomo, perdurable (Ong, 1987), posibilita comunicar el carácter complejo y dinámico de las experiencias, con sentido para otros.
- *Afianzamiento*: la retroalimentación y seguimiento a procesos progresivos de escritura y comunicación sobre contextos, concepciones, prácticas, condiciones, permiten aprender del error.
- *Socialización* de avances y productos, permite evidenciar la pluralidad de construcciones y concreciones de procesos de comunicación y productos escriturales; potenciar las experiencias al planear, desarrollar, socializar avances y logros, en vivencia que es posible construir a partir de la acción reflexiva y la experiencia transformadora.

El acompañamiento posibilita vivir, apalabrar, reflexionar, cualificar el trabajo educativo y consolidar el carácter PRODUCTIVO y de logro de la formación (Cifuentes, 2010). Configurar y potenciar subjetividades docentes.

Formación Integral del Profesorado Universitario

DIMENSIONES FORMACIÓN DOCENTE	SIGNIFICADO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ESTRATEGIAS INTEGRADORAS
Cognitiva	Conocimientos	Sesiones presenciales Lecturas, revisión bibliográfica y documental	PROYECTO PEDAGÓGICO, investigación educativa, sistematización de experiencias: escrituras, asesorías, reescrituras, reflexión sobre la práctica, uso del diario
Ético-afectiva	Sentimientos, responsabilidad moral	Compromisos, autorreflexión docente a partir de los registros y análisis de diario, autoevaluaciones, coevaluaciones y otras estrategias reflexivas	
Técnico-efectiva	Capacidad de hacer	Lectura de guías, construcción progresiva, desarrollo y reflexión sobre el proyecto pedagógico	

Elaboración propia

Significaciones y posibilidades *integralidad* de la FORMACIÓN:

- *de contenidos*: abordar las dimensiones conceptual (fundamentación), contextual (relaciones de la práctica con condiciones de trabajo docente), metodológica instrumental (quehacer), ética (valores, creencias, apuestas y opciones, vivencias, consolidación grupal en la trans-formación de la práctica). El contenido se constituye en objeto de aprendizaje significativo si se consideran elementos personales (expectativas, condiciones, posición, imaginarios), contextuales (limitaciones, posibilidades, demandas y retos) y formas de desarrollo de la didáctica para responder al contexto. La vivencia personal, grupal, práctica y de elaboración conceptual requiere la construcción y consolidación de conocimientos (saber pedagógico) para fundamentar nuevas perspectivas y sentidos en las prácticas docentes.
- *en estrategias presenciales, semipresenciales, no presenciales y globalizadoras*, dinamizan el carácter social, documental, comunicativo y productivo de la formación para responder a las expectativas personales y profesionales de participantes.
- *en procesos de construcción* de conocimiento, de relaciones democráticas, de reflexión pedagógica, de lectura y escritura del contexto, consolidación grupal, pertenencia y pertinencia institucional, dinamización de prácticas que se afianzan con el tiempo; por contar con mayor información sobre contenidos o técnicas. Importa la continuidad en el tiempo en el proceso de formación. El aprendizaje implica construir comunidades de aprendizaje; grupos que reflexionan sobre su práctica como profesionales que implementan innovaciones educativas en sus contextos (Cifuentes, 2010).

En las experiencias afloran tensiones:

- *La autonomía - directividad*: docentes universitarios que reviven su papel como estudiantes.
- *Tradicón – innovación*: diversas instancias reclaman logros, transformaciones. Los productos de los procesos educativos son lentos. ¿Qué tan eficientes y rápidos pueden y deben ser?, ¿cómo valorar en el tiempo?, ¿qué de lo que se aprende en estas propuestas se puede ejercer propositiva y transformadoramente? El posicionamiento desde la teoría crítica implica aflorar dificultades y limitaciones; genera prevenciones y tensiones. Problematizar e innovar suscita temores y rupturas; hay que crear ambientes de respeto, intercambio, resolución y proposición. Trabajar con la condición humana que ejerce poder en la universidad.
- Centralización y estandarización de procesos administrativos alineados a concepciones empresariales y eficientistas genera tensiones, dinámicas paradójales que enmarcan avances y logros de formación y profesionalización.
- Profesionalización-burocratización/tecnocratización. Se requiere vigilancia de las constricciones del sistema universitario que abre espacios a la formación, pero satura a docentes frente a sus posibilidades de cualificarse con rigor y pertinencia. La profesionalidad implica el deber ético del educador y la educadora de trabajar por la reivindicación de sus condiciones (Cifuentes, 2010). Administrativamente, expectativas de transformación inmediatista de la docencia, que cambia en procesos, históricos y culturales; procesos de innovación y cambio generan resistencias y contradicciones.
- *Formación-gestión-administración*: en la tradición profesoral se tiende a reivindicar la “objetividad y neutralidad” en la interacción con el estudiantado, se considera que posibilita que cada docente estudiante cumpla su rol. En la concepción de acompañamiento se reivindica la relación afectuosa basada en el respeto. Enseñar el amor al saber por medio del saber del amor.
- Desistir-Persistir: ante talanqueras institucionales; al respecto aportan las pedagogías de la resistencia

Conclusiones

En la universidad los objetos de conocimiento mediados por la profesionalización en campos disciplinares expresan concepciones y configuran campos de acciones. En esta diversidad se requiere reivindicar el reconocimiento y cualificación en pedagogía y didáctica universitaria que implica desafíos asociados con:

- Construir integralmente proyectos coherentes con las propuestas institucionales, soportados con recursos, en que se aporte a concretar los discursos que agencian las instituciones.
- Consolidar la integralidad en la concepción conocimiento acción transformación: apostar por fortalecer equipos docentes democráticos y autocríticos, coherentes.
- Revalorizar la responsabilidad académica con rigor, en perspectiva de responsabilidad social, pertinencia e incidencia.
- *Aportar a configurar pensamiento crítico latinoamericano*, pertinente para nuestras condiciones. Integrar las dimensiones epistemológica, ética y metodológica para responder a cambios y paradojas emergentes. Afianzar la coherencia epistemológica consolidada desde apuestas políticas. Promover la configuración y afianzamiento de Ser sujetos emancipados (CEAAL, 2018).

Un *sistema empirista tecnocrático renovado*, se alinea con una *hegemonía colonizadora* que condiciona los alcances. Las *misiones, visiones, políticas* inciden en concepciones que marcan la ruta de procesos. La universidad ha perdido centralidad, se *debate en tensionalidades entre autonomía y eficacia*. Múnera retoma el análisis que hace Boaventura de Sousa (De Sousa, 2000) sobre tres tipos de crisis de la universidad (Múnera, 2011):

- **HEGEMONÍA:** tensiones entre demanda de producir cultura, pensamiento crítico y conocimientos científicos, humanistas, para formar elites, profesiones, producir conocimientos instrumentales, formar mano de obra calificada.
- **LEGITIMIDAD:** ha dejado de ser institución consensual por contradicciones entre jerarquización de saberes especializados y restricción del acceso a la educación en estos saberes, exigencias sociales y políticas de democratización. Lógica compleja educación pública/privada, por capital cultural.
- **INSTITUCIONAL:** *tensión entre reivindicar autonomía y someterla a criterios de eficiencia y productividad.*

Las universidades exigen hacer “carrera académica”, elevar el nivel de “producción científica”, un desempeño que incluye docencia, gestión, en casos “extensión”, investigación y publicación indexada colonizada por nuevos desarrollos de la ciencia y tecnología. *Develar esos mecanismos es un desafío* (CEAAL, 2018). ¿Los procesos de acreditación, estandarización, carrera académica promueven el pensamiento crítico? ¿Qué tipos de registros y escrituras se promueven en la vida cotidiana de la docencia universitaria? ¿Qué procesos de pensamiento y construcción de conocimiento posibilitan estos escritos? ¿Es posible una institucionalidad universitaria que trascienda condicionamientos que constriñen la educación enmarcada en el capitalismo cognitivo y la dependencia académica? Es necesario *afianzar la voluntad política y condiciones objetivas para su desarrollo* como aporte a la pedagogía universitaria. Mantener proyectos de creación de saberes didácticos y pedagógicos específicos, considerando las particularidades de las profesiones (Cifuentes, 2016a). El crecimiento del profesorado requiere sustentarse en la consolidación de organización institucional, que acoja y potencie estos procesos.

Referencias Bibliográficas

- Ávila Penagos, R. (2007). *Fundamentos de Pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium.
- Ávila, R. (2006a). *La investigación acción pedagógica: Experiencias y lecciones*. Antropos.
- Ávila, R. (2006b). Reflexiones de una experiencia de formación de maestros en investigación. En R. Ávila, *La investigación acción pedagógica. Experiencias y lecciones* (págs. 69-112). Antropos.
- Barnechea, M. M., Estela, G. y Morgan, M. L. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *Piragua*, 9, 122-128.
- CEAAL. (2018). Educación popular, participación y construcción de conocimientos transformadores. Desafíos para la vinculación universidades y movimientos sociales. *Piragua*, 44, 94 - 113.
- CEAAL. (2019). Formación virtual en sistematización de experiencias: sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora. *Convocatoria*. CEAAL.

- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Lumen Hvmanitas.
- Cifuentes, R. M. (2005). *La sistematización experiencia Diplomado en Pedagogía Universitaria Postgrado en Pedagogía Universitaria: un banquete!* PUCMM.
- Cifuentes, R. M. (2008). Desde sus narrativas los docentes universitarios se forman y forjan para la universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5(10), 22-30.
- Cifuentes, R. M. (2010). *Informe asesoría CDP Primera cohorte Maestría en Pedagogía Universitaria PUCMM STI agosto 2008 a junio 2010*. PUCMM.
- Cifuentes, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria en una universidad privada del Caribe. *Universidad de la Salle*, 57, 189-218.
- Cifuentes, R. M. (2012). Acompañar la formación investigativa en trabajo social: desafíos a la docencia. *XVI encuentro nacional y VI internacional de investigación en trabajo social*. Universidad Autónoma de Durango.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria: Fundamentación, redacción, evaluación*. Noveduc.
- Cifuentes, R. M. (2014b). La investigación formativa: una alternativa promovida desde la especialidad en Pedagogía Universitaria de la PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 4(7), 14-20.
- Cifuentes, R. M. (2016). *Didácticas en la Universidad: perspectivas desde la docencia*. Universidad de la Salle. Colección Docencia Universitaria 10.
- Cifuentes, R. M. (2016a). *Didácticas humanistas, críticas, constructivistas y complejas para acompañar procesos de formación investigativa*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8399/ev.8399.pdf
- Cifuentes, R. M. (2017). *Experiencias docentes, fundamentación y sistematización*. Universidad de la Salle. Colección Docencia Universitaria 11.
- Cifuentes, R. M., & Pantoja, G. F. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas. Sustentos, orientaciones, desafíos*. Córdoba: Brujas.
- Cifuentes, R. M. y Ramírez, N. (2014). Gestar y acompañar equipos desde la formación docente: especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria en la PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 37-40.
- De Sousa, B. (2000). *Universidad del siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio* 28, 67-74.
- Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de extensión Universitaria en Costa Rica. *Piragua*, 41, 60-79.

- Londoño, G. (2010) *Prácticas docentes en el ámbito universitario* (pp. 25-40). Universidad de la Salle.
- Meza Rueda, J. L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades pedagógicas* 52, 13-24.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Ciencias Cognitivas.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Múnera, L. (2011). *¿Hacia dónde va la Universidad Pública? Viva la ciudadanía*. <https://viva.org.co/escuelas/?p=210>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Osorio, J. (2018). La investigación - acción y la docencia crítico - reflexiva: notas para un itinerario formativa. *Piragua*, 44, 87-93.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión Escolar: Críticas y alternativas*. Laia.
- PUCMM. (2008). Lineamientos de investigación en Postgrado. PUCMM.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona mi técnica terapéutica* (7ª reimp.). Paidós.
- Shon, D. (2015). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la practica. En M. Packman, *La experiencia humana*. Gedisa.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Torres, A. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Universidad de la Salle. (2010). Formación y desarrollo profesional docente. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Wright Mills, C. (1998). *Sobre artesanía intelectual*. Hvmánitas.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado Universitario*. Narcea Universitaria.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesoral*. Narcea.

Gamificación para el Aprendizaje e Insignias Digitales para Medir Logro de Competencias en un Curso de Microeconomía

- Marco Tulio Bustos Gutiérrez

Línea temática: *Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras.*

Resumen

A partir del año 2009, la Universidad Católica de Temuco (UCT) implementó un sistema educativo basado en competencias (DTE, 2022). Al momento de ingresar a la UCT se les explica a las y los estudiantes de qué trata este modelo educativo. Sin embargo, cuando se les pregunta a las y los estudiantes sobre el modelo educativo UCT, tienen poca claridad del mismo y cómo influye en su futuro desempeño profesional. El objetivo general es observar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora dos estrategias de gamificación en un curso de microeconomía. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción respecto de los recursos digitales empleados como gamificación de los contenidos y iii) observar el nivel de logro de las competencias de las y los estudiantes usando insignias digitales. La experiencia realizada, aporta conocimiento en dos líneas. La primera, sobre cómo la incorporación de recursos educativos tecnológicos contribuye a la calidad e innovación del proceso formativo en la UCT (García et al., 2022). La segunda, aportar evidencia de cómo los estudiantes pueden visualizar el nivel de logro de las competencias declaradas en su itinerario formativo (García et al., 2020). La gamificación es el uso de los recursos propios de los juegos usada en contextos no lúdicos con el fin de generar un cambio en la conducta de las personas (Sánchez, 2015; Teixes, 2015), como es el aprendizaje o desempeño de los estudiantes. Existen distintos elementos que pueden ser usados en la gamificación, como son los juegos digitales y la obtención de insignias (Diecheva et al., 2015). Las insignias digitales son la representación visual de los logros alcanzados y su uso se ha extendido ampliamente en la educación superior y como certificación de competencias (Gish-Lieberman et al., 2021; Hinojo-Lucena et al. (2021). Se realizó un diagnóstico inicial con las y los estudiantes del curso de microeconomía para conocer el nivel de conocimiento del modelo educativo de la universidad. Se solicitó revisar los recursos digitales empleados para gamificar contenidos en la segunda y cuarta unidad del curso, estos recursos fueron evaluados por los estudiantes con un instrumento de diagnóstico. Se solicitó evaluar el logro de las competencias declaradas en el curso de microeconomía y compararlas contra un listado de insignias digitales para observar su nivel de logro o avance de manera auto-reportado. Se empleó análisis descriptivo para interpretar los resultados obtenidos. A partir de la experiencia llevada a cabo, se puede concluir la pertinencia de incorporar recursos digitales para reforzar los contenidos abordados en un curso de microeconomía de manera autónoma además de que el uso de las insignias digitales propicia un mayor entendimiento del modelo educativo de la UC Temuco de parte de las y los estudiantes.

Palabras clave: gamificación, insignias digitales, competencias, microeconomía, Chile.

Introducción

La educación basada en competencias en la educación superior no es algo nuevo. Tiene como antecedente la propuesta teórica de David McClelland, quien a finales de los años sesenta introdujo el concepto de competencias laborales –concepto reforzado por los planteamientos de Noam Chomsky en los años setenta–. Sin embargo, fue a partir de 2001 con el Proyecto Tuning que se estableció la base de este modelo dentro de las instituciones de educación superior en Europa y a partir de 2004 en América Latina (Cáceres Rocha, 2016; González et al., 2004; Ramírez-Díaz, 2020).

En el año 2007, la Universidad Católica de Temuco (UCT) implementó un sistema educativo basado en competencias (Universidad Católica de Temuco, 2007). Este tipo de formación procura que la enseñanza impartida permita a las y los estudiantes desarrollar la capacidad de enfrentar y resolver problemas en contextos reales (Morales López et al., 2020). Al momento de ingresar a la UCT se les explica a las y los estudiantes de qué trata este modelo educativo. Sin embargo, cuando se les pregunta en los cursos de carrera a las y los estudiantes sobre dicho modelo, tienen poca claridad del mismo y sobre cómo influye en su futuro desempeño profesional. Esta situación plantea la siguiente interrogante: ¿cómo lograr que las y los estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje y de los desempeños que deben desarrollar o adquirir durante su tránsito por la educación superior?

Objetivos

El objetivo general es presentar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora dos estrategias de gamificación en un curso de microeconomía. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción respecto de los recursos digitales empleados como gamificación de los contenidos y iii) observar el nivel de logro de las competencias de las y los estudiantes usando insignias digitales. Con estos objetivos se busca resolver la pregunta planteada al final de la introducción.

Fundamentación Teórica

El modelo por competencias como estrategia de enseñanza aprendizaje implica cambios en la forma tradicional de impartir docencia, asume como punto central al estudiante y su maduración intelectual. La resolución de problemas implica la capacidad de movilizar distintos recursos, como son el ser (aspectos actitudinales), saber (aspectos cognitivos), hacer (aspectos técnicos) y saber por qué lo hace (aspectos metacognitivos), de manera integrada (Morales López et al., 2020; Universidad Católica de Temuco, 2007). Por tanto, evaluar las competencias implica evaluar desempeños que permitan observar los saberes antes mencionados. En este sentido, es necesario contar con instrumentos que “le permitan al alumno demostrar, con evidencias de ejecución, que puede realizar las tareas que involucran la competencia a evaluar” (Morales López et al., 2020, p. 48). Batistello y Cybis (2019) señalan que las metodologías activas son un adecuado complemento para movilizar conocimientos y saberes, destacando el uso de la gamificación como herramienta pedagógica, pues permite contextualizar o modelar el mundo real y traerlo de una manera entretenida a las salas de clases.

La gamificación es el uso de los recursos propios de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de generar un cambio en la conducta de las personas (Sánchez i Peris, 2015), como es el aprendizaje o desempeño de los estudiantes. La gamificación es ampliamente utilizada en el sector privado o empresarial para capacitar o formar trabajadores; ejemplo de ello es el uso de simuladores que permiten perfeccionar el manejo de maquinarias o aparatos complejos sin exponer a los usuarios o bien

reducir costos de manipulación (Teixes, 2015). Existen distintos elementos que pueden ser usados en la gamificación, como son los juegos digitales y la obtención de insignias (Dicheva et al., 2015). Las insignias digitales son la representación visual de los logros alcanzados, en los juegos representan niveles de avance o logros, que no necesariamente reflejan niveles de puntuación sino metas o habilidades de juego alcanzadas. Si se cuenta con una plataforma abierta, estas insignias pueden ser vistas por todos y comparar los avances o logros alcanzados, sirviendo de ranking auto-comparable –entre quienes comparten el uso del juego–. El uso de las insignias digitales se ha extendido ampliamente en la educación superior y como certificación de competencias (Gish-Lieberman et al., 2021; Hinojo-Lucena et al., 2021). Actualmente la podemos ver como parte de los procesos de certificación de universidades, centros de capacitación u organismos internacionales, un ejemplo lo es el proyecto *open badges* (Home | IMS Open Badges, 2022), desarrollado por Mozilla, que sirve como repositorio de insignias digitales y portal de búsqueda, visible en el sitio web <https://openbadges.org/earn>.

Marco Metodológico

El presente es un trabajo descriptivo no probabilístico de muestra intencionada. Para obtener información sobre el nivel de conocimiento del modelo educativo UCT y las competencias que serían abordadas en el semestre se realizó un diagnóstico inicial con las y los estudiantes del curso de microeconomía. De igual manera, se indicó que se utilizarían juegos serios en la segunda unidad además de gamificar contenidos en la cuarta unidad del curso. Para observar el nivel de logro de las competencias declaradas en el curso de microeconomía se creó una lista de cotejo de autorrespuestas, las que serían contrastadas con los criterios establecidos en las insignias digitales propuestas.

Participantes

Participaron estudiantes de segundo año, pertenecientes a las carreras de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, inscritos en el curso CEA1139 Microeconomía. Este es un curso obligatorio del plan común de las carreras antes mencionadas. Tiene como objetivo proporcionar a las y los estudiantes una visión general de la economía que les permita identificar y entender la conducta de los distintos agentes económicos, tipos de mercado y los factores determinantes del equilibrio en los mercados. El curso fue impartido de manera presencial durante el primer semestre académico 2022.

Diseño, Procedimiento y Materiales

Al inicio del semestre se les indicó a las y los estudiantes que habría recursos digitales adicionales –en formato de juego– que estarían disponibles en dos unidades del curso. Se indicó que dichos materiales podrían ser utilizados para complementar los temas abordados durante las sesiones presenciales. Se utilizó el juego gratuito *3rd World Farmer* (Granjero del Tercer Mundo) como insumo de información para realizar análisis económicos, que se encuentra disponible en <https://3rdworldfarmer.org/>. Los recursos digitales o juegos fueron desarrollados en la plataforma *Genially* en su versión de paga. Se utilizaron tres tipos de juegos: *puzzle*, *ninja* e *impostor*. De manera paralela, se generaron dos insignias digitales con tres niveles de logro cada una, para indicar el desempeño de los estudiantes de manera gráfica. Estos logros estaban vinculados a los resultados de aprendizaje del curso.

Se generaron tres recursos para obtener información: i) instrumento de diagnóstico para evaluar el nivel de conocimiento sobre el modelo educativo UCT, ii) instrumento de evaluación de los recursos digitales empleados para la gamificación (la escala de notas era 1 a 5, siendo 5 la más alta), iii)

instrumento de evaluación de desempeños (de respuesta dicotómica, Sí-No). Se utilizó un elemento gráfico visual conocido como insignia digital, que resume el nivel de desempeño que deben evidenciar los estudiantes en cuanto al logro de las competencias declaradas, genérica y específica, en el curso CEA1139 Microeconomía. Para poder observar el descriptivo de cada insignia se generó un código QR. Cada insignia tiene un nivel de avance alcanzado (de izquierda a derecha), en estricto, obtener cada insignia completa en ambas competencias sería un elemento que permitiría evidenciar los desempeños de las y los estudiantes para el curso en cuestión.

Las insignias se crearon con el software libre *Makebadges* (<https://www.makebadg.es>), que permite seleccionar formas, imágenes, bordes, colores, colocar un texto corto para personalizar la insignia. Para generar el descriptor en formato QR se utilizó el software libre *QR Code Generator* (<https://es.qr-code-generator.com>), que permite producir distintos tipos de códigos QR, entre ellos los que contienen texto extenso. Además de ser legibles por cualquier dispositivo electrónico que cuente con escáner, pueden ser descargados en formato png, lo que facilita su manipulación y transformación. En este caso, se utilizó el software *Power Point* para unificarlos como una sola imagen. En las figuras 1 y 2 se aprecian las insignias y sus respectivos descriptores en QR.

Figura 1

Insignias Digitales Desarrolladas para la Competencia Genérica Comunicación Oral, Escrita y Multimodal Nivel 1

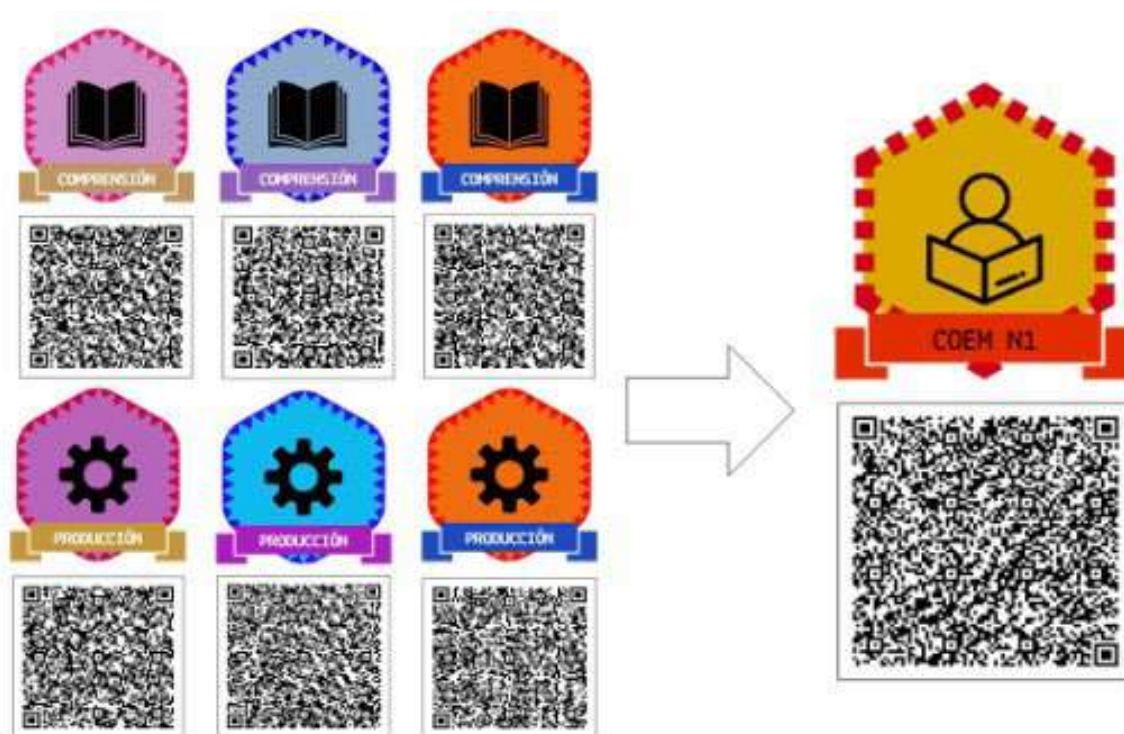
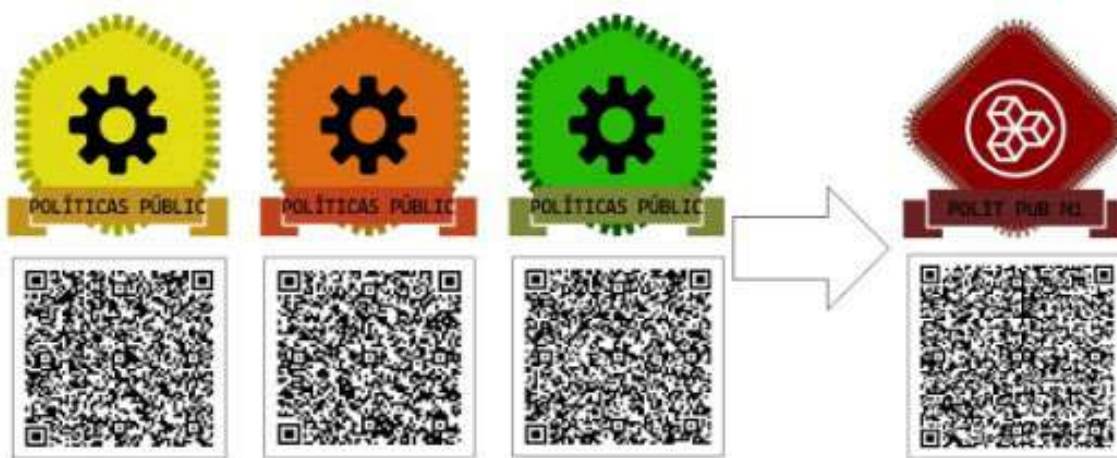


Figura 2

Insignias Digitales Desarrolladas para la Competencia Específica Políticas Públicas en el Contexto de las Ciencias Sociales Nivel 1



Fueron enviados a cinco estudiantes –seleccionados al azar– los resultados que obtuvieron del instrumento aplicado así como las insignias digitales con su descriptor QR de tal manera que pudieran ver reflejado su nivel de logro y su posición dentro del recurso gráfico presentado. Una vez realizado lo anterior, se les solicitó responder las siguientes preguntas:

- A. ¿Emplear las insignias digitales te permite dar cuenta de los aspectos que necesitas mejorar para evidenciar el logro de las competencias asociadas a cada curso?
- B. ¿Qué opinas de emplear las insignias digitales para representar las habilidades y logros académicos en otros cursos?

Resultados

Pensando en los desempeños que deben tener en el curso, se solicita la elaboración de cuatro trabajos escritos de manera grupal como parte de las actividades de evaluación. Estos trabajos reflejan los resultados de aprendizaje indicados, además de que sirven como referente para observar el logro de las competencias declaradas en nivel 1. En la Tabla 1 se muestran las notas promedio de los trabajos escritos entregados por las y los estudiantes. La nota de cada trabajo grupal oscila entre 1 y 7. Como podemos apreciar, hay un cambio positivo entre el primero y cuarto trabajo escrito entregado (cada trabajo es revisado y retroalimentado indicando las fallas en contenido, formato y forma), lo cual podría asumirse como un avance acumulativo de desempeño que da cuenta de las competencias del curso.

Tabla 1

Calificación Promedio de los Trabajos Escritos

Promedio	T.E.1	T.E.2	T.E.3	T.E.4
	58,7	60,9	64,0	64,1

Fuente: elaboración propia

Del total de estudiantes inscritos en el curso, respondieron el instrumento aplicado el 55.6% (31 estudiantes). De quienes respondieron, al consultarles sobre el modelo educativo UCT solo el 58% indica que lo conoce. Cuando se les consulta si saben cómo contribuye un modelo educativo por competencias en la formación profesional, el 65% indican que sí saben. Cuando se les consulta si están al tanto de las competencias que serán abordadas en el curso de microeconomía, el 77% señala que sí. Cuando se les presenta un listado con las competencias de la carrera, solo el 13% identifica las competencias declaradas en el curso de microeconomía. Este último dato es paradójico si consideramos los niveles de respuesta anteriores. Más aún, cuando se les pregunta si el curso permitió desarrollar las competencias correspondientes, todos los estudiantes responden sí o hacen un comentario positivo sobre la forma en que fue abordado el curso.

En la Tabla 2 se presentan los resultados del primer instrumento de diagnóstico. Se observa la nota promedio que los estudiantes entregaron en cada una de las preguntas realizadas, las cuales buscan observar aspectos propios del juego así como aquellos que permiten mejorar el aprendizaje. La nota promedio más alta (4.6) fue para la pregunta 11 y la más baja (4.0) fue compartida por las preguntas 3 y 7.

Tabla 2

Diagnóstico de los Juegos y Gamificación Usada

Ítem	Nota promedio
1. ¿Los juegos digitales empleados en el curso fueron divertidos?	4.5
2. ¿Los juegos empleados en el curso me mantuvieron atento?	4.4
3. ¿Los juegos digitales usados en el curso fueron intuitivos al jugarlos?	4.0
4. ¿Los juegos digitales usados en el curso mostraban un objetivo claro?	4.5
5. ¿Los juegos digitales usados en el curso me permitieron mejorar la comprensión de los conceptos usados?	4.4
6. ¿Los juegos digitales usados en el curso permiten aprender de forma constante?	4.3
7. ¿Los juegos digitales usados en el curso reflejan niveles de dificultad teórica?	4.0
8. ¿Las instrucciones para jugar los juegos digitales vistos en el curso fueron claras?	4.5
9. ¿Las imágenes de los juegos digitales usados en el curso fueron atractivas?	4.4
10. ¿El audio de los juegos digitales vistos en el curso fue bueno?	4.1
11. ¿Los juegos usados en el curso se desplegaron de manera correcta en cada etapa?	4.6

Los alcances de las notas entregadas (Tabla 2) dan cuenta del uso adecuado de los recursos digitales y gamificación empleadas en el curso, así como del efecto formativo que buscan tener.

Las tablas 3 y 4 presentan el nivel de logro manifestado por las y los estudiantes sobre la competencia genéricas y específica del curso. En la Tabla 3, los primeros tres bloques de filas corresponden a comprensión y los tres restantes a producción. El primer porcentaje representa el nivel de logro en cada dimensión consultada respecto del total de estudiantes. El segundo porcentaje representa el nivel de logro por cada par de desempeños consultados, en este caso un valor distinto al 100% indicaría que en alguno de los dos desempeños consultados respondieron con al menos un no. En la Tabla 4, las filas representan en nivel de logro para cada etapa de avance de la competencia PP. En este caso se consideraron tres desempeños por cada etapa. En las columnas el primer porcentaje representa el nivel de logro indicado por las y los estudiantes por cada desempeño, el segundo porcentaje presenta al

porcentaje de estudiantes que respondieron con un sí en todas las dimensiones consultadas por etapa. La lectura tanto vertical como horizontal ayuda a identificar los aspectos disciplinares y desempeños susceptibles de ser mejorados tanto por las y los estudiantes como por el docente a cargo del curso.

Tabla 3

Nivel de Logro Autorreportado de la Competencia COEM Nivel 1

Puede reconocer las partes que integran un texto (introducción, desarrollo, conclusiones) aun cuando no estén plenamente señaladas.	100%	97%
Puede distinguir entre textos que sean pertinentes y no pertinentes para el curso CEA1139 Microeconomía.	97%	
Puede identificar temas y conceptos específicos de los textos contemplados en el curso CEA1139.	100%	71%
Puede organizar esquemáticamente los distintos temas y conceptos abordados por el curso CEA1139 Microeconomía.	71%	
Entiende el uso y contexto de los gráficos presentados y utilizados en el curso CEA1139.	97%	87%
Comprende a cabalidad el lenguaje y las ideas utilizadas por los distintos autores considerados en el curso CEA1139.	87%	
Puede generar/escribir textos donde se evidencie claramente las partes que lo integran.	97%	87%
Puede generar/escribir textos con un adecuado uso de las normas lingüísticas y gramaticales pertinentes al curso CEA1139.	90%	
Puede generar elementos gráficos y visuales que apoyen la generación de textos pertinentes al curso CEA1139.	97%	87%
Los elementos gráficos y visuales producidos por usted en el curso CEA1139 permiten identificar las partes que lo conforman además de mostrar información y variables pertinentes.	87%	
Puede generar distintos productos comunicativos donde se puedan evidenciar claramente las partes que lo integran.	87%	81%
Puede generar distintos productos/recursos comunicativos con un adecuado manejo contextual y conceptual pertinentes al curso CEA1139.	94%	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Nivel de Logro Autorreportado de la Competencia PP Nivel 1

Puede identificar y enunciar los conceptos básicos de la microeconomía	97%	69%
Entiende los conceptos básicos e ideas detrás de la teoría del consumidor	79%	
Entiende los conceptos básicos e ideas detrás de la teoría del productor	76%	
Comprende el funcionamiento de los mercados	100%	97%
Puede identificar los aspectos que condicionan la competencia perfecta	97%	
Puede explicar los aspectos que condicionan la competencia imperfecta	97%	
Puede identificar cuáles son las principales fallas del mercado	93%	76%
Puede explicar el papel del Estado para regular/corregir las fallas de mercado	83%	
Puede distinguir y explicar los aspectos que condicionan un estado de bienestar	97%	

Fuente: elaboración propia

En la pregunta A, las y los estudiantes indicaron que el uso de las insignias digitales les permite identificar los aspectos que requieren mejorar para evidenciar el logro de las competencias:

“A través de las insignias digitales me permite ver gráficamente y de manera más sencilla lo que debería mejorar para la adquisición de las competencias del curso”. (Estudiante 2)

“Sí, ya que demuestra los logros que tuve y los aspectos que quizás más me costaron y que debo mejorar”. (Estudiante 3)

“Las insignias me parecen un sistema muy interactivo para evidenciar las falencias y los objetivos a lograr dentro del curso, es por ello que sí el uso de las insignias me parece adecuado para evidenciar los aspectos a mejorar”. (Estudiante 5)

En la pregunta B, respecto de emplear las insignias digitales en otras asignaturas para evidenciar habilidades y logros académicos, las y los estudiantes respondieron:

“Me parece un recurso de gran apoyo y esto permitiría de forma más sencilla que los estudiantes tengan más presente las competencias que desarrolló en el curso. Además, esto permitirá saber qué aspectos se debería mejorar”. (Estudiante 2)

“Encuentro que es innovador, ya que es más entretenido y nos facilita poder revisar la información respecto a nuestros logros personales dentro del curso, de igual manera al ser una manera innovadora es también más llamativa, lo que nos incentiva a revisar estas”. (Estudiante 3)

“Me parece que sería una muy buena idea, sirve como una retroalimentación y un recordatorio de lo que busca lograr el curso en cada uno de los estudiantes, es un recurso muy entretenido y amigable”. (Estudiante 5)

Discusión/Conclusiones

La innovación pedagógica llevada a cabo en el curso CEA1139 Microeconomía tiene dos aristas. La primera tiene que ver con el uso de la gamificación como estrategia de enseñanza y los resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Esto va de la mano con una adecuada retroalimentación del proceso evaluativo que se da a lo largo del semestre y que complementa las actividades realizadas. En este caso se puede apreciar que incorporar recursos digitales como estrategia de enseñanza aprendizaje permite mejorar la apropiación de los conocimientos de un curso de microeconomía, en especial en el estudio asincrónico o autónomo (De Castro Castro et al., 2018; Encalada Díaz, 2021; Hinojo-Lucena et al., 2021).

La segunda, tiene que ver el uso de las insignias digitales. Si bien las y los estudiantes participantes del curso CEA1139 Microeconomía indican conocer lo que implica un modelo por competencias y lo que significa para su proceso formativo, parece que no han interiorizado lo correspondiente a la carrera de Administración Pública. Una limitante que se aprecia es la forma en que se concibe el logro de las competencias, pues la entrega de trabajos escritos o la realización de actividades en clase se asocia a alcanzar la parte correspondiente a producción y manejo conceptual de los aspectos teóricos del curso. El uso de las insignias digitales como hoja de ruta o matriz de avance podría ayudar a mejorar la situación antes descrita (Hinojo-Lucena et al., 2021; Vázquez-Ramos, 2021). Esto último abre una ventana de posibilidades para la carrera de Administración Pública y para las otras carreras de la UCT en términos de generalizar el uso de este tipo de herramienta digital a lo largo del itinerario formativo y en los programas o guías de aprendizaje de cada curso. También se vislumbra como un reto pues

implica discusión y reflexión sobre el actual modelo educativo y cómo habrá de gestionarse en los tiempos por venir.

Referencias bibliográficas

- Batistello, P. y Cybis, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Arquitectura y Urbanismo*, XL(2), 31–42.
- Cáceres Rocha, R. (2016). *El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte*. *Educere*, 20(66), 215–224. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>
- de Castro Castro, C., González, J. M. M. y Millán, A. I. B. (2018). El uso de videojuegos serios en el aprendizaje de Francés en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 157–177.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology and Society*, 18(3), 75–88.
- Encalada Díaz, I. Á. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de La Educación*, 5(17). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Gish-Lieberman, J. J., Tawfik, A. y Gatewood, J. (2021). Micro-Credentials and Badges in Education: A Historical Overview. *TechTrends*, 65(1), 5–7. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00567-4>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151–164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Hinojo-Lucena, F.-J., Gómez-García, G., Marín Marín, J. A. y Romero-Rodríguez, J.M. (2021). Gamificación por insignias para la igualdad y equidad de género en Educación Superior. *Revista Prisma Social*, 35, 184–198.
- Home | IMS Open Badges. (2022). <https://openbadges.org/>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 46–56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.3.08>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). An Approach b Competencies And Its Current Relevance: Considerations From Occupational Guidance in Educational Context. *Revista Electronica Educare*, 24(2). <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13–15. <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Universidad Católica de Temuco (2007). *Modelo Educativo UC Temuco*. [http://cedid.uct.cl/img/info8/ModeloEducativoUCT\(1\)_3_20140829222942.pdf](http://cedid.uct.cl/img/info8/ModeloEducativoUCT(1)_3_20140829222942.pdf)
- Vázquez-Ramos, F. J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. *Retos*, 39, 811–819.. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>

El Aula Invertida como Modalidad Estratégica en la Educación Híbrida

- José Alejandro Rodríguez Núñez
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Resumen

La presente propuesta corresponde a la línea temática “Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras”. Surge a raíz de que tradicionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido desarrollados desde la teoría hacia la práctica, convirtiéndose el aula en un espacio magistral donde prevalece el método expositivo por parte del docente. En efecto, el control epistemológico se centra en el maestro que teoriza, conceptualiza y explica. Por su parte, el estudiantado pone en práctica toda la conceptualización suministrada por el maestro o facilitador. Y así, la enseñanza se centra en un aprendizaje teórico-práctico, en el que por lo general prevalece la teoría.

En vista de lo planteado, proponemos un proyecto áulico que impacte los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de invertir la enseñanza y el aprendizaje, de modo que las etapas mentales de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) sean procesadas por el estudiante de forma independiente; mientras que los procesos de orden superior (analizar, evaluar y crear) sean canalizados desde el aula, con la intervención del docente y la participación activa del estudiantado y el trabajo colaborativo y en equipo. Para ello nos basaremos en modalidades y métodos de enseñanza como el aprendizaje activo, que involucra a los discentes en el contenido de aprendizaje mediante la realización de actividades prácticas. A esto se suma el método de aprendizaje colaborativo e interactivo a partir de estrategias de corresponsabilidad para el alcance de metas personales y colectivas.

El enfoque metodológico empleado es de carácter cualitativo, pues se pretende observar, describir y ponderar la participación del estudiantado y del profesorado en lo que concierne al aula invertida, cuya metodología es idónea para la enseñanza híbrida o a distancia, puesta en marcha en la educación superior durante el período pandémico.

Los principios teóricos que sustentan esta propuesta están fundamentados, básicamente, en Marco Antonio Alvarado (2017) del Instituto Tecnológico de Monterrey, quien define el *flipped classroom* o clase invertida como un modelo pedagógico que se basa en la inversión de la estructura tradicional de la clase expositiva presencial a través del empleo de tecnologías de información y comunicación. Asimismo, dada la vinculación con esta propuesta, consideramos los principios prácticos y metodológicos de Mario de Miguel Díaz (2005) quien asocia el aprendizaje activo con la modalidad de aula invertida por tratarse de una metodología de aprendizaje cuya práctica de enseñanza involucra a los estudiantes en el material que están aprendiendo, a través de actividades diversas que promueven el pensamiento crítico sobre el tema.

Definitivamente los resultados de esta propuesta conducen a la innovación de un cambio activo en la docencia, exaltando dos cualidades significativas: autonomía en el estudiantado y creatividad en el profesorado. Todo esto sin distinción de la disciplina, el grado, el ciclo o el nivel, lo que permite que esta sea una propuesta abierta, dinámica, integral y transversal.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, estrategia, metodología, didáctica

Introducción

El lunes 16 de marzo de este año 2020 la República Dominicana, al igual que otros países del mundo, experimentó cambios sumamente significativos en distintas áreas y sectores de la nación. La educación no estuvo exenta de estos cambios. Ante la crisis de una pandemia, a raíz del COVID-19, tuvimos un solo camino: reinventar y adecuar los procesos a la realidad existente. Y es así como nos vimos precisados a readecuar ciertos métodos y paradigmas de enseñanza en respuesta al cambio.

Parecería que el problema sería la pandemia y sus implicaciones (aunque no deja de serlo), sin embargo, el solo hecho de la readecuación constituye una problemática mayor. Más cuando se trata de cambiar procesos de la noche a la mañana, como se establece en este proyecto de educación híbrida que nos lleva a invertir la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica cambios de actitudes, esquemas y rediseños de estrategias. En ese sentido, con este proyecto nos proponemos incorporar nuevos esquemas didácticos que contribuyan a la autonomía e independencia del estudiantado, que en lo adelante se convertiría en el protagonista y constructor de su propio aprendizaje, de la mano con el docente que pasa a ser un guía, orientador y facilitador de los procesos.

En definitiva, con la ejecución de este proyecto tendremos un antes y un después en la formación del estudiantado. Esto no significa que el antes estuviera mal; mucho menos que el después sería mejor. Solo que las circunstancias nos conducen a reorientar el desarrollo de esquemas y niveles mentales. Antes de la pandemia al docente le era más fácil y familiar el aula magistral y expositiva; ahora esta práctica de información y transmisión de conocimientos se sustituye por recursos y herramientas que definitivamente el docente habrá de incorporar a una plataforma virtual. Por su parte, el estudiante se convierte en un primer momento en receptor de esta información que ha de utilizar en principio para recordar, comprender y aplicar, pero luego de asumir todo el contenido habrá de ponerlo en práctica y ejecución a través del desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis, la evaluación y la construcción de nuevos conocimientos. En esto se resume la propuesta que presentamos, en invertir la enseñanza para pasar de un aprendizaje cognitivo a un aprendizaje activo y significativo.

Diagnóstico

Tradicionalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen al alcance de competencias han sido desarrollados desde la teoría hacia la práctica. En general, las concepciones teóricas se apoyan en el profesorado y en ese sentido el salón de clases se convierte en un aula magistral y el docente en un transmisor de informaciones o contenidos cuyo método de enseñanza tiende a ser de carácter expositivo. El estudiantado recibe toda esta información y pasa a la realización de actividades o ejercicios que se circunscriben en la ejercitación de actividades que no pasan de aplicaciones prácticas corregidas, aunque no siempre evaluadas ni calificadas por el profesor. Y es ese el cuadro pedagógico que ha venido desarrollándose en los distintos niveles, ciclos y grados de enseñanza.

Pero este no es el problema, pues el cuadro descrito anteriormente también ha tenido sus buenos resultados y ha sido conveniente en los cursos presenciales. La problemática sería la implementación de una metodología inversa que contribuya al desarrollo de la docencia “híbrida” en la que el tiempo dedicado

a las clases en línea y en tiempo real se convierta en un espacio de laboratorio donde el estudiantado aplique sus conocimientos a partir del desarrollo de niveles complejos de aprendizaje (análisis, valoración y construcción), mientras que las horas dedicadas a las tareas tradicionales sirvan para actividades destinadas a la documentación de informaciones proporcionadas por el docente, mediante lecturas sugeridas, videos, esquemas y otros medios, de modo que durante ese tiempo el alumnado pueda desarrollar niveles cognitivos simples o inferiores como el recuerdo, la comprensión y la aplicación. Esto así en vista de que hemos sido testigos de estudiantes que se quejan en espacios docentes en línea o a distancia por las prolongadas horas que el profesor dedica a leer y explicar como si se tratara de una conferencia magistral. Los estudiantes se tornan pasivos, se aburren y muchas veces terminan por desactivar la cámara del ordenador. En el peor de los casos deciden retirarse del encuentro, situación que desfavorece el aprendizaje. Por consiguiente, proponemos que durante el espacio áulico virtual el estudiantado asuma un rol protagónico, activo y dinámico y el profesor pase a ser un guía o facilitador del proceso. Para esto bien podrían utilizarse estrategias como trabajos grupales, análisis de casos, resolución de problemas, correcciones en pares, entre otras actividades que conduzcan a un aprendizaje activo y significativo desde la virtualidad. Son estas las razones que nos conducen a la implementación de este proyecto de buenas prácticas que respondan a las necesidades y las implicaciones de la educación virtual.

Objetivo

El objetivo de este proyecto es desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje desde la modalidad de aula invertida, que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea o a distancia.

De este objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos:

- determinar las actividades, herramientas y recursos síncronos y asíncronos diseñados por el docente para la aplicación del aula invertida;
- distinguir los momentos del período de docencia en el contexto de educación virtual, e identificar los roles del docente y del alumnado en la modalidad de enseñanza de aula invertida.

Antecedentes y Fundamentación Teórica

Según estudios consultados, entre ellos el de Andrés Olaizola (2015) de la Universidad de Palermo, es posible identificar modelos o dinámicas pedagógicas que modificaban el esquema tradicional de la clase. A continuación detallaremos algunas de ellas. Uno de los primeros antecedentes es el trabajo de Aronson et al. (2013), quienes proponen un modelo en el que los estudiantes, antes de la clase, tienen un primer acercamiento al contenido. Luego, en la clase se fomenta la comprensión de este contenido (sintetizar, analizar, resolver problemas) a través de un aprendizaje activo. Con el objetivo de asegurar que los estudiantes realicen la preparación necesaria para el trabajo en el aula, estos debían llevar a cabo una serie de actividades (ensayos, cuestionarios, etc.) antes de la clase.

Otro de los antecedentes consultados es el de Berrett (2012), quien describe un enfoque similar al aula inversa y detalla cómo lo aplica en un curso universitario de Introducción a la Economía. El autor proporcionó a los estudiantes una serie de materiales (lecturas de libros de texto, video de clases, presentaciones en PowerPoint con narración y diapositivas) para que los trabajaran antes de las clases. A fin de asegurar que los estudiantes trabajaran el material, debían realizar guías de lectura que eran recolectadas de manera periódica y aleatoria y calificadas por los docentes. El tiempo de la clase se destinaba a realizar actividades en las cuales los estudiantes debían analizar y aplicar principios económicos (minis exposiciones) para responder preguntas de estudiantes, experimentos económicos, discusiones grupales, etc.

En otro orden de antecedentes, Mazur y Crouch (2001) plantean un esquema de trabajo llamado “instrucción de pares” (*peer instruction*). En este modelo, el estudiante trabaja con el material antes de la clase y responde distintos cuestionarios. El tiempo de la clase se estructura alrededor de mini lecciones y respuestas a preguntas conceptuales. Finalmente, Bergmann y Sams (2012) delinearón los elementos principales del modelo del aula inversa. Estos profesores de química, preocupados porque sus estudiantes perdían muchos días de clases a causa de enfermedades, competencias deportivas o inclemencias climáticas, empezaron a grabar en video sus clases y demostraciones y capturaron sus diapositivas digitales con anotaciones. Luego subían el material al entonces reciente sitio YouTube, para que sus estudiantes pudieran acceder a él cuando y donde quisieran.

Con estos antecedentes vemos que la metodología del aula invertida se ha aplicado con diferentes fines y en distintas circunstancias. En nuestro caso, responde a una necesidad de aula a distancia que, como bien se ha planteado en los antecedentes, también se aplica en situaciones en que estudiantes y profesores por alguna razón carecen de encuentros presenciales, tal y como les sucedió a los profesores Bergmann y Sams y a sus estudiantes.

¿Pero qué es el aula invertida?

Tras consultas realizadas, Marco Antonio Alvarado (2017), del Instituto Tecnológico de Monterrey, define el *flipped classroom* o clase invertida como un modelo pedagógico que se basa en la inversión de la estructura tradicional de la clase expositiva presencial a través del empleo de tecnologías de información y comunicación.

En una clase expositiva tradicional, el docente desarrolla el contenido teórico/práctico en el aula. Luego, en casa el estudiante realiza los trabajos prácticos o la tarea sobre el contenido desarrollado en el aula. En el modelo de la clase invertida, antes de la clase el docente produce o selecciona un material digital (video, presentación audiovisual, infografía, línea de tiempo, página web, etc.), en el que se exponen determinados contenidos del curso y se desarrollan distintos tipos de actividades para verificar la comprensión de los temas, y lo distribuye en línea a sus estudiantes. En la clase, el tiempo de la exposición se libera y la dinámica áulica se basa en el aprendizaje activo de los estudiantes y en la colaboración entre pares. El docente, en lugar de centrarse en la exposición teórica, puede aclarar los conceptos más complejos, asistir de forma individual a los alumnos con dificultades y fomentar el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

El aula invertida centra el aprendizaje en el estudiante, buscando un cambio educativo hacia la autorregulación. Parte de la estrategia prevé que el alumno llegue al aula con los antecedentes del tema, lo que facilita el proceso de integración de nuevos conocimientos y garantiza la adquisición, asimilación y retención del contenido estudiado, de modo que adquiera significado para él.

Burgos y Lozano (2010) mencionan que se deben usar diversos medios existentes en el contexto escolar y modificar el proceso de aprendizaje, transformando las metodologías de enseñanza con el uso de distintos materiales didácticos o medios tecnológicos. Observar un video en casa concede al alumno el tiempo necesario para adquirir conocimientos a su propio ritmo y de forma autoguiada, permitiéndole controlar cuándo y cuánto contenido ve, organizar experiencias interactivas, pensar de forma creativa, tener experiencias más enriquecedoras dentro de la clase, fomentar el desarrollo cognitivo crítico y estimular la innovación a través de la colaboración.

Para tener más claro qué es y qué no es el aula invertida, García y Quijada (2015) explican que el aula invertida aumenta la interacción, incrementa la responsabilidad del alumno, el docente asesora y personaliza la educación, se combina la enseñanza directa y el aprendizaje constructivista. Además señalan que el aula invertida no es sinónimo de videos online, no reemplaza al profesor, no se deja al alumno trabajar solo y a su antojo o pasar todo el tiempo frente a una pantalla.

Invertir una clase transforma el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el docente asigna al alumno ver un video como tarea para posteriormente venir a clase y resolver juntos las dudas que surjan, es decir, se invierten las tareas. Lo que tradicionalmente se realiza en clase se hace en casa y lo que se hace habitualmente en casa se realiza en el aula, asesorados por el profesor. También permite la interacción entre estudiantes dando paso al trabajo colaborativo, propicio para la construcción de nuevos aprendizajes en el que el rol del docente se transforma en un tutor o coordinador dejando de ser un transmisor de conocimientos.

Planificación Metodológica

Asignatura: Tipología textual (LLI-232)

Tema: Niveles de análisis textuales

Competencia: Analiza textos de diferentes géneros discursivos y tipologías para establecer la relación entre la perspectiva pragmática y los niveles de análisis de la lengua.

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
1	Asíncrona	Lectura de un artículo donde se contemplen modelos de distintos géneros discursivos y tipologías textuales, según los perfiles discursivos correspondientes	Imágenes ilustrativas publicadas en la PVA	60 mins.		
		Video sobre los aspectos a considerar para el análisis discursivo de las distintas tipologías textuales	Enlace de video publicado en la PVA	20 mins.		

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
1	Síncrona	<p>Sistematización conceptual, por parte del docente, sobre los rasgos característicos de las tipologías textuales y géneros discursivos</p> <p>Identificación y clasificación de los tipos de texto y géneros discursivos</p>	Zoom	10 mins.		
		<p>Estudio y trabajo en grupos de tres: los estudiantes analizan en cada grupo una tipología textual específica, inherente a un género discursivo</p>	Kahoot	20 mins.		

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
		Cada grupo asumirá un nivel de análisis específico, a partir de las teorías estudiadas	Breakout Rooms de Zoom	90 mins.		
		Puesta en común del análisis de cada grupo, compartiendo pantalla para que los demás vean sus resultados a través de esquemas de análisis escogidos por cada grupo	Zoom	30 mins.	Lista de cotejo	10 puntos

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
2	Asíncrona	Lectura sobre el nivel de análisis pragmático y su incidencia en la comprensión	Artículo publicado en PVA	60 mins.		
		Videos en los que se muestran los procesos de análisis pragmático	Enlace de video publicado en PVA	40 mins.		
		Presentación de modelos de análisis pragmático	Enlaces de textos publicados en la PVA	50 mins.		
		Test sobre el contenido estudiado	Google Forms	50 mins.	Corrección automática	2 puntos

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
2	Síncrona	Discusión de respuestas de las preguntas del cuestionario y aclaraciones de la teoría por parte del profesor	Zoom	25 mins.		
		En pareja, realizan el análisis pragmático de un discurso escrito	Breakout Rooms de Zoom	30 mins		
		Cada pareja presenta el nivel de análisis pragmático realizado	Zoom	40 mins.		
		Cada estudiante evalúa el desempeño del nivel de análisis pragmático presentado por cada pareja	Mentimeter	30 mins		
		Cada estudiante autoevalúa su aprendizaje y las destrezas cognitivas desarrolladas en este nivel de análisis	Foro	25 mins	Corrección automática	5 puntos

Semana	Modalidad (síncrona o asíncrona)	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica herramientas	Tiempo estimado	Instrumento de evaluación	Valor
3	Asíncrona	Diseño de una propuesta sobre uno de los niveles de análisis trabajados. Cada estudiante escoge un género y tipología textual específica	Instructivo colgado en la PVA	180 mins.	Rúbrica	20 puntos

Implementación

El presente proyecto se está implementando actualmente en el marco de la Licenciatura en Lenguas y Literatura orientada a la educación secundaria, específicamente en la asignatura Tipología textual.

Como se observa, el esquema de las unidades planificadas hasta ahora consta de las siguientes partes:

- Competencia específica, que consiste en la meta a alcanzar a partir de unos resultados de aprendizaje mediados por contenidos implícitos e inherentes a la competencia.
- Modalidad síncrona, basada en el espacio áulico en tiempo real. Cada miércoles nos encontramos de manera virtual durante tres horas. El tiempo de clase se divide en tres partes: sistematización, que consiste en recapitular todo lo comprendido y aprendido en el estudio independiente durante toda la semana. Aquí el profesor evalúa los conocimientos adquiridos por el estudiantado y aprovecha para explicar o aclarar las dudas que surjan. Este espacio abarca unos 15 o 20 minutos aproximadamente. Luego de la sistematización continuamos con la aplicación. Este es el tiempo clave del encuentro al que se dedica el mayor tiempo. El estudiantado pone en práctica las teorías consultadas a través del diseño de proyectos, simulaciones, estudio y análisis de casos, discusiones en pares, trabajo colaborativo, entre otras actividades que fomentan los niveles cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la valoración y construcción. Finalmente, pasamos a la metacognición o evaluación de lo aprendido, que bien puede ser trabajada a través de la autoevaluación o de la coevaluación.
- Modalidad asíncrona, consiste en el estudio independiente del estudiante a partir de la documentación suministrada por el docente. Esta labor se realiza durante toda la semana. Se espera que el tiempo dedicado al estudio independiente y guiado por el profesor, ocupe el doble del tiempo de las horas áulicas. Finalizado el estudio, para que el docente pueda comprobar la comprensión del estudiante, se le asigna ya sea un reporte de lectura, una guía de estudio o un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, entre otras actividades que también le sirvan al estudiante para determinar su aprendizaje. Durante esta modalidad asíncrona el docente debe procurar que el estudiante desarrolle niveles de pensamiento simple, tales como el recuerdo, la comprensión y la aplicación. Es indispensable que el estudiante asuma esta parte antes de la clase síncrona o en tiempo real.
- Secuencia de actividades, en la que se implementan acciones desde la ejecución de los niveles cognitivo. Cuando estas actividades están vinculadas a actividades síncronas consisten en

analizar, interpretar, inferir, valorar, cuestionar, desarrollar, crear, construir... En cambio, si las actividades son de orden asíncrono, entonces se sugiere el desarrollo de niveles cognitivos de orden inferior, tales como reconocer, identificar, clasificar, determinar, realizar...

- Recursos o herramientas, que se necesiten para la realización de actividades. Como se trata de procesos a desarrollar desde la virtualidad, sugerimos aprovechar los recursos que nos ofrece la Plataforma Virtual de Aprendizaje, teniendo en consideración que para cada actividad y nivel cognitivo hay unas herramientas específicas. Pero además, hay que entender que el recurso es un medio y no un fin para el aprendizaje. En ese sentido, en un orden de prioridad destacamos en primer lugar la disciplina; en segundo lugar, la pedagogía, y, en tercer lugar, la tecnología.
- Tiempo, factor indispensable para el aprovechamiento de las actividades. Las actividades síncronas abarcan la totalidad del tiempo estipulado para una clase presencial. La mayor parte de ese tiempo se debe dedicar a la ejecución o aplicación de las teorías estudiadas. Mientras que el tiempo de las actividades asíncronas debe ser el doble del tiempo de una clase síncrona o en tiempo real.
- Instrumento o técnicas a utilizar. Esto en función de las actividades que se estén implementando y de los niveles cognitivos a desarrollar.
- Valor, que no siempre se mide por una calificación. En ocasiones podemos evaluar y hasta corregir sin necesidad de calificar con un valor numérico o literal por medio de una nota. Lo importante es que el estudiante reciba retroalimentación y se le valore su trabajo.

Principales Logros y Aportes

- Los principales logros y aportes que hasta ahora hemos apreciado son los siguientes:
- Fomento de la autonomía del estudiante
- Desarrollo de pensamiento crítico y autocrítico
- Desarrollo del aprendizaje activo, significativo y colaborativo
- Creatividad por parte del docente
- Adquisición de nuevos conocimientos, tanto por el alumno como por el docente
- Desarrollo de destrezas tecnológicas, tanto el estudiante como el docente
- Implementación de nuevas técnicas y recursos de evaluación
- Mayor responsabilidad, organización y planificación de horas de estudios por parte del estudiantado

Limitaciones en la Implementación

Hasta ahora, las principales limitaciones son las siguientes:

- Al principio, cierta resistencia al cambio por parte del estudiantado.
- Desconocimiento de utilización de recursos y herramientas tecnológicas tanto por parte del docente como del estudiante.
- Falta de disponibilidad de tiempo del docente para la planificación de las actividades síncronas y asíncronas.

- Falta de disponibilidad de tiempo del estudiantado para el estudio y comprensión de los documentos subidos por el docente en la PVA.
- Carencia de energía eléctrica y limitaciones en las señales de internet. En ocasiones se dificulta la presencia de estudiantes en los encuentros síncronos en tiempos reales.

Conclusiones y Recomendaciones

Si bien es cierto que este proyecto aún está en pleno desarrollo, en proceso, podemos decir sin temor a equivocarnos que bien ha valido la pena la implementación del mismo, pues como decíamos en principio, y los vamos logrando, con esta implementación buscamos que el estudiante asuma un rol o papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que a la vez el docente pase de ser el centro del proceso, a ser un acompañante, un guía o facilitador. Asimismo, este proyecto busca que la docencia en línea o a distancia adopte un nuevo matiz que permita al estudiante ser un ente activo y no pasivo del proceso, evitando de este modo que las clases sean exposiciones magistrales por parte del docente y pasen a ser laboratorios de aplicación y ejecución de nuevos conocimientos y aprendizajes. En ese sentido, más que sugerir nos comprometemos a:

- Multiplicar esta experiencia con otros docentes de distintas áreas, modalidades, ciclos y niveles.
- Acompañar cada vez más a nuestros estudiantes tanto en sus estudios independientes como en la implementación práctica de sus saberes, de modo que sus niveles cognitivos simples y complejos puedan ser potencializados.
- Conocer y aplicar nuevas herramientas tecnológicas que faciliten la ejecución de esta modalidad de enseñanza.
- Formar equipos docentes que acompañen esta propuesta donde cada equipo asuma un rol o función desde el aspecto disciplinar, pedagógico y tecnológico.
- Compartir resultados, teorías e implementaciones, ya sea a través de cursos, talleres, seminarios y otros espacios de difusión y formación docente.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2017). *El aula invertida como herramienta educativa*. Instituto Tecnológico de Monterrey, México.
- Aronson, N., Arfstrom, K. M. y Tam, K. (2013). *Flipped Learning in Higher Education*. Pearson.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Classroom Management and the Flipped Class. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/classroom-management-and-flipped-class-jon-bergmann>
- Berrett, D. (2012). How “flipping” the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/HowFlipping-the-Classroom/130857/>
- Burgos, J. y Lozano, A. (2010) (Coords.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración: Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*. Trillas.
- García, M. y Quijada, V. (2015). *El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC: Experiencia de aprendizaje con docentes*. <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/57.pdf>
- Mazur, E. (2009). Farewell, Lecture?. *Science*, 323(5910), 50-51. https://mazur.harvard.edu/files/mazur/files/rep_635.pdf
- Olaizola, A. (2015) *La clase invertida: La modificación de la clase expositiva a través de las TIC*. <https://docplayer.es/18655799-La-clase-invertida-la-modificacion-de-la-clase-expositiva-tradicional-a-traves-de-las-tic-autor-andres-olaizola-1-categoria-proyecto-aulico.html>

Uso de Fuentes Primarias y Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Ámbito Universitario

- Jorge Blanco Frías
<https://orcid.org/0000-0003-1650-955X>
Universidad de Lima
jblanco@ulima.edu.pe
- Mauricio Aguirre Villanueva
<https://orcid.org/0000-0001-9306-8714>
Universidad Tecnológica del Perú
maguirre@utp.edu.pe
- Diana Montes Alvares
<https://orcid.org/0000-0002-3736-6220>
Universidad Tecnológica del Perú
dmontes@utp.edu.pe

Resumen

La investigación se centra en el uso de fuentes primarias en un curso de historia del Perú para fomentar el desarrollo de la capacidad de pensamiento histórico en estudiantes universitarios. Para el desarrollo de la investigación se toma como referencia la definición de pensamiento histórico elaborada por Santisteban (2010). A su vez, se usa una rúbrica de evaluación que contiene las cuatro dimensiones de la mencionada competencia y que permite medir el desarrollo de esta. Se concluye que los estudiantes que usaron la metodología que prioriza el uso de fuentes primarias logran mejores resultados en tres de las cuatro dimensiones del pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación e interpretación históricas. Sin embargo, para la dimensión representación de la historia no se obtuvieron mejores resultados.

Palabras claves: docencia, pensamiento histórico, fuente primaria, universidad

Introducción

Los universitarios suelen relacionar los cursos de historia con lo memorístico, la enumeración de fechas, el interés por los prohombres y exposiciones magistrales de los docentes en las que se deja de lado el análisis. Por ello, asumen que las evaluaciones de estos cursos deben ser enfrentadas repitiendo la información extraída de los textos de consulta o dada por el profesor, sin aportar una reflexión crítica en torno a dicha información. A esto se suma la visión pesimista que, en la mayoría de los casos, se les ha transmitido en su etapa escolar de la historia republicana del Perú. Esta manera, definitivamente, no

contribuye con el desarrollo de un criterio que lleve a enfrentarse a la Historia estudiada con conciencia real del contexto, con capacidad para analizar un discurso y crear un discurso propio que recree, con imaginación histórica, los hechos pasados y, finalmente, que logre una interpretación personal utilizando las fuentes propias del tiempo estudiado.

La situación antes descrita constituye un obstáculo para lograr en los estudiantes universitarios el desarrollo de la competencia de pensamiento histórico, entendida como el proceso intelectual por el cual el estudiante se apropia de los conceptos y conocimientos de la historia y los utiliza críticamente para analizar y plantear soluciones a los problemas actuales (Lévesque 2008, como se citó en Valle, 2017). Dentro de esta competencia es posible identificar cuatro dimensiones: a) la conciencia histórico-temporal, (b) la representación de la historia, (c) la imaginación histórica y (d) la interpretación histórica.

Este pensamiento histórico será, finalmente, el que permita al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos en el análisis de los problemas contemporáneos. Entonces, a todas luces, una investigación como esta, que busca establecer una metodología que considere trabajar con fuentes primarias para desarrollar la competencia de pensamiento histórico es relevante y pertinente, porque los estudiantes podrán comprender la historia a través de un aparato crítico especializado.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es desarrollar la competencia de pensamiento histórico en estudiantes del curso de Historia llamado *Problemas y desafíos en el Perú actual* perteneciente al área de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú.

El primer objetivo específico es elaborar una metodología de trabajo con fuentes primarias orientada al desarrollo del pensamiento histórico para el curso *Problemas y desafíos en el Perú actual*.

El segundo objetivo específico es implementar una metodología de trabajo con fuentes primarias orientada al desarrollo del pensamiento histórico en el curso *Problemas y desafíos en el Perú actual*.

El tercer objetivo específico es evaluar el impacto del uso de fuentes primarias en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes del curso *Problemas y desafíos en el Perú actual*.

Fundamentos Teóricos

Existen distintas investigaciones que han abordado la influencia de las fuentes primarias en el desarrollo del pensamiento histórico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una primera revisión bibliográfica nos permite identificar que esta relación ha sido estudiada, con menor o mayor énfasis, en los diferentes niveles educativos: primario, secundario y superior. Como nuestro interés se centra en el ámbito universitario, consideramos oportuno abordar las investigaciones producidas en ese nivel.

Para el ámbito universitario, resalta el trabajo de Ramos y Pericacho (2015). El objetivo de los autores fue alejar a los estudiantes de la simple trasmisión y reproducción de información sobre las diferentes corrientes pedagógicas que surgieron en el siglo XX, para buscar que sean los alumnos quienes construyan los postulados, la relevancia y la vigencia de las propuestas estudiadas. Un aspecto que se destaca es que los estudiantes trabajaron con fuentes primarias disponibles en el Museo de Historia de la Educación M. B. Cossío. En esta institución, los estudiantes pudieron consultar fuentes primarias relacionadas con las propuestas seleccionadas. A decir de los autores, “el uso de estas fuentes documentales ha fomentado la capacidad de inferir conclusiones, interpretar y correlacionar conceptos” (Ramos y Pericacho, 2015, p. 81).

Cerdá y Ramacciotti (2018) resaltan la importancia de la enseñanza de la historia en las diferentes profesiones. Para el caso concreto de la enfermería indican que “si de algo sirve la historia es para comprender mejor las prácticas cotidianas y la formación integral del enfermero” (p. 994). Para cumplir con este objetivo, los autores plantean como innovación el uso de fuentes audiovisuales (documentales) en el desarrollo del curso de Historia Social que se desarrolla en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de Quilmes. Los autores plantean que el uso de estas fuentes contribuye a complejizar el aprendizaje de los estudiantes. Además, permite imaginar un espacio y época. Asimismo, facilita el análisis de los cambios y continuidades presentes en los procesos de salud y enfermedad del siglo XX argentino.

El trabajo de Rojo, Barroso y Cristobo (2011) considera que el uso de fuentes primarias permitió desarrollar ciertas competencias como la capacidad para procesar información, la capacidad para analizar y criticar las fuentes, y la habilidad para formular preguntas relevantes. Sin embargo, el trabajo no nos muestra mayor evidencia de estos logros.

El estudio de Montanares y Llancavil (2016) aborda el uso de fuentes primarias en la formación del pensamiento histórico de estudiantes de Pedagogía de la especialidad en Historia. En el artículo se hace una descripción detallada de la manera en que se llevó adelante la actividad con fuentes primarias. Desde un enfoque cuantitativo, los autores concluyen que “la utilización de fuentes mejoró la comprensión de los estudiantes sobre cómo se construye el pasado al reconocer aspectos valiosos como la subjetividad histórica.” (Montanares y Llancavil, 2016, p. 96).

La revisión bibliográfica realizada nos permite arribar a ciertas conclusiones. En primer lugar, existe un consenso acerca de la pertinencia del uso de fuentes primarias en el nivel universitario. En segundo lugar, el docente debe desempeñar un rol clave en el momento de desarrollar la experiencia metodológica que haga uso de fuentes primarias. En tercer lugar, las investigaciones que dan cuenta de las experiencias basadas en el uso de fuentes históricas destacan que estas han influido positivamente en el desarrollo del pensamiento histórico; sin embargo, la mayoría de estas no ofrecen pruebas concretas (mediciones) que demuestren que, en efecto, hubo un desarrollo del pensamiento histórico que se manifieste en la conciencia histórica, la representación de la historia, la imaginación histórica (empatía histórica) y la interpretación histórica. Este es justamente el vacío que intentaría llenar la presente investigación.

Respecto a la competencia de pensamiento histórico, siguiendo a Santisteban (2010) se puede afirmar que el estudiante debe elaborar estructuras conceptuales en las que los hechos y los personajes históricos establezcan relaciones comprendidas desde su propia mirada. Este ejercicio de construcción de estructuras conceptuales en las que se busca reflejar la complejidad de las relaciones sociales exige del estudiante una serie de habilidades que conforman lo que se denomina, siempre desde la perspectiva de las ciencias sociales, el pensamiento histórico. Por tanto, este pensamiento se erige como una competencia que permite la comprensión del pasado con la importante mediación del procesamiento de la información proporcionada por fuentes de diversa naturaleza. Este modelo teórico contrasta con aquel tradicional que propone únicamente la memorización de hechos, fechas y nombres. Para Santisteban (2010), este tipo de aprendizaje conceptual requiere de experiencias diversas que permitan a los estudiantes “combinar respuestas heurísticas”. Así, el pensamiento histórico consiste en una competencia compleja que involucra cuatro elementos: (i) la construcción de la conciencia histórico-temporal, que permite al estudiante tener conciencia del tiempo; (ii) las formas de representación de la historia, que le permite brindar una explicación causal de los hechos; (iii) la imaginación/creatividad histórica, que le posibilita contextualizar y desarrollar su capacidad de empatía y analizar distintos fenómenos de manera crítica, y (iv) el aprendizaje de la interpretación histórica, que le permite comprender y lograr el proceso de interpretación de las fuentes históricas. De esta manera, se observa que el desarrollo del pensamiento histórico pasa por un proceso complejo de aprendizaje, en el cual la guía del docente es sumamente importante.

La conciencia histórico-temporal implica la habilidad de establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Si los estudiantes son capaces de tener conciencia, además, de los cambios y las permanencias en estos u otros aspectos, entonces podremos decir que tienen algún desarrollo de conciencia histórica. En síntesis, la conciencia histórica-temporal se configura en la capacidad para establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

La representación de la historia se concibe como la capacidad para construir una narración histórica y una explicación causal de los hechos. Esto supone manejar una noción de la temporalidad histórica que es develada en la misma narración.

La imaginación histórica se define como la capacidad para desarrollar la empatía y formar el pensamiento crítico creativo, a partir del análisis histórico y la construcción de una lógica narrativa. Así, la imaginación histórica es una poderosa herramienta mental para dotar de sentido a los hechos del pasado. Además, el estudiante puede esbozar los posibles intereses o motivaciones de los actores involucrados teniendo en cuenta el contexto. La empatía es, por lo tanto, un elemento importante de y para la imaginación histórica, porque la dota de un nuevo componente: el pensamiento creativo que, a su vez, también es pensamiento crítico.

La interpretación histórica se define como la capacidad para interpretar las fuentes históricas y conocer los hechos del pasado. La importancia de la interpretación de las fuentes radica en que obliga al lector a extraer de ellas información que va a estar interferida por su propio sesgo político, ideológico, cultural, etc. Por esta razón, la lectura y la comprensión para la posterior interpretación debe ser un aprendizaje guiado, que dé respuestas a preguntas que obliguen al estudiante a comparar, clasificar, contrastar, buscar respuestas que se hundan en la complejidad de la historia y que no se queden en la superficie de lo anecdótico. En palabras de Santisteban (2010) “el uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado”. (p. 50)

Marco Metodológico

Dados los objetivos de investigación ya presentados, este trabajo pretende establecer una comparación entre dos variables independientes y cualitativas: independientes, porque se toman los salones como muestras diferentes con estudiantes diferentes en cuanto a las carreras que estudian y otros aspectos sociodemográficos, y a su dominio o competencia sobre los hechos históricos materia de estudio; y cualitativas, justamente por lo anterior, porque el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la historia es una cualidad que no cuenta con una métrica que permita medir este conocimiento.

En ese sentido, se desarrollará en un primer momento un análisis descriptivo de los productos escritos de los estudiantes que permitirá conocer cuántos de ellos alcanzaron un determinado nivel en cada dimensión del pensamiento histórico, tanto para el grupo experimental como para el de control. Posteriormente, se desarrollará un análisis estadístico no paramétrico. Se sigue este procedimiento por ser variables cualitativas que no cuentan con una métrica y se cuenta con una población pequeña.

Para el desarrollo de la investigación se eligió a dos docentes con los que se llevó a cabo la intervención. Cada docente contó con dos secciones a su cargo: una sección experimental y una de control. En las experimentales se trabajará con los diseños de clase que contienen las fuentes primarias. En las de control se trabajará con los materiales tradicionales (fuentes secundarias) que se han usado en ciclos anteriores. Sin embargo, los temas trabajados en las cuatro secciones fueron los mismos y la evaluación que midió la competencia al final de la unidad de aprendizaje también fue la misma, para poder tener una medición válida.

En cada sección solo se midió con la rúbrica elaborada para esta investigación a un grupo de 20 estudiantes. La característica fundamental de estos estudiantes fue significativa y no probabilística; además, son estudiantes elegidos a juicio propio y por conveniencia. Adicionalmente, se tomaron en cuenta criterios de inclusión y exclusión que permitieron una muestra más homogénea y comparable entre las secciones que participarán. Respecto a los criterios de inclusión, se consideró a todos los estudiantes matriculados por primera vez en el curso *Problemas y desafíos en el Perú actual*. Además, estos estudiantes ya han aprobado los cursos requisitos de *Investigación académica y Comprensión y redacción de textos 1*. De esta manera, los que llegan al curso *Problemas y desafíos en el Perú actual*, ya poseen algunas habilidades que les servirán para enfrentar el desarrollo de un texto formal en el que muestren el desarrollo de la competencia de pensamiento histórico sin mayores problemas.

En cuanto a los criterios de exclusión, no se consideraron aquellos alumnos que habían llevado el curso más de una vez, puesto que así se introducía una variante no controlada, la de alumnos que ya conocen el curso, lo que puede llevar a que sus respuestas sean distintas. Por tanto, se trabajó con una muestra de 40 estudiantes del grupo experimental cuyos resultados fueron contrastados con la muestra de 40 estudiantes del grupo de control.

Dados los objetivos de la investigación, se diseñaron cinco sesiones de clase, pertenecientes a la Unidad de aprendizaje 2, siguiendo el modelo didáctico de la institución. Este modelo prevé cinco momentos en cada sesión: introducción, motivación, transformación, utilidad y cierre. Es en las secciones de transformación, práctica y cierre en las que se ha trabajado con los estudiantes la lectura y la comprensión de las fuentes primarias. Previamente a la lectura de las fuentes, era necesario que los estudiantes se familiarizaran con el contexto histórico que rodea a la fuente: autor, razón de la escritura de la fuente, espacio en el que se publicó, diálogo con otras fuentes del contexto, etc. Así, a través del acceso a las fuentes en el aula virtual los estudiantes tendrán conocimiento metatextual de lo que dice el texto que es fuente primaria y que los ayudará a comprenderlo mejor. Cada sesión de clase tiene un logro de la sesión; por tanto, las actividades que se realicen en ellas deben apuntar a que el estudiante llegue al logro propuesto. Estas actividades están diseñadas siguiendo el aprendizaje basado en evidencias del método de indagación crítico creativo de América González (2002).

Este método indagatorio consiste en un trabajo de lectura conjunta con el docente en el que este les hace preguntas sobre el tema general y algunas preguntas directas o inferenciales para cerciorarse de la comprensión global de la fuente. Pero luego, a partir de preguntas reflexivas, deberá haber un espacio sobre aquello que más les ha llamado la atención del texto y que no aparece como información en él. Deberán hacer preguntas sobre aquello que más les hubiera llamado la atención. Estas preguntas sobre información que no aparece en el texto, además, deben poder ser respondidas con un poco de investigación de su parte. De esta manera, tendrán un panorama más claro de lo que el texto está denunciando. Habrá preguntas sobre diferentes preocupaciones, pero el profesor deberá decantar dichas preguntas y quedarse, para que los estudiantes respondan en la siguiente sesión de clase con otras lecturas, con aquellas que se centren en el logro específico de la sesión.

Finalmente, el docente, luego del tiempo de elaboración de preguntas, debe copiar en la pizarra aquellas con las que los estudiantes van a llenar el vacío de información. Esta actividad puede realizarse de dos maneras: (a) el profesor que conoce más la historia dará respuestas que llenarán los vacíos de los estudiantes, o (b) el profesor dará otras lecturas complementarias con las que los estudiantes puedan llenar los vacíos.

En la parte práctica de la sesión de clase, luego del proceso anterior, los estudiantes elaboran productos que están previstos en el logro de la sesión y que evidencian algunas de las dimensiones del pensamiento histórico.

Como parte de nuestra propuesta de trabajo investigativo presentamos la evaluación, que debe mostrarnos evidencias del desarrollo de la competencia por parte de nuestros estudiantes, y la rúbrica, que debe incluir criterios e indicadores observables y precisos, que sean realmente aplicables al producto escrito como respuesta a la pregunta de la evaluación.

La consigna con la cual evaluaremos a los estudiantes de las cuatro secciones (dos experimentales y dos de control) al final de las cuatro semanas de clase en las que se trabajará el tema del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada es la siguiente: *¿consideras que las consecuencias sociales y económicas de la Reforma Agraria permitieron alcanzar la libertad de los campesinos? Fundamenta si lograron alcanzarla o no.*

La Tabla 1 muestra la rúbrica¹ con la que se evaluó la respuesta de los estudiantes a la consigna. La rúbrica de evaluación está construida con cuatro criterios que son las dimensiones que conforman la competencia de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, representación de la historia, imaginación histórica e interpretación histórica. Cada criterio tiene una definición que contiene lo que se le exige al estudiante. Y esta habilidad que le es exigida está distribuida en cuatro diferentes niveles de logro: inicial, en proceso 1, en proceso 2 y estándar esperado. Estos cuatro niveles van desde lo mínimo que debería poder lograr el estudiante (inicial) hasta lo mejor que podría hacer (estándar esperado).

Por tanto, cuando el docente revisa el texto de respuesta va considerando un determinado nivel de desarrollo en los criterios que marca la rúbrica. Cada nivel de desarrollo en un criterio específico es un dato que obtenemos. Este dato forma parte del proceso de codificación con el que haremos el análisis y la evaluación de los resultados.

Tabla 1

Rúbrica de Evaluación

Criterios	Definición del criterio ²	Logrado	En proceso 2	En proceso 1	Inicial
Conciencia histórico-temporal	Capacidad para relacionar hechos del pasado con el presente y proyectarse al futuro	Establece una relación de los hechos del pasado que le permiten hacer una valoración objetiva de los actos del GRFA.	Establece una relación de los hechos del pasado que le permiten hacer una valoración entre objetiva y subjetiva de los actos del GRFA.	Establece una relación de los hechos del pasado que le permiten hacer una valoración subjetiva de los actos del GRFA.	Establece una relación de los hechos pasados entre sí que no concluye en una valoración de los actos del GRFA.

1 Esta rúbrica fue validada por el equipo de Evaluación de los aprendizajes que conforma el área de Calidad Educativa de la Universidad.

2 Definiciones elaboradas a partir de Santisteban (2010).

Criterios	Definición del criterio ²	Logrado	En proceso 2	En proceso 1	Inicial
Representación de la historia	Capacidad para construir una narración histórica y una explicación causal de los hechos	Construye una narrativa que contiene una explicación causal de los actos del GRFA.	Construye una narrativa que explica parcialmente las causas de los actos del GRFA.	Construye una narrativa que explica subjetivamente los actos del GRFA.	Construye una narrativa que no logra explicar causalmente los actos del GRFA.
Imaginación histórica	Capacidad, a partir del análisis histórico, para desarrollar la empatía y formar el pensamiento crítico creativo	Realiza un análisis en el que considera las motivaciones e intereses de los sectores involucrados (militares, oligarquía y sectores populares) en las medidas adoptadas por el GRFA.	Realiza un análisis en el que considera las motivaciones de dos de los sectores (militares, oligarquía o sectores populares) involucrados en las medidas adoptadas por el GRFA.	Realiza un análisis en el que considera las motivaciones e intereses de uno de los sectores (militares, oligarquía o sectores populares) involucrados en las medidas adoptadas por el GRFA.	Realiza un análisis en el que no considera las motivaciones e intereses de los diferentes sectores involucrados en las medidas adoptadas por el GRFA.
Interpretación histórica	Capacidad para interpretar las fuentes históricas (primarias) y conocer los hechos del pasado referidos al GRFA.	Interpreta las fuentes primarias de modo que conoce los hechos del GRFA con objetividad histórica.	Interpreta las fuentes primarias, lo cual le permite un conocimiento parcialmente objetivo de los hechos del GRFA.	Interpreta las fuentes primarias de manera subjetiva, lo cual no le permite un conocimiento objetivo de los hechos del GRFA.	Interpreta las fuentes primarias, pero no le permite un conocimiento objetivo de los hechos del GRFA.

Fuente: elaboración propia.

Resultados, Discusión y Conclusiones

Antes de presentar los resultados, es necesario precisar la técnica estadística utilizada para analizarlos. El procesamiento y análisis de datos se hizo con el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS Statistics.

La técnica estadística utilizada fue la U Mann Whitney, dado que la investigación cuenta con variables independientes del tipo cualitativo y lo que se buscó fue aceptar o rechazar una hipótesis: si el uso de fuentes primarias se correlaciona o no con el desarrollo de la competencia de pensamiento histórico. Además, con el programa Excel de Office hicimos un gráfico para la representación de resultados a través de la muestra de cantidades de estudiantes, niveles de logro y criterios de calificación.

Para buscar validar nuestra hipótesis se siguieron los siguientes pasos:

- a. Se determinaron las hipótesis:

H0: el uso de fuentes primarias tiene igual impacto que el uso de fuentes secundarias en el desarrollo del pensamiento histórico.

H1: el uso de fuentes primarias tiene mayor impacto que el uso de fuentes secundarias en el desarrollo del pensamiento histórico

- b. Se consideró el nivel de confianza igual a 0.05 (alfa = 0.05)
- c. Se decidió hacer uso de la prueba estadística U de Mann Whitney por ser muestras independientes.

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2 (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

- d. Se tomó un criterio de decisión: si el “sig.asintótica” (p) es menor que α (0.05), entonces se rechaza H0 y nos quedamos con H1 ($p < \alpha$, se rechaza H0 y se aprueba H1).
- e. Se toma una decisión sobre la base de los resultados estadísticos.

La presente investigación se propuso como objetivos específicos diseñar, por un lado, e implementar, por otro, sesiones de clase que incluyeran fuentes primarias entre las lecturas de los estudiantes que tengan como resultado un tercer objetivo específico: el impacto del uso de fuentes primarias en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes del curso *Problemas y desafíos en el Perú actual* del área de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú. Dado que el logro de este tercer objetivo específico implica la consecución de los dos primeros, el siguiente apartado se centrará en la presentación y análisis de los resultados obtenidos en los trabajos de evaluación de los estudiantes.

Los resultados los expresamos, entonces, a través de dos maneras; por un lado, con un diagrama comparativo que muestra la cantidad de estudiantes, tanto del grupo experimental como del de control,

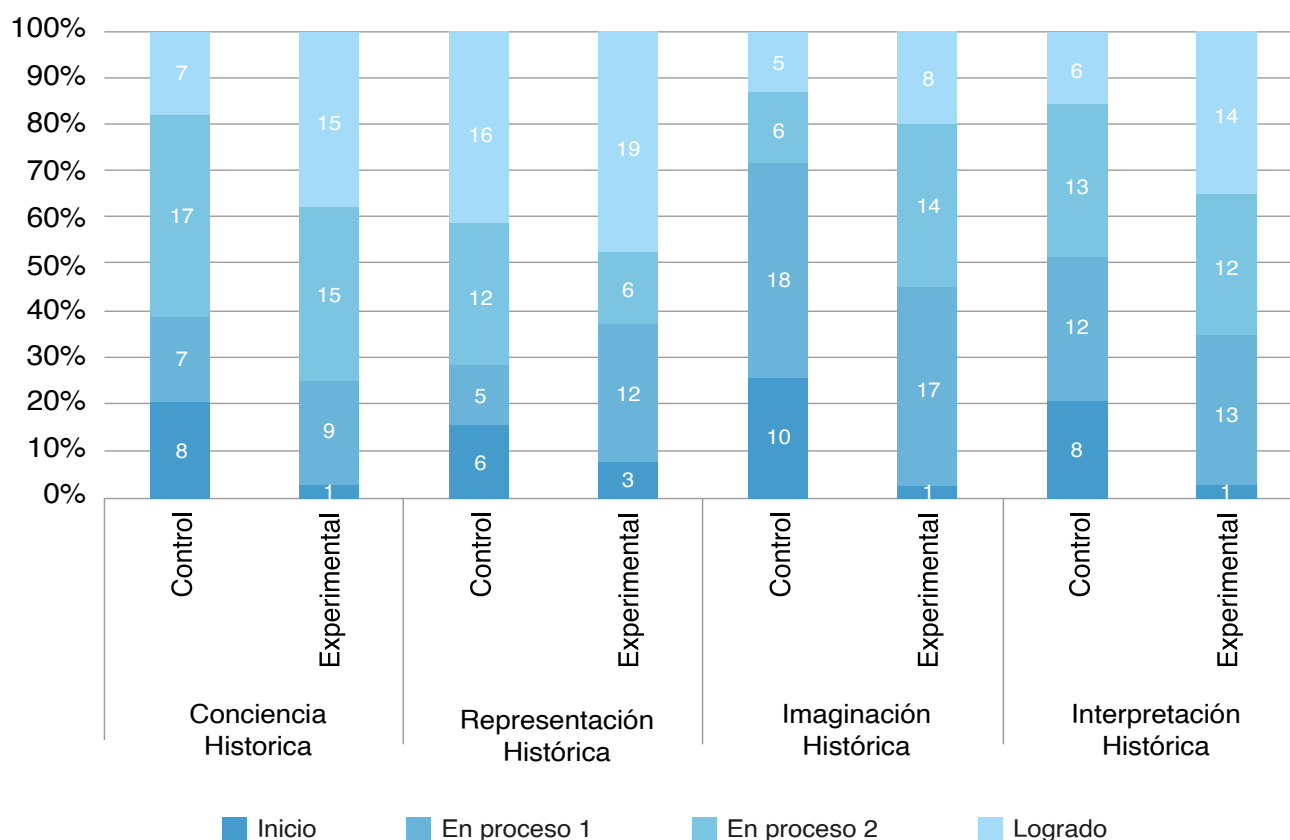
que en cada criterio demostró un determinado nivel de logro; y, por otro, con el análisis estadístico ya presentado.

Con respecto al diagrama comparativo que muestra cantidades y niveles de logro, del total de 40 estudiantes del grupo control y 40 del grupo experimental se puede observar que más estudiantes del segundo grupo han obtenido un nivel de logro superior en cada dimensión. Por ejemplo, en la siguiente imagen se percibe que en la dimensión Conciencia histórica, 15 estudiantes del grupo experimental han alcanzado el nivel “Logrado”, mientras que 7 lo hicieron para el grupo de control. En la dimensión Representación histórica, 19 estudiantes del grupo experimental alcanzaron el nivel “Logrado”, mientras que 16 lo hicieron en el grupo de control. En la dimensión Imaginación histórica, 8 estudiantes del grupo experimental alcanzaron el nivel “Logrado”, mientras que 5 lo hicieron en el grupo de control. Finalmente, en la dimensión Interpretación histórica, 14 estudiantes del grupo experimental alcanzaron el nivel más alto, mientras que 6 lo hicieron en el grupo de control.

A continuación, se muestra el Gráfico I con los resultados por dimensión:

Gráfico I

Dimensiones de Pensamiento Histórico



Fuente: elaboración propia.

Si consideramos los niveles de logro “Logrado” y “En proceso 2” como los niveles deseables y óptimos al que deben llegar los estudiantes, observaremos que en el criterio *Conciencia Histórica*, 30 estudiantes de los 40 llegaron allí versus los 24 del grupo de control. En el criterio *Imaginación histórica*, 22 del grupo experimental versus 11 del grupo de control. Y, finalmente, en el criterio *Interpretación histórica*, 26 del grupo experimental frente a 19 del grupo de control. El único criterio en el que no se obtuvo este resultado ventajoso para los estudiantes experimentales fue el de *Representación histórica*, donde 28 estudiantes del grupo de control llegaron a los niveles más altos y del grupo experimental fueron 25

La *Representación histórica* es la dimensión de la competencia de pensamiento histórico que consiste en la “capacidad para construir una narración histórica y una explicación causal de los hechos”. Lograr una explicación causal de los hechos a través de una narrativa propia es una dimensión compleja.

Estos resultados se condicen con lo que nos arroja la mirada estadística. Si aplicamos la prueba de U Mann Whitney, también podemos observar algunos resultados positivos de la investigación. Al revisar la Tabla 2 observaremos que el “sig.asintótica” (ρ) es menor que α (0.05) en algunos criterios.

Tabla 2

	Conciencia histórica	Representación histórica	Imaginación histórica	Interpretación histórica	Total general
U de Mann-Whitney	567,500	758,000	506,000	552,000	664,500
Sig- Asintótica	,019	,669	,003	,013	,187

Fuente: elaboración propia.

Primero, observamos que el “sig. asintótica” (ρ) total es mayor a α (0.05): $0.187 > 0.05$. Esto nos lleva a concluir que la H_1 se rechaza; es decir, no se puede concluir que la aplicación de fuentes primarias impactara de manera general en el desarrollo de la competencia de pensamiento histórico de nuestros estudiantes.

Sin embargo, si se analiza cada dimensión por separado, podemos observar que en tres de ellas sí tienen un gran impacto. Es el caso de *Conciencia histórica*, *Imaginación histórica* e *Interpretación histórica*, donde los promedios son menores que α (0.05), por lo que se valida la H_1 planteada al inicio de la investigación.

Si se analiza el valor obtenido en *Conciencia histórica*, se puede observar que 0.019 es bastante menor que 0.05, por lo que la hipótesis de la investigación se valida en esta dimensión. El uso de fuentes primarias se puede correlacionar con el desarrollo de la *Conciencia histórica*.

Por otro lado, si miramos el valor obtenido en *Imaginación histórica* (0.003), se puede decir que también es bastante menor que 0.05, por lo que la hipótesis de la investigación también se valida en esta dimensión. El uso de fuentes primarias se correlaciona con el desarrollo de la dimensión *Imaginación histórica*.

Asimismo, en *Interpretación histórica* se obtuvo 0.013, por lo que, al igual que en las anteriores dimensiones, también se valida la hipótesis de la investigación. El uso de fuentes primarias se correlaciona con el desarrollo de la dimensión *Interpretación histórica*.

Como se señaló a inicios de la investigación, se tomó el modelo teórico de Santisteban (2010), que busca que los estudiantes elaboren estructuras conceptuales que relacionen hechos y personajes desde su propia mirada, en suma, que reconozcan la complejidad de las relaciones sociales a través de la historia, capacidad que se aleja de un modelo más tradicional asociado a la memorización de fechas, hechos y nombres. Frente a esto, sí se logró alcanzar los objetivos propuestos en la investigación, dado que se tuvo un impacto positivo en las dimensiones Conciencia, Imaginación e Interpretación histórica, tres dimensiones que implican análisis distintos por parte del estudiante, que se aleja de los logros de un aprendizaje más tradicional.

Lo que normalmente se hace dentro de las aulas es que los estudiantes usen fuentes secundarias, productos elaborados por investigadores que ya cuentan con una temporalidad ordenada, datos de manera resumida y con la perspectiva de los propios autores, lo que dificulta que un estudiante pueda desarrollar valoraciones objetivas propias sobre eventos históricos, que pueda identificar distintos actores y que sienta empatía por ellos, o que pueda generar un propio balance y comprensión para tomar una postura original sobre cierto evento histórico (elementos de las dimensiones Conciencia histórica, Imaginación histórica e Interpretación histórica).

Así, los estudiantes del grupo experimental en nuestra investigación demostraron cierto progreso en la capacidad de analizar fuentes y realizar preguntas relevantes, actividad que se demostró durante las clases y que permitieron que su aprendizaje se desarrolle.

Referencias Bibliográficas

- Cerdá, J.M. y Ramacciotti, K. (2018). La enseñanza de historia social en la carrera de enfermería. *Interface*, 22(67), 993-1002. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0464>
- González, A. (2002). Reflexión y creatividad: método de indagación del programa PRYCREA. *Revista cubana de Psicología*, 19(1), 57-67. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/reflexion-y-creatividad-metodos-de-indagacion-del-programa-prycrea>
- Montanares, E. y Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281044437005.pdf>
- Ramos, S. y Pericacho, F. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 65-88. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/427788>
- Rojo, J., Barroso, A. y Cristobo, L. (16 y 17 de junio de 2011). *El uso de fuentes archivísticas online para la formación universitaria en ciencias sociales: una propuesta de trabajo interdisciplinar* [Comunicación]. III Congrés Internacional UNIVEST, Girona, España. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3723/307.pdf?sequence=1>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la Historia y su conciencia histórica* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405964#page=1>

El Aula Invertida en la Enseñanza de Historia de la Arquitectura en la Modalidad En Línea

- Orisell Medina Lagrange
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Resumen

Durante la pandemia de COVID-19, las IES se vieron abocadas a readecuar la docencia a la emergencia sanitaria del momento. Es allí que inicia la inquietud colectiva de cómo proceder de manera efectiva para que los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) continuaran en medio de un contexto de alta complejidad. El embarcarse en clases remotas auxiliadas por la tecnología constituyó un reto, pues se eliminó la presencialidad física lo cual influye en la dinámica de los procesos de E-A. El acercamiento metodológico consistió en realizar encuestas a los grupos de estudiantes que cursaron la asignatura luego de finalizados los cursos, lo cual permitió conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre la implementación de la metodología. Como objetivo general de este trabajo se plantea analizar la influencia del modelo aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes de Historia de la Arquitectura III. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes catalogan el trabajo colaborativo y en equipo como una de las fortalezas del proceso, así como el estudiar a un ritmo propio antes de la clase. También fue ponderado como positivo el hecho de aprender la asignatura a través de diferentes medios y con apoyo de tecnología, lo cual hizo que el proceso de aprendizaje fuera más atractivo para ellos. Si bien es cierto que el aula Invertida conlleva más responsabilidad por parte del estudiante y mayor preparación por parte del docente, se verifica que no todos los estudiantes logran mantener el ritmo que implica estudiar de manera independiente, lo cual resulta en menores calificaciones para estos.

Palabras Clave: aula invertida, educación superior, educación en línea, aprendizaje activo, tecnología educativa.

Introducción

Este trabajo es el resultado de la implementación del modelo aula invertida (AI) desde el año 2020 al 2022 en grupos de la asignatura Historia de la Arquitectura III, de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santo Domingo. En virtud de la situación de encierro colectivo generado por la pandemia, que llevó a continuar las actividades diarias dentro de un esquema diferente a la cotidianidad, se podría pensar que en el ámbito de la educación superior las asignaturas de corte teórico no tendrían quizás mayores inconvenientes en el tránsito hacia los medios en línea o educación remota. Esto según planteamientos de Barberà (2001; 2004), al indicar que:

La enseñanza en línea no difiere del paradigma teórico que soporta la enseñanza presencial en cuanto, en todo caso, se trata de enseñar y de aprender los saberes culturales que se acercan a los alumnos. En el caso de la educación en línea queda claro que varía la forma de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, varía el modo formal de aportación y adquisición de los conocimientos, pero no estamos seguros de que ello varíe sustancialmente la dinámica general de adquisición de los conocimientos entendida desde un punto de vista psicológico. (pág. 157)

Esto debía probarse dentro del ámbito de la enseñanza de la arquitectura, donde inclusive las asignaturas teóricas tienen un perfil muy definido y llevarlas desde el método tradicional hacia otros modos de aprender era necesario, en el marco de la realidad del momento y por las características particulares que tiene la educación en línea. Esta realidad llevó a instituciones de educación superior a la búsqueda e implementación de diversas metodologías y estrategias que permitieran a los docentes y estudiantes continuar con los procesos de E-A, donde dichos actores estarían separados físicamente y conectados mediante dispositivos electrónicos, y en virtud de que según Sierra (2013) la enseñanza y evaluaciones tradicionales se han considerado como medios poco eficaces para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en ciertas disciplinas.

A partir de esta implementación, fue posible responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes el prepararse con antelación al encuentro síncrono?
- ¿Es el aula invertida una metodología de aprendizaje motivadora para los estudiantes?
- ¿Qué influencia tiene el uso de la tecnología en la mecánica de las clases de Historia de la Arquitectura?

En este artículo se presentan cuáles son los medios y estrategias considerados más útiles y atractivos por los estudiantes, los cuales pueden ser utilizados por los docentes de Historia de la Arquitectura y ramas afines para dinamizar y hacer más significativo el proceso de E-A en la asignatura.

Objetivos

Para las intenciones de esta investigación, se parte de las siguientes líneas de acción:

Objetivo General

- Analizar la influencia del modelo aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes de Historia de la Arquitectura III en la modalidad en línea.

Objetivos específicos

- Determinar las actividades que tienen mayor impacto en el proceso de aprendizaje en el modelo aula Invertida.
- Establecer la relación entre las actividades y el aprendizaje activo en Historia de la Arquitectura III.

Fundamentación Teórica

Según Akçayır y Akçayır (2018), la mayor ventaja en la implementación del aula invertida es la mejora en el rendimiento del aprendizaje. Al estar el modelo de aprendizaje de aula invertida centrado en el alumno, se adhiere a un conjunto de teorías que incluyen el aprendizaje activo, el aprendizaje asistido por los compañeros y el aprendizaje colaborativo. Así, Marqués y Contelles (2022) indican que esta metodología es sólida y fácilmente adaptable a la enseñanza en línea, pero según Rijal et al. (2002) ha sido poco aplicada en entornos de aprendizaje de la historia, lo cual ayudaría a incrementar el pensamiento crítico. El acceso a recursos tecnológicos para los procesos de E-A es cada día más fácil para docentes y estudiantes; dentro de este panorama de medios digitales se encuentran diferentes tipos de estrategias y actividades. En este escenario, Rijal et al. (2022) plantean que “los patrones de aprendizaje pueden cambiar fácilmente al aprendizaje digital” donde “la aplicación del aprendizaje con un enfoque tradicional que tiende a centrarse en el docente como centro de conocimiento ya no es relevante para el desarrollo de la tecnología en la era digital actual” (pp. 1416-1417).

Se plantea que si en el ámbito del aprendizaje en línea los docentes dan la espalda a la misma tecnología que permite la interacción y se centran exclusivamente en replicar el tradicional método de lecciones magistrales utilizado (y abusado) en la presencialidad y migrado tal cual a la virtualidad, el aprendizaje de los estudiantes se torna más pasivo. El aula invertida, al utilizar tecnologías de la información en el proceso de E-A, plantea dos momentos cruciales: en el primero, antes de la clase síncrona, el estudiante se prepara estudiando los materiales facilitados por su profesor, colocados en una plataforma o repositorio de fácil acceso; en el segundo momento se da el proceso de sistematización de lo aprendido de manera independiente, cuando se tiene la oportunidad de establecer diálogos y discusiones con el docente sobre los tópicos estudiados previamente. Allí este puede dedicar más tiempo a responder dudas y se realizan prácticas en equipo supervisadas.

Kong, como se citó en Rijal et al. (2022), indica que “integrar el aula invertida potencia el aprendizaje de los estudiantes en el área del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, pues los lleva a un espacio diverso del aprendizaje tradicional” (p. 1417). En ese sentido, para Nurhayati et al. (2021) este escenario donde se integra la tecnología educativa (en una justa medida) influye de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes puesto que tiende a “superar los problemas de aprendizaje, facilitar el proceso de aprendizaje y fomentar el interés por aprender” (p. 655), sobre todo cuando, para los mismos autores, el aprendizaje se considera exitoso cuando se verifican cambios en el conocimiento, actitudes y habilidades de los estudiantes, y el rol del docente tiene que ver mucho con este cambio.

El desarrollo de estas ideas va de la mano con el concepto de aprendizaje activo, que según Pardjono (2022) ha sido desarrollado desde el siglo XX y se enmarca bajo el pensamiento de Dewey (educación progresiva que rechaza el modelo de educación tradicional), Piaget (teoría de la asimilación y la acomodación), Vygotsky (el contexto social y la zona de desarrollo próximo) y las teorías constructivistas (el conocimiento no es pasivamente recibido, sino activamente construido). Bajo estas premisas, el aprendizaje activo es definido por Bonwell y Eison en (Sierra, 2013) como el propiciar la actitud activa del estudiante en contraposición con el método magistral y donde se “compenetra a los estudiantes a realizar cosas y a pensar en esas cosas que realizan” (p. 7).

En el ámbito de la enseñanza de la historia, el aula invertida puede ser aprovechado a partir de la estructura que se centra en actividades en vez de lecciones focalizadas en la figura del docente; los tiempos en el aula (física o virtual) se reducen a favor de la concreción del aprendizaje activo, pues según Vieira (2018, p. 40) es también “un modelo pedagógico y didáctico centrado en el alumno” y “promueve la resolución de problemas y fomenta el trabajo cooperativo”, lo cual no evita que un

porcentaje de los estudiantes llegue a las clases sin prepararse previamente, lo cual queda evidenciado en la calidad de la participación en las actividades síncronas.

Es por lo anterior que a partir de la experiencia dejada por el COVID-19 es necesario que desde las IES se tengan identificadas y probadas metodologías y procesos que puedan integrarse en diversos escenarios y disciplinas que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Marco Metodológico

Esta investigación utilizó un enfoque mixto, al buscar datos específicos y abrir la experiencia a que los estudiantes dieran su parecer luego de haber concluido la misma. En este se tomó en consideración la perspectiva fenomenológica, que a decir de Pérez Serrano (2008) permite observar el objeto de estudio desde la experiencia de quien está viviendo el proceso, esto para explicar el problema a partir del análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

Muestra. Corresponde al universo de 76 estudiantes que tomaron la asignatura en un lapso de dos años, durante los periodos académicos abril-agosto 2020, enero-abril 2021, abril-agosto 2021, enero-abril 2022 y abril-agosto 2022. La muestra estuvo compuesta por 73.9% de mujeres y un 26.1% de hombres.

Instrumentos. Fue diseñado un cuestionario de caracterización, preguntas de selección múltiple y una pregunta abierta final. Este fue enviado por correo electrónico a todos los estudiantes al finalizar el último grupo del año 2022, después de que las calificaciones finales de dicho grupo fuesen publicadas. El cuestionario constaba de tres bloques de preguntas:

1. Un bloque de caracterización de datos demográficos: género y grupo correspondiente.
2. El segundo bloque donde se preguntaba sobre: el tiempo destinado a estudiar por adelantado los materiales de la semana; si pudieron ajustarse al modelo de aprendizaje de AI; escalas de valoración donde se les preguntaba si este modelo les ayudó a organizar mejor su tiempo de estudio; si el incorporar diversas plataformas de TIC hizo la experiencia más interesante y activa; cuáles actividades ayudaron a expresar mejor sus aprendizajes; si pudieron mantener el ritmo de aprendizaje esperado en el curso; cuáles materiales de estudio previo favorecieron más el aprendizaje y cuáles actividades síncronas contribuyeron más a su aprendizaje.
3. Un tercer bloque donde se preguntaba si era posible aprender Historia de la Arquitectura con prácticas de aprendizaje activo y una pregunta abierta sobre cuál consideraban como el aprendizaje más significativo dejado por el modelo AI en la asignatura.

Resultados

Los datos de caracterización, escalas de valoración y selección múltiple fueron tabulados desde el cuestionario digital en Google Forms® y en Microsoft Excel®. Del total de la muestra convocada a llenar el cuestionario en línea (76), solo el 30% respondió. Al preguntar a los estudiantes cuántas horas dedicaban al estudio de los materiales y actividades de evaluación colgados en la PVA previo al encuentro síncrono vía Zoom®, aparece lo siguiente:

Figura 1

Cantidad de tiempo dedicado al estudio previo

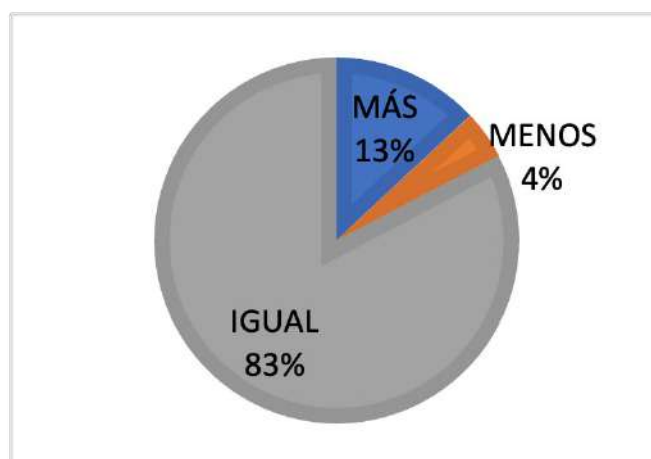


Nota. Elaboración propia.

Al indagar sobre si pensaban que al estudiar por adelantado los materiales de la semana y realizar actividades en el curso aprendían menos, más o igual:

Figura 2

Percepción del nivel de aprendizaje al estudiar por adelantado



Nota. Elaboración propia.

Basado en las categorías de la escala de Likert, fueron realizadas las preguntas 5, 6, 7, 9 y 12. Aquí se presentan agrupadas y se muestran los resultados:

Tabla 1

Preguntas a Estudiantes sobre Experiencia en el Modelo Aula Invertida

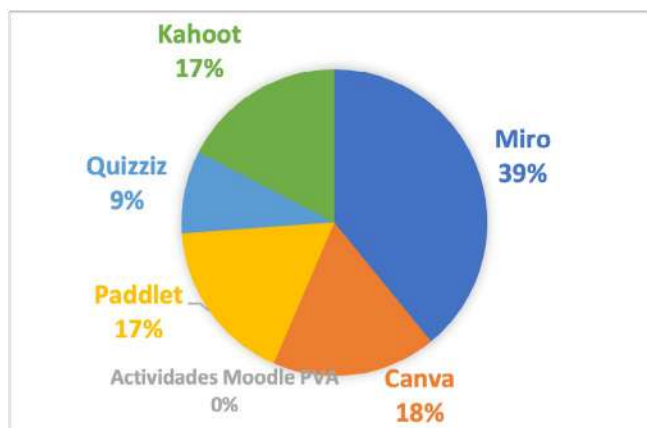
Pregunta #	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. ¿Pudiste ajustarte al modelo de aprendizaje de Aula Invertida en la clase de Historia de la Arquitectura III?	0%	4.3%	8.7%	21.7%	65.7%
6. ¿El modelo de la clase en Aula Invertida te ayudó a organizar mejor tu tiempo de estudio?	0%	13%	13%	26.1%	47.8%
7. El incorporar diversas plataformas para la realización de las actividades en el aula (por ejemplo: Miro, Kahoot, Padlet, Canva, etc.), hizo que la experiencia de aprendizaje fuera más interesante y activa	0%	4.3%	8.7%	8.7%	78.3%
9. ¿Consideras que pudiste mantener el ritmo de aprendizaje esperado en la asignatura con el modelo de Aula Invertida?	0%	4.3%	13%	43.5%	39.1%
12. ¿Es posible aprender Historia de la arquitectura con actividades prácticas de aprendizaje activo como las usadas en las clases sincronas?	0%	4.3%	8.7%	17.4%	69.6

Fuente: Elaboración propia.

Al indagar sobre las plataformas usadas durante el curso que propiciaban una mejor expresión de lo aprendido tenemos que sobresalen:

Figura 3

Plataformas virtuales para prácticas que ayudaron a expresar mejor lo aprendido



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de material utilizado para el estudio previo las preferencias van como sigue:

Figura 4

Preferencia de tipos materiales de estudio previo

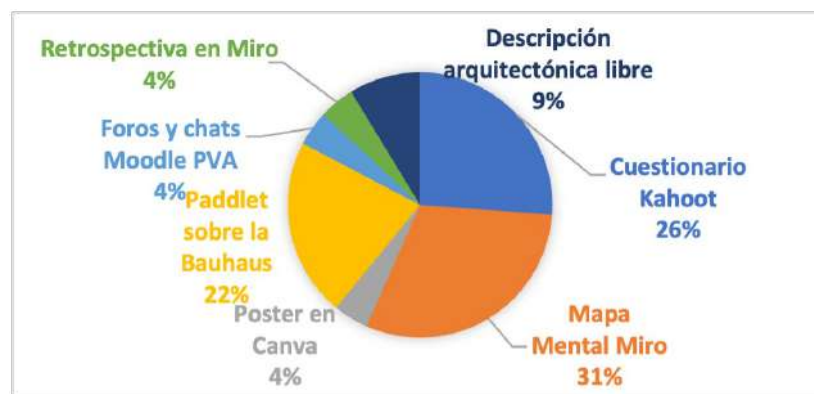


Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les pregunta sobre las actividades síncronas realizadas en el aula remota que entendían que contribuyeron de manera más efectiva a su aprendizaje contestaron que:

Figura 5

Preferencia en actividades síncronas vinculadas al mejor nivel de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Al momento de cuestionar a los estudiantes a través de una pregunta abierta sobre cuál era el aprendizaje más significativo durante la asignatura encontramos que:

Figura 6

Aprendizajes significativos durante Historia de la Arquitectura III en modalidad Aula Invertida



Fuente: Elaboración propia.

Cuando nos acercamos a las respuestas que indican los aprendizajes más allá del contenido encontramos lo siguiente:

Cuestionario No.	Respuesta
3	Dentro de las opciones y materiales de práctica que contribuyeron a mi aprendizaje mencionados arriba me hubiera gustado poder seleccionar ¡TODOS! Pues, verdaderamente el modelo de Aula Invertida fue una pieza clave para hacer de mi aprendizaje remoto más interesante, divertido, pero sobre todo mío (un aprendizaje con la facilidad de ser personalizado para mí). Con este modelo pude entender cuál era mi ritmo de estudio, cómo se desarrolla mi forma de trabajo y cuáles son las herramientas que potencializan aquello que quiero exponer o explicar. ¡Definitivamente un modelo que revolucionará la manera de aprender en las aulas!
5	Lo que más aprecié de este método de aprendizaje fue adquirir el conocimiento previo a la clase, lo cual favorecía y enriquecía la participación. De esta manera todo resultaba más interesante y la clase era más dinámica. Historia de la arquitectura III ha sido una de las clases en las que más he aprendido, sobre todo por el buen material y contenido compartido.
7	Siento que aprendí mucho en esa modalidad y considero que el aprendizaje más significativo que tengo de este es que conocer y evaluarme con anticipación el contenido resulta más fácil, rápidamente la explicación de la profesora para poder participar de manera activa en la clase y hacerla más interactiva.
8	Lo más significativo ha sido la capacidad que desarrollé para organizarme.
10	La colaboración al trabajar (en temas de estrategias)
11	Pues, el simple de hecho de que fue una clase interactiva de una manera eficiente para mi aprendizaje, ya que no es lo mismo cuando un profesor pasa horas hablando y pasando diapositivas que cuando implementa distintas plataformas y las aprovecha al máximo, siendo este último el caso, considero que aparte de eso los trabajos asignados fueron creativos, donde no solo se usaba el texto sino que también el uso de imágenes y colores lo hizo más divertido. Sin olvidar que tener estudiado los temas antes de clase sí ayuda al aprendizaje.
21	El modelo de aula invertida de la asignatura de Historia de la Arquitectura III me demostró que es posible captar una gran cantidad de información de forma rápida y dinámica. Considero que estudiar los contenidos antes de las reuniones es una buena forma de que estas últimas se perciban más como una conversación, y no como una explicación tediosa.
22	La importancia de la responsabilidad del estudiante con respecto al estudio previo a la clase. Fue mucha la diferencia cuando llegaba preparada a las clases y con preguntas que hacer a la profesora, a cuando no dedicaba el tiempo necesario antes de la videollamada.

participan en las actividades de la clase, así como los distintos niveles de velocidad de los alumnos, pueden ser una fuente de frustración para los profesores. Los que terminan antes pueden aburrirse, mientras que los que terminan más tarde pueden irritarse. Aparte de eso, los profesores pueden estar preocupados por si los alumnos no adquieren conocimientos adicionales debido a la falta de información.

Los estudiantes valoraron positivamente el uso de las plataformas virtuales para realizar los trabajos prácticos en línea durante los encuentros síncronos, siendo Miro la más votada. Según Silva (2021) esto es debido a que esta aplicación presenta una multiplicidad de usos, lo cual hace al aprendizaje activo más interesante y retador para el participante. Fueron también altamente valorados, por sobre otros recursos de estudio previo, los videos preparados por la profesora (48%), que contenían clases de 15 minutos máximo con la voz e imagen en video de la misma explicando los contenidos. Esto facilitaba que los estudiantes pudiesen verlos tantas veces fuera necesario. Para Engin y Donanci (2016), videos mixtos con explicaciones del docente son más apropiados que los videos instruccionales sin explicaciones ni interacción del docente, donde solo se comparte el contenido.

Es importante apuntar que los estudiantes indican que los aprendizajes con el método aula invertida van más allá del aprendizaje de contenidos (ver figura 6): pudieron explorar su propia forma de estudiar para acoplarse a la metodología y prepararse con anticipación, lo cual les afianzó el sentido de responsabilidad y les ayudaba a ser más activos en los encuentros síncronos. Aprender de forma rápida, dinámica, creativa y en equipo fue otro de los aspectos informados por los estudiantes y también que podían tener más tiempo con la docente para realizar discusiones y comentarios sobre lo estudiado con antelación, lo cual aumenta la interacción en los encuentros síncronos, según Ozdamli y Asiksoy en Pallathadka y Kirana (2020).

Conclusiones

El aula invertida como modelo de aprendizaje adaptado a la enseñanza de la Historia de la Arquitectura revela que si bien es aceptado por la mayoría de los estudiantes que participaron, algunos no llegan a insertarse en la mecánica, lo cual se traslada a las calificaciones finales: los estudiantes que no lograron estar al día e interesarse en el proceso obtuvieron las menores calificaciones en los grupos.

Se verifica que al cambiar el método tradicional de enseñanza hacia una metodología activa mediada por la tecnología los contenidos son mejor “digeridos” por los estudiantes y se suma la ganancia en actitudes y aptitudes más allá del contenido disciplinar. Esto implica que la planificación de los contenidos y actividades/estrategias debe ser muy bien diseñada para que todo esto les haga sentido a los estudiantes y logren los mayores aprendizajes significativos posibles. Para el docente este cambio implica una gran dedicación de tiempo al planificar y diseñar los materiales didácticos, pero aunque se trabaje con antelación es preciso mantener una brecha abierta para realizar los ajustes que se entiendan necesarios durante el proceso, ya que esto asegura parte de la calidad en la implementación.

Referencias Bibliográficas

- Akçayır, G., y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Aydin, B. y Demirel, V. (2016). Flipping the drawbacks of Flipped Classroom: Effective tools and recommendations. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 6(1).
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Paidós.
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. En J. A. Jerónimo Montes y E. Aguilar Rodríguez (Eds.), *Educación en red y tutoría en línea* (pp. 161-180). UNAM FES-Zaragoza.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Machado Libros.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96–114. DOI: 10.1080/02619768.2020.1849129.
- Engin, M. y Donanci, S. (2016). Instructional videos as part of a 'flipped' approach in academic writing. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 13(1), 73-80. <https://doi.org/10.18538/lthe.v13.n1.231>
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. y Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114.
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D. y Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450–459.
- He, W., Holton, A., Farkas, G. y Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61–71.
- Hover, A. y Wise, T. (2022). Exploring ways to create 21st century digital learning experiences. *Education 3-13*, 50(1), 40–53. DOI: 10.1080/03004279.2020.1826993.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A. y Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1–12.
- Jeong, J. S., González-Gómez, D. y Cañada-Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747–758.
- Nurhayati, Ampera, D., Chalid, S., Fariyah y Baharuddin (2021). Development of blended learning type and flipped classroom-based cultural arts subjects. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(4), 655-667. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1975>
- Marqués, M. y Contelles, J. M. B. (2022). What Students Say About the Flipped Classroom. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 235-244. DOI: 10.1109/RITA.2022.3191470.

- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
- Olivier, J. (2016). Blended learning in a first-year language class: Evaluating the acceptance of an interactive learning environment. *Literator*, 37(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.4102/lit.v37i2.1288>
- Pardjono, Pardjono. (2022). Active Learning: the Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory Perspectives. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 9(3). <https://doaj.org/article/c8d02bae76df4282accfb4a8cf3968e3>.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes; I. Métodos* (5ª Ed.). La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes; II. Técnicas y análisis de datos* (5ª Ed.). La Muralla.
- Rijal, M., Rochmat, S., Sudrajat, A., Aman, A., Rohman, A. y Kuswono, K. (2022). Flipped classroom in history learning to improve students critical thinking. En *International Journal of Evaluation and Research Education (IJERE)*, 11(3), 1416-1423. DOI: 10.11591/ijere.v11i3.22785
- Sierra, H. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje* (Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra). Academica-e. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9834>
- Silva, A., Barros, A., Antunes da Luz, N. y Marques Martins, M. (2021). A INSERÇÃO DA FERRAMENTA DIGITAL MIRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESIDENTES. *Anais Do Salão Internacional De Ensino, Pesquisa E Extensão*, 13(1). <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110188>
- Thoms, C. (19-21 de noviembre de 2012). Enhancing the blended learning curriculum by using the “flipped classroom” approach to produce dynamic learning environment. *Proceedings ICERI 01 Conference* (pp. 2150-2157). IATED
- Vieira, H. y Ribeiro, C.,. (2018). Implementing Flipped Classroom in History: The reactions of eighth grade students in a Portuguese school. *Yesterday and Today*, (19), 35-49. <https://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2018/n18a3>
<http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2018/n18a3>
- Wang, Y., Huang, X., Schunn, C. D., Zou, Y. y Ai, W. (2019). Redesigning flipped classrooms: a learning model and its effects on student perceptions. *Higher Education*, 78(4), 711–728.
- Zainuddin, Z. y Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3), 313–340.

El Uso de la Palabra en la Formación Docente Inicial. Red Curricular en la Formación Docente del Profesorado en Lengua y Literatura

- Mónica Lucía Cúrtolo

Línea temática: *Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras*

Resumen

Los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura necesitan tener sucesivas experiencias educativas en diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje en los que puedan desarrollar prácticas profesionales que interpelen los saberes disciplinares con otros horizontes de significatividad social, ya que “las prácticas son siempre sociales y contextualizadas” (Sanjurjo et al., 2015). A partir de esta problemática, generamos prácticas socio-comunitarias en una institución de nuestra ciudad con un proyecto (PSC) que se titula: *Tejiendo lazos con palabras. Talleres de lectura y de escritura*. Al mismo tiempo, somos conscientes de las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con la lectura y la escritura, especialmente en los primeros años. Por eso, implementamos un Proyecto de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA) titulado: *Prácticas de lectura y escritura que potencian la reflexión en la formación inicial*. Ambos proyectos están en el marco de un proyecto de investigación que se denomina: *Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza de Lengua y Literatura*. La interrelación de los tres proyectos conforma una red curricular. La metodología de investigación responde al carácter cualitativo y es de orden empírico. Toma conceptos provenientes de diferentes teorías: didácticas, de prácticas de enseñanza, de aprendizaje, lingüísticas y discursivas. Las unidades de análisis son producciones escritas de estudiantes de primer y tercer año que participan en los proyectos mencionados. Nos adherimos a una perspectiva constructivista del aprendizaje y a una enseñanza basada en la comprensión. Asimismo, reconocemos el potencial epistémico de la escritura (Alvarado, 2000) y sostenemos que la narración es relevante en la formación de docentes críticos y reflexivos ya que se convierte en un dispositivo que favorece las prácticas reflexivas (Anijovich, 2016). En esta red curricular se aborda de manera transversal la problemática de la escritura, la lectura y la reflexión en la formación docente, de allí proviene la pertinencia y relevancia de esta implementación e investigación. Nos hemos propuesto diferentes objetivos: propiciar acciones para que los estudiantes construyan relaciones significativas entre teoría y práctica y entre contenidos de diferentes cátedras; favorecer espacios de producción de prácticas de lectura y de escritura desde la integración de diferentes proyectos institucionales; habilitar el diálogo y la discusión sobre la importancia de generar prácticas reflexivas en la formación inicial; promover la formación ciudadana de los futuros docentes y

la función social de la universidad, y finalmente articular las tres funciones fundamentales de la docencia universitaria: la docencia propiamente dicha, la investigación vinculada al desarrollo del campo del conocimiento y la extensión entendida como el ejercicio de una práctica social transformadora. En relación con los resultados, identificamos en las producciones escritas reflexiones de los estudiantes que dan cuenta de las relaciones entre teoría y práctica. Estas reflexiones manifiestan diferentes niveles de complejidad y se pueden leer con avances y retrocesos, en un proceso espiralado. Para concluir sostenemos que a partir del abordaje de estos dispositivos de base narrativa se puede generar la construcción de conocimientos sobre las prácticas docentes situadas y sobre la lectura y la escritura, al tiempo que se potencia la formación docente inicial del profesional reflexivo.

Palabras clave: prácticas, narrativas, reflexión, lectura-escritura

Introducción

En esta presentación queremos comunicar y explicar la conformación de una red curricular en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) que favorece los procesos educativos de los estudiantes en su formación inicial¹.

Para comenzar, describimos los objetivos que perseguimos con la implementación de esta red curricular. De modo general, podemos expresar que pretendemos favorecer la formación de un profesional docente reflexivo, crítico y autónomo capaz de tomar decisiones fundamentadas. Asimismo, queremos favorecer su alfabetización académica y desarrollar su sensibilidad social al realizar prácticas socio-comunitarias, al tiempo que llevamos a cabo nuestras propias prácticas profesionales docentes en el marco de un proyecto de investigación que enriquece nuestra actividad docente. Por eso, explicitamos el marco teórico desde el que nos posicionamos para llevar a cabo nuestras prácticas pedagógicas y a continuación mencionamos tres materias y tres proyectos con los que conformamos la red curricular en el profesorado. Asimismo, exponemos en qué consisten los proyectos involucrados y en qué año de la carrera se encuentran las materias implicadas en los mismos. Además, señalamos resultados que hemos identificado en la implementación del entramado curricular y de la investigación en curso. Finalmente, elaboramos algunas conclusiones, siempre provisorias, que pueden ser profundizadas con otras investigaciones sobre la propia práctica pedagógica de los docentes formadores de formadores.

Objetivos

Nos hemos propuesto diferentes objetivos específicos de la red curricular: propiciar acciones para que los estudiantes construyan relaciones significativas entre teoría y práctica y entre contenidos de diferentes cátedras; favorecer espacios de producción de prácticas de lectura y de escritura desde la integración de diferentes proyectos institucionales; promover la alfabetización académica de los estudiantes del profesorado; habilitar el diálogo y la discusión sobre la importancia de generar prácticas reflexivas en la formación inicial; promover la formación ciudadana de los futuros docentes y la función social de la universidad, y articular las tres funciones fundamentales de la docencia universitaria: la docencia propiamente dicha, la investigación vinculada al desarrollo del campo del conocimiento y la extensión entendida como el ejercicio de una práctica social transformadora.

¹ Concepto de trayecto formativo desarrollado por Sanjurjo et al. (2015).

Fundamentación Teórica

En consonancia con Gvirtz et al. (2011), entendemos que la educación es una práctica social porque es un hacer que se realiza entre otros; es una acción que tiene una dirección y un significado; tiene la función de transmitir saberes a los miembros de la sociedad; es histórica porque siempre está contextualizada en una época y en un espacio; es universal porque todos los grupos sociales llevan a cabo prácticas educativas, y al ser una institución tiene sus propias leyes, normas y códigos. Asimismo, consideramos que la práctica educativa es una actividad guiada por valores e intenciones, por eso reflexionar sobre educación implica reconocer sus dimensiones éticas y políticas.

En relación con nuestras prácticas pedagógicas, nos posicionamos en los enfoques hermenéuticos reflexivos y críticos. Estos enfoques, que persiguen un interés práctico, se oponen a los enfoques tecnocráticos. Siguiendo a Sanjurjo (2022), algunas de las concepciones de estos enfoques son: que el conocimiento es una construcción subjetiva; que el docente es un profesional autónomo que puede tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas; que el sujeto aprendiz lleva a cabo sus propios procesos de construcción de conocimiento; que el currículum presenta ciertos acuerdos básicos sobre los cuales el docente mediará y tomará decisiones fundamentadas según el contexto en el que tenga que intervenir.

En esta presentación, especialmente, queremos comunicar y explicar la conformación de una red curricular en el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC que favorece los procesos educativos de los estudiantes en su formación inicial y que además se propone articular, como se establecía antes, las tres funciones fundamentales de la docencia universitaria: docencia, investigación y extensión.

Al modo de una red curricular se articulan: un proyecto de investigación (PPI), *Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza de Lengua y Literatura. Voces de practicantes*; un proyecto de prácticas socio-comunitarias (PSC) titulado *Tejiendo lazos con palabras. Talleres de lectura y de escritura*, y un proyecto de escritura y lectura en los primeros años (PELPA) titulado *Prácticas de lectura y escritura que potencian la reflexión en la formación inicial*. Estos proyectos se originan en distintas cátedras: Práctica Profesional docente: enseñanza de la Lengua y la Literatura, de cuarto año; Didáctica, de tercer año, e Instituciones Educativas, de primer año. La implementación de las actividades que se derivan de la puesta en marcha de los proyectos mencionados produce una articulación reticular de los contenidos y de los distintos procesos llevados a cabo.

El proyecto de investigación *Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza de Lengua y Literatura. Voces de practicantes* (PPI 2020-2022) se enmarca en el campo de las investigaciones sobre narrativas en relación con las prácticas reflexivas de enseñanza. El problema a investigar es indagar sobre las narrativas que escriben los sujetos en formación que realizan sus prácticas profesionales docentes de enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNRC. Se investiga sobre qué temáticas discurren estas narrativas, si es que en ellas se establecen relaciones entre teoría y práctica, si se pueden leer en ellas procesos de enseñanza de lengua y de literatura, si se llevan a cabo procesos reflexivos y metacognitivos sobre la propia práctica, si los estudiantes son conscientes de que estas narrativas poseen un poder epistémico que potenciaría transformaciones en las prácticas docentes propias y de sus pares y en la formación docente en general. Además, se busca construir conocimientos a partir del análisis de los procesos de reflexión que realizan los sujetos practicantes.

La reflexión permite establecer relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Tanto la reflexión sobre las acciones como el conocimiento sobre esa reflexión son fundamentales ya que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos.

En este punto resulta pertinente el concepto de metacognición porque implica un tipo específico de reflexión que centra la atención en los propios procesos cognitivos. Siguiendo a Sanjurjo (2002), es:

Conocimiento sobre el conocimiento, como la capacidad de evaluar, planificar y regular el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas. (p. 35)

En la formación del docente crítico y reflexivo se resalta la importancia de la narración. Al decir de Caporossi (2015), en toda narración están presentes los componentes cognitivos, afectivos y la acción desplegada. La relevancia de la narración en la enseñanza y en el aprendizaje se debe a que los docentes, al relatar su propia práctica, se convierten en autores que dan sentido a la experiencia vivida en un determinado contexto. Considera esta autora que la narración es un dispositivo que favorece las prácticas por medio de la construcción de conocimiento profesional contextualizado.

Desde esta perspectiva, en la cátedra Práctica Profesional Docente los estudiantes escriben distintas narraciones: la autobiografía escolar, el diario del practicante, relatos de observaciones y las memorias del practicante. Siguiendo los aportes de Anijovich (2016), estas escrituras son consideradas dispositivos narrativos, es decir, un

modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de interacciones consigo mismo y/o con otros, se adapten activamente a situaciones cambiantes, se apropien de saberes nuevos, desarrollen disposiciones y generen capacidades para la acción. (p. 46)

Como propuesta de cátedra, la escritura de las memorias es planteada como instancia final de cursado de la materia y en vinculación con el proceso de escritura del diario del practicante. Se llaman *memorias* a las producciones escritas por los practicantes en las que comunican sus experiencias de prácticas docentes, conflictos y emociones, a la vez que construyen reflexiones fundamentadas en nociones teóricas. Estas producciones hacen referencia a un período de tiempo determinado que ya ha concluido y por esta razón, a partir del recuerdo, se inicia el análisis de la experiencia pasada por medio de una relación dialéctica entre teoría y práctica. El enunciador, en primera persona, da cuenta de las experiencias de su trayecto formativo y establece relaciones entre estas y los conceptos teóricos abordados en la materia. Además, reflexiona sobre las decisiones que ha tomado como sujeto practicante inserto en contextos particulares y realiza así una valoración crítica y constructiva de su práctica profesional.

La postura reflexiva en la formación docente implica un proceso que conlleva la autonomía profesional y una determinada relación con el mundo, la acción, el pensamiento y el saber, en términos de Perrenoud (2017). Esta relación está marcada por una necesidad de comprender y por un pensamiento flexible que acepte y promueva cambios tanto de pensamiento como de acción. Es decir, habilitar el propio cambio y la autotransformación. Es una cuestión de actitud e identidad profesional y personal. Frente a las distintas situaciones complejas que se presentan, un docente con formación reflexiva y con autonomía profesional está en condiciones para tomar decisiones contextualizadas.

Sin embargo, la idea es que tanto las prácticas como la escritura de narraciones sobre la propia práctica se inicie en años anteriores. Por eso, desde Didáctica, en tercer año, se les solicita la elaboración de relatos de experiencias que den cuenta de las actividades desarrolladas en los talleres en el marco de las prácticas socio-comunitarias.

Los estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura necesitan tener sucesivas experiencias educativas en diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje en los que puedan desarrollar prácticas

profesionales que interpelen los saberes disciplinares con otros horizontes de significatividad social. Además, como parte de la formación integral del estudiante es fundamental que puedan interactuar con espacios que demandan un compromiso social con la comunidad en la que se insertarán como profesionales y como ciudadanos. Desde esta perspectiva, la universidad se integra con la comunidad de la que forma parte y todos los involucrados resultan enriquecidos por la experiencia compartida.

Por medio del PSC titulado *Tejiendo lazos con palabras. Talleres de lectura y de escritura*, los estudiantes aprenden a planificar talleres. Son acompañados y supervisados en esta tarea por la docente de la cátedra en calidad de tutora. Para implementar los talleres, son acompañados por la docente de la cátedra y por ayudantes de primera y de segunda.

Mediante la realización de los talleres de lectura y de escritura se pretende crear un espacio de intercambios genuinos entre los estudiantes universitarios y los estudiantes de la comunidad de destino. Además, también asisten, en calidad de participantes observadores, estudiantes de primer año. A partir de la experiencia vivida en el desarrollo de estos talleres, los estudiantes de Didáctica escriben relatos de experiencia que les permiten llevar a cabo incipientes reflexiones sobre las prácticas realizadas.

Sin embargo, es necesario señalar que en los estudiantes que cursan sus primeros años universitarios se observan muchas dificultades para la lectura y para la escritura de textos académicos. Múltiples son las razones de esta problemática. En su mayoría coinciden en la representación de la escritura como comunicación y expresión, pero no se consideran escritores; no reconocen la escritura como un proceso; no visualizan el potencial epistémico; no reconocen el potencial de la alfabetización académica en los procesos de aprendizaje². Si se considera que las representaciones orientan las acciones, se puede comprender la importancia de abordar las prácticas de lectura y de escritura en tanto proceso en distintas actividades que se proponen durante el cursado de las materias.

A partir de esta problemática y desde la cátedra Instituciones Educativas, de primer año, y Didáctica, de tercero, se pone en marcha el proyecto PELPA V titulado *Prácticas de lectura y escritura que potencian la reflexión en la formación inicial*.

Se considera que durante el proceso de transformación que el ingresante experimenta hasta convertirse en estudiante universitario es necesario llevar a cabo procesos y prácticas de lectura y de escritura que favorezcan el acceso a la cultura académica. Es decir, se pretende que los estudiantes adquieran una nueva alfabetización, la alfabetización académica que es propia de cada cultura disciplinaria y que implica que cada cátedra abra sus puertas para habilitar el ingreso de aquellos estudiantes que provienen de otras culturas. (Carlino, 2005)

Desde esta perspectiva, la propuesta de trabajo pensada para el nivel universitario se apoya en la convicción de que este trayecto debe profundizar y actualizar los conocimientos construidos por los alumnos en ciclos anteriores e incorporar herramientas específicas del saber disciplinar. Asimismo, debe dotar al futuro docente de un andamiaje teórico y de estrategias de lectura y de escritura que le permitan el ingreso a la cultura académica y en particular a los ámbitos en los que se desempeñará como futuro docente, en un contexto dinámico y cambiante.

En síntesis, la problemática de la escritura y de la lectura atraviesa todos los proyectos mencionados y por eso resulta significativo establecer articulaciones entre ellos al modo de una red que integre la docencia, la investigación y la extensión. De esta manera se pretende contribuir con la producción de

2 Estas afirmaciones son el resultado del proyecto de investigación PROMIIE (Proyecto Mixto e Integrado de Investigación Educativa) *Prácticas de escritura, representaciones sociales y expectativas de enseñanza en estudiantes avanzados de profesorado del Nivel Superior*. UNRC-DGES. Dirigido por Cúrtolo-Picco (2015-2017).

conocimientos sobre las prácticas profesionales docentes y sobre los procesos de lectura y de escritura. Asimismo, se promueve potenciar la formación docente inicial e integral al fomentar intervenciones en escenarios que demandan un compromiso social con la comunidad en la que los estudiantes se insertarán como profesionales y como ciudadanos.

Marco Metodológico

En este punto tenemos que diferenciar la metodología de investigación propia del proyecto de investigación y la construcción metodológica³ que pone en marcha la red curricular con el desarrollo de las distintas actividades.

En relación con la metodología de investigación, esta es de carácter cualitativo y es de orden empírico. Toma conceptos provenientes de teorías didácticas, lingüísticas y discursivas, así como teorías sobre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje. Las unidades de análisis son producciones escritas de estudiantes de primero, tercero y cuarto año que participan en los proyectos mencionados: autobiografías escolares, relatos sobre el propio proceso de aprendizaje, relatos de experiencia, diarios de practicantes y memorias.

En relación con la construcción metodológica, podemos diferenciar dos etapas. En la primera, del primer cuatrimestre, se realizan las PSC en la asociación de destino, en el marco de la materia Didáctica de tercer año. Estas prácticas implican la preparación y planificación de los talleres de lectura y escritura. Los estudiantes de tercer año son los talleristas que planifican y realizan los talleres. Los estudiantes de primer año son observadores participantes que colaboran con la puesta en marcha de los talleres.

Para realizar estas actividades se llevan a cabo prácticas de lectura y de escritura relacionadas con el proyecto PELPA. Así los alumnos de tercero escriben borradores de relatos de experiencias de PSC. Con el asesoramiento de las docentes realizan reescrituras hasta lograr el texto definitivo. Estas narrativas se convierten en material de análisis para el PPI.

En la segunda etapa, del segundo cuatrimestre, las PSC continúan con la cátedra Instituciones Educativas. Las prácticas de lectura y escritura están relacionadas con el proyecto PELPA. Los alumnos de primer año escriben varios textos: autobiografías, textos expositivos, entrevistas, informes, relatos de observaciones, relatos sobre los propios procesos de aprendizaje. El corpus se construye solo con las narrativas y son material de análisis del PPI. Los estudiantes de cuarto año, mientras realizan sus prácticas profesionales en distintas escuelas de nivel secundario de la ciudad, escriben sus autobiografías escolares, diarios, relatos de observaciones y memorias.

Desde el PPI, a partir de la conformación del corpus con narrativas, se construyen categorías de análisis y se sistematizan los resultados provisorios en relación con el marco teórico.

Resultados

En las producciones escritas identificamos reflexiones de los estudiantes que dan cuenta de las relaciones entre teoría y práctica. Estas reflexiones manifiestan diferentes niveles de complejidad. Así, en primer año son incipientes, pero no dejan de ser valiosas. Por ejemplo, un estudiante manifestó en el relato de experiencia que “enseñar a otros permite también, aprender de esos otros” haciendo referencia a su experiencia de tallerista con las PSC. Reflexión que puede asociarse al concepto de Litwin (2008, Cap. 2) “enseñar es aprender con otros”. Otro alumno de primer año relató que una niña

³ Concepto de Edelstein (2006).

quiso nombrar a un personaje animal de una narración ficcional con un nombre de mujer y no solo con nombres de varones. Relacionó este hecho con el concepto de Nicastro (2017) de “clave epocal”, ya que en este momento histórico existe un replanteo del lugar que ocupa la mujer en la sociedad.

Otra estudiante de primer año, haciendo referencia a su proceso de lectura y de escritura en el marco del proyecto PELPA, señaló que le resultó “enriquecedor escribir y reescribir los textos con la supervisión de las profesoras”. Podemos apreciar aquí una incipiente reflexión metacognitiva al reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Continuando con este trayecto formativo de prácticas y de procesos reflexivos, en tercer año las reflexiones se vuelven más complejas y más específicas sobre aspectos relacionados con los procesos de enseñanza que llevan a cabo en distintos contextos. Una estudiante relaciona el concepto de Edelstein de “construcción metodológica” con la elaboración de una planificación de un taller de PSC ya que es un “acto singularmente creativo del sujeto enseñante”. En cuarto año las reflexiones son más complejas, específicas y también variadas. El nivel de complejidad también deviene del género textual que se produce. En las autobiografías escolares se señalan aspectos relacionados con experiencias vividas en situaciones de aprendizaje por su recorrido escolar en las que valoran, por ejemplo, el rol desempeñado por el docente en cuanto al empleo de estrategias que fueron motivadoras o no para la experiencia del estudiante.

En los diarios de practicantes se realizan observaciones en un tiempo simultáneo al que ocurren las prácticas profesionales. Las reflexiones son específicas y detalladas sobre hechos puntuales sucedidos en las prácticas de residencia, pero el género textual y la característica de inmediatez de la escritura no favorece el desarrollo de reflexiones más profundas. Sin embargo, una estudiante hace referencia a un rasgo de la literatura no ficcional que enseñaba en un curso del Ciclo Orientado del Nivel Secundario y expresa “tengo la sensación de que los chicos no alcanzaron a comprenderlo, aunque lo expliqué una y otra vez”. A partir de esta observación sobre su propia práctica, considera luego que debería pensar otra manera más concreta para que los chicos puedan comprender este rasgo.

Por otra parte, las memorias se producen en un tiempo diferido y se basan en la información que proporcionan los diarios sobre las prácticas realizadas y observadas. Estas reflexiones alcanzan un mayor nivel de complejidad ya que los practicantes pueden leer, con las lentes que les proporcionan los marcos teóricos que han internalizado, los aspectos singulares que ocurren en las prácticas de residencia y pueden dotarles de significados.

Así, por ejemplo, una practicante asegura que “me di cuenta de la importancia de tener conciencia de las decisiones que tomábamos en cada planificación” y que “en los espacios de consulta con mi profesora tutora realicé un importante trabajo de reflexión”.

Conclusiones

La implementación e interrelación de los tres proyectos (PPI, PSC, PELPA) conforman una red curricular de tal manera que los contenidos, aprendizajes y actividades de las diferentes asignaturas se desarrollan de manera articulada. Puede pensarse esta red curricular al modo de un campo reticular con nodos que se relacionan de manera dialógica y articulada. En esta relación dialógica se realizan trayectos transversales desde una perspectiva de aprendizaje constructivista y desde una enseñanza para la comprensión. Los trayectos recorridos no deben imaginarse como una línea recta, sino como una línea espiralada que permite avances y retrocesos en la producción del conocimiento hasta alcanzar mayores niveles de complejidad.

Para concluir, sostenemos que, a partir del abordaje de estos dispositivos de base narrativa, se puede generar la construcción de conocimientos sobre las prácticas docentes situadas y sobre la alfabetización académica, y al mismo tiempo potenciar la formación docente inicial del profesional reflexivo. Adicionalmente, con la implementación de las PSC favorecemos el ejercicio de una práctica profesional social reflexiva, crítica, interactiva y transformadora en otros horizontes de significatividad social.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2000). Aprender escribiendo. *El monitor de la educación*, 1(1), 28-32.
- Anijovich, R. (2016). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Edelstein, G. (2006). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*, (Cap.3, 7ª ed.) Paidós.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*. Aique.
- Caporossi, A. (2015). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. et al., *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, (4ª ed.). Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Noveduc
- Sanjurjo, L. (2002). Teorías que fundamentan las prácticas reflexivas. En *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (pp. 19-50). Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Caporossi, A. (2022). *La tradición positivista como modelizadora de las prácticas*. Texto base del Seminario Teorías Epistemológicas acerca de la relación teoría práctica. UNR.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., Foresi, M. F., Hernández, A. M., España, A. y Alfonso, I. (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (4ª ed.). Homo Sapiens.

Aplicação de metodologias de ensino em uma disciplina no ensino superior

- Elaine Pasqualini
elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br
- Eunice Correa Sanches Belloti
eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br
- Rosemeiry de Castro Prado
rose.prado@fatecourinhos.edu.br

Resumo

É fundamental que docentes criem meios para que a aprendizagem aconteça de forma dinâmica, utilizando metodologias apropriadas para melhorar a motivação, como aulas práticas, seminários, uso das tecnologias da informação, entre outras. Destarte, o objetivo é descrever metodologias de ensino aplicadas nas aulas de Sistemas de Informação aos estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos com o intuito de avaliar as metodologias aplicadas. Participaram 15 estudantes e foram aplicadas aulas expositivas dialogadas e práticas, avaliação por pares, palestras com ex-alunos, que atuam na área do curso, competição entre equipes e apresentação de um sistema de informação desenvolvido por alunos do último ano do curso. Foi criado um questionário com 7 questões objetivas e 2 dissertativas para avaliar esses métodos, aplicado ao término do semestre. Os resultados indicaram que as maiores participações desses estudantes concentravam-se na avaliação por pares, atividades práticas e jogos, que estimulam a colaboração, resolução de problemas, tomada de decisões e motivação.

Palavras-chave: metodologias, graduação, práticas pedagógicas.

1. Introdução

Atualmente tem-se discutido sobre a qualidade do ensino brasileiro, principalmente nas questões que envolvem evasão, reprovação, desinteresse de estudantes, metodologias de ensino, entre outras.

Acreditava-se que, para ser um bom professor universitário, bastava apenas ter conhecimentos sólidos na área de atuação e, por se tratar de ensino de adultos não seria necessário aplicar metodologias de ensino (Oliveira, 2017).

Nessa lógica, o aluno pode perder o interesse pelas aulas, pois muito pouco de diferente é feito para torná-las mais atrativa e que o motive a aprender (Nicola, Paniz, 2016).

A forma como os docentes ministram suas aulas podem refletir na forma como os acadêmicos aprenderem com uma simples mudança na estratégia de ensino.

Gil et al. (2012) descrevem que é fundamental que os docentes criem meios para que a aprendizagem aconteça de forma dinâmica, utilizando metodologias apropriadas. Assim, cabe principalmente aos docentes criar estratégias de ensino para motivarem os alunos.

A motivação do aluno está relacionada à metodologia de ensino aplicada pelos professores. A palavra motivação vem do latim *movere*. Assim, a palavra motivação refere-se ao motivo, àquilo que move a pessoa, que a faz entrar em ação e a estimula para algum objetivo (Silva et al., 2014).

A motivação também é um dos fatores associados à evasão, pois estudantes mais motivados tendem a se esforçar mais e a persistir diante das dificuldades (Ferraz et al. 2020).

Para Silva et al. (2014) as interações entre professor e aluno, as estruturas de competição ou cooperação, entre outras variáveis, contribuem para a motivação. Quando um aluno está motivado no desenvolvimento de uma tarefa, cria-se um ambiente propício à aprendizagem.

Algumas estratégias podem ser incorporadas ao ensino universitário para melhorar a motivação, como aulas práticas, seminários, uso das tecnologias da informação, entre outras.

Segundo Rempel et al. (2016) recomenda-se trabalhar em estratégias pedagógicas diversificadas que envolvam diretamente os alunos. As atividades quando bem planejadas, podem contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Destarte, o objetivo é descrever metodologias de ensino aplicadas nas aulas de Sistemas de Informação aos estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos com o intuito de avaliar as metodologias aplicadas.

2. Princípios teóricos

2.1 Motivação

Para Silva et al. (2014), a motivação está presente em diferentes áreas da vida das pessoas, como no meio educacional, na prática de esporte, no ambiente de trabalho, dentre outras.

Assim, especificamente no meio educacional, os estudantes do ensino superior enfrentam desafios que afetam o seu nível de motivação. Esses desafios estão associados a vários fatores, como aulas desatualizadas e sem envolvimento com o mercado de trabalho, dúvidas com relação ao curso em que estão seguindo e o que pretendem fazer futuramente em sua profissão (Silva et al., 2014).

A ausência de motivação pode gerar uma queda na qualidade da aprendizagem ou até mesmo desistência do curso.

Desta forma, entende-se que quando se tem um quadro de motivação adequado, o estudante tem melhores possibilidades de aprovação em disciplinas e conclusão de curso.

Diversos estudos já foram realizados para identificar a motivação dos alunos no ensino superior. Entretanto, este não é um assunto finalizado, visto que cada instituição de ensino e cada estudante possuem suas peculiaridades.

2.2 Estratégias de ensino

Segundo Oliveira (2017) deve-se levar em consideração que os universitários em sua maioria é composto por adultos, que acumularam experiências ao longo de sua existência e que necessitam aplicá-las no seu cotidiano. Sendo assim, o professor universitário necessita utilizar diferentes estratégias que motivem esses alunos a aprender.

Dessa forma, algumas estratégias de aprendizagem podem ser incorporadas ao ensino de adultos para que haja um melhor aprimoramento do conhecimento. Destaca-se algumas práticas, como aulas expositivas dialogadas e práticas, avaliação por pares, entre outras.

A aula expositiva é uma estratégia de ensino antiga e criticada, caracterizada pela transmissão-recepção dos conteúdos, sendo o aluno um sujeito passivo do conhecimento (Oliveira, 2017). Para Peixoto (2019) a aula expositiva possui limitações como pouca participação do estudante em função da comunicação unilateral característica desse método de ensino. Embora, este modelo seja criticado por alguns educadores, pode apresentar pontos benéficos para o desenvolvimento de um conteúdo, como apresentar uma primeira visão de um novo tema (Gil et al., 2012).

A aula expositiva dialogada, por sua vez, é uma estratégia em que há a possibilidade da interação dos estudantes com o professor, contextualizando os conteúdos de forma conjunta.

Quanto à aula prática, o professor consegue aproximar o conteúdo teórico com a prática, de modo que o aluno possa visualizar o que está sendo estudado (Oliveira, 2017). Juntamente com as aulas práticas, podem ser inseridas pesquisas de artigos científicos, destacando-se a realização de leitura crítica, compreensão e discussão do conteúdo e a preparação de novos textos, caso o docente desejar (Gil et al., 2012).

Os seminários são desenvolvidos individualmente ou em grupos para a apresentação de conteúdos ligados à disciplina e podem estimular as pesquisas, essenciais para o aprendizado. Juntamente com o seminário, pode ser realizada a avaliação por pares, que consiste em uma situação em que um estudante (par-avaliador) contribui com o trabalho de outro (par-avaliado) a partir da sua interação com o objeto avaliado (um texto, um programa de computador, um seminário, etc.), tendo como objetivo contribuir com a aprendizagem dos envolvidos (Rosa et al., 2017). Conforme Gielen e Onghena (2011), a avaliação por pares pode desenvolver habilidades em comunicação, liderança, resolução de problemas e de conflitos e tomada de decisões, proporcionando experiências motivadoras para os alunos.

Os jogos podem estimular a motivação, a criatividade, a imaginação, a competição e ainda podem ser prazerosos e desafiantes, sendo um ótimo recurso didático ou estratégia de ensino, se utilizado de forma correta (Grübel, Bez, 2006). Valente (1993) destaca que a competição poderá trazer efeitos negativos e positivos. Caberá aos educadores mostrarem que o objetivo do jogo é fazer com que todos atinjam as habilidades desejadas.

Outro procedimento que pode ser realizado nas aulas é mostrar ao estudante a situação do mercado de trabalho na área por meio de palestras com profissionais. Partindo dessa premissa, permite-se inferir a existência de um relacionamento entre os alunos e a motivação (Oliveira, Müller, 2010). Atualmente, os profissionais, principalmente de TI, buscam uma carreira que evite a obsolescência, já que nessa área muitas novidades surgem rapidamente, daí a importância do contato com pessoas que estão inseridas nesse meio.

Uma outra estratégia é integrar os alunos de primeiro ano com os veteranos, promovendo encontros para essa socialização. As experiências durante o primeiro ano na faculdade são importantes para a permanência no ensino superior, para a motivação e para o sucesso acadêmico dos estudantes. O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar as oportunidades oferecidas pela instituição de ensino, principalmente para sua formação profissional (Teixeira et al., 2008). Essa integração pode se dar de diversas maneiras, como exposições sobre a faculdade com professores/coordenadores, palestras com veteranos acerca de mercado de trabalho e o curso propriamente dito, monitorias, experiências de ex-alunos, entre outras (Carvalho, 2019).

Dessa forma, buscou-se neste trabalho relatar essas metodologias aplicadas aos estudantes e avaliar os resultados, por meio de um questionário.

3. Método

Participaram 15 estudantes de graduação do primeiro ano do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, Fatec Ourinhos, sendo, 13 participantes, (86,67%) do sexo masculino, com idade de 18 a 21 anos, 11 (73,33%) e acima de 21,4 (26,67%). Essa amostra é considerada de convêniência, sendo selecionada por critérios decorrentes da experiência profissional e os resultados não podem ser generalizados (Cozby, 2003).

Nessa instituição de ensino superior, foram aplicadas aulas expositivas dialogadas e práticas, avaliação por pares, palestras com ex-alunos da própria instituição, que hoje são profissionais que atuam na área, competição entre equipes (jogo educativo) e apresentação de um sistema de informação desenvolvido por alunos do último ano do curso, no qual os participantes deverão fazer ao longo do curso.

Foi criado um questionário com 7 questões objetivas, usando a escala *Likert* com os graus de frequência: muito frequente, frequente, ocasionalmente, raramente, não participei e 2 dissertativas para avaliar esses métodos, aplicado ao término do semestre. Esse questionário foi criado com base no trabalho de Gomes et. al (2010).

Os procedimentos da pesquisa consistiram em ministrar aulas expositivas dialogadas, com o propósito de incentivar a participação de alunos, da docente e dos conteúdos.

As aulas práticas foram ministradas no laboratório de informática, em que os alunos pesquisaram e leram artigos científicos sobre os assuntos estudados para geração de debates na aula.

A avaliação por pares envolveu a construção de um quadro com os critérios a serem avaliados e uma escala de valores e dessa forma, a sala foi dividida em 5 grupos de 3 alunos e cada grupo que apresentava um seminário com um tema já definido, recebia uma avaliação de outros grupos e da docente, usando-se esse quadro.

As palestras realizadas com ex-alunos foram ao encontro de conteúdos relacionados à disciplina, do perfil e da carreira do profissional em tecnologias da informação.

A competição entre equipes (jogo) ocorreu com a divisão da sala em 5 grupos de 3 alunos e eles tiveram um tempo de uma aula de 50 minutos para estudar os conteúdos que tinham sido ministrados pela docente e depois elaboraram perguntas a outros grupos. Se um grupo errava, perdia-se um ponto. Ganhava a competição a equipe que tinha maior pontuação.

Por fim, teve-se a apresentação de um sistema desenvolvido por alunos do mesmo curso e do último ano, para mostrar aos participantes onde eles deverão chegar ao longo do curso.

Foi explicado o objetivo da pesquisa aos participantes e antes da aplicação do questionário, no final do semestre, todos concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

4. Resultados

Na questão 1 do questionário (periodicidade nas aulas), 7 (46,67%) responderam muito frequente e 8 (53,33%) frequente.

A questão 2 (participação nas aulas expositivas dialogadas), 3 (20,00%) muito frequente, 10 (66,67%) frequente, 1 (6,67%) ocasionalmente e 1 (6,67%) raramente.

Com relação à questão 3 (execução dos exercícios práticos no laboratório), 11 (73,33%) muito frequente, 3 (20,00%) frequente e 1 (6,67%) ocasionalmente.

As respostas da questão 4 (colaboração nas avaliações por pares), 11 (73,33%) muito frequente, 3 (20,00%) frequente e 1 (6,67%) não participou.

Na questão 5 (palestras realizadas com profissionais), 2 (13,33%) muito frequente, 12 (80,00%) frequente e 1 (6,67%) não participou.

A questão 6 (apresentação de um sistema de informação), 3 (20,00%) muito frequente, 7 (46,67%) frequente, ocasionalmente, 2 (13,33%) e 3 (20,00%) não participou.

O resultado da questão 7 (aplicação de um jogo), 12 (80%) muito frequente e 3 (20%) frequente.

Na primeira questão dissertativa (pontos positivos das metodologias), os resultados foram: aulas dinâmicas, 3 (20%), aulas interativas, 5 (33,33%), promoção do trabalho em equipe, 2 (13,33%), uso de tecnologias nas aulas, 2 (13,33%), aulas motivadoras, 1 (6,67%) e não responderam, 2 (13,33%).

Na segunda questão (pontos negativos), as respostas foram: avaliação por pares deveria ser de forma individual e não em grupo, 1 (6,67%), verificação das atividades práticas deveria ter sido realizada em todas elas pela docente, 1 (6,67%), deveria ter menos aula teórica expositiva, 1 (6,67%), trabalho em equipe gera uma nota igual a todos do grupo, mas há mais envolvimento de alguns, 1 (6,67%), nada a declarar, 11 (73,33%).

Ao se analisar os resultados obtidos por meio da revisão da literatura, os estudantes mais motivados estão associados à proatividade e autonomia, segundo Ferraz et al. (2020), que estão relacionados aos índices mais altos da pesquisa, como aulas práticas, avaliação por pares e competições, como jogos. Dessa forma, os resultados mais expressivos concentram-se na avaliação por pares, atividades práticas e jogos.

Papadopoulos et al. (2012) descrevem que a avaliação por pares se dá principalmente pela colaboração entre grupos, desenvolvendo competências como resolução de problemas e tomada de decisões. As aulas práticas instigam a criatividade e o pensamento crítico e os jogos podem propiciar a criatividade e a motivação (Grübel, Bez, 2006).

Na pesquisa de Rempel et al. (2016) os resultados foram similares a este trabalho, sendo que as atividades práticas e em grupo foram consideradas mais relevantes pelos alunos.

Os mesmos autores descrevem que nenhum método é plenamente eficaz em sua forma isolada, devido à complexidade de cada curso e turma.

Segundo Nicola e Paniz (2016), o processo de ensino e aprendizagem exige colaboração entre o docente e o discente, e para que isso ocorra, o professor pode usar diversos recursos existentes, de modo a auxiliar as aulas.

O professor é o principal responsável para que ocorra a motivação do aluno o qual permite pesquisar, buscar, construir conhecimentos novos e estimular para que a aula se torne mais dinâmica.

5. Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi descrever as metodologias de ensino aplicadas nas aulas de Sistemas de Informação aos estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos com o intuito de avaliar essas metodologias.

As metodologias usadas foram aulas expositivas dialogadas, aulas práticas, avaliação por pares, palestras com ex-alunos, que atuam na área do curso, jogos entre equipes e apresentação de um sistema de informação desenvolvido por alunos do último ano do curso.

Foi criado um questionário com perguntas abertas e fechadas para os participantes responderem.

Os resultados obtidos trouxeram informações importantes, pois percebeu-se que podem ser aplicadas diversas metodologias no ensino que podem contribuir para o aprendizado dos graduandos, desde as formas mais tradicionais, como aulas expositivas, em que deve haver participação de todos os envolvidos, até métodos mais contemporâneos, como avaliação por pares, entre outros.

As maiores participações desses estudantes giraram em torno de atividades que estimulam a colaboração, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade e motivação.

Dessa forma, os resultados mais expressivos concentraram-se na avaliação por pares, atividade prática e jogos.

Outro aspecto a ser considerado é a diversificação de métodos de ensino, pois cada estudante é diferente de outro.

Para continuidade dessa pesquisa, sugere-se a aplicação desses mesmos métodos para identificar uma possível relação entre a aprovação/reprovação de estudantes.

Conclui-se neste trabalho que as metodologias de ensino aplicadas de diversas maneiras podem trazer mais estímulo e entusiasmo às aulas.

Referências

- Carvalho, A. C. B. D. (2019). Semana de integração de calouros: uma prática de acolhimento. *Braz. J. of Develop.*, 5(7), 8811-8820.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisas em ciências do comportamento*. Atlas.
- Ferraz, A. S, Lima, T. H. & Santos, A. A. A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.
- Gielen, S., Dochy, F. & Onghena, P. (2011) An Inventory of Peer Assessment Diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.
- Gil, E. S., Garcia, E. Y. A., Lino, F. M. A. & Gil, J. V. V. (2012). Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. *Vita et Sanitas*, 1(6), 57-81.
- Gomes, M. P. C., Ribeiro, V. M. B, Monteiro, D. M., Leher, E. M. T. & Louzada, L. C. R. (2010). O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. *Ciência & Educação*, 16(1), 181-198.
- Grübel, J. M. & Bez, M. R. (2006). Jogos educativos. *Novas Tecnologias na educação*. 4(2), 1-7.
- Nicola, J. A. & Paniz, C. M. (2016). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. *Rev. NEaD-Unesp*, 2(1), 355-381.
- Oliveira, E. S. (2017). Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios. *Contexto & Educação*, 32(101), 212-232.
- Oliveira, F. B. & Müller, E. S. M. (2010). Perfil Motivacional e Inclinação de Carreira do Estudante e do Profissional da Tecnologia da Informação. *Revista ADM.MADE*, 14(1), 51-73.
- Papadopoulos, P. M., Lagkas, T. D. & Stavrus, N. D.(2012). How to Implement a Technology Supported Free-Selection Peer Review Protocol: Design Implications from Two Studies on Computer Network Education. In: 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Peixoto, F. J. G. (2019). O problema das diversas metodologias aplicáveis ao ensino superior brasileiro. *Revista Artigos.com*. 4(1), 1-9.
- Rempel, C., Strohschoen, A. A. G., Gerstberger, A. & Dietrich, F. (2016) Percepção de alunos de ciências biológicas sobre diferentes metodologias de ensino. *Signos*, 37(1), 82-90.
- Rosa, S. S., Coutinho C. P. & Flores, A. S. (2017). Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. *Avaliação*, 22(1), 55-83.
- Silva, T. L. F., Mascarenhas, I. P., Medeiros, C. P. & Souza, E. C. (2014). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de administração e direito. *R. Gest. Anál.*, 3(1/2), 104-113.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H. & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (1), 185-202.
- Valente, J. A. (1993). *Diferentes usos do computador na educação*. Recuperado em julho, 6, 2022, em <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GGFLDMXV-1LQ3J4G-BJ3/ValenteDiferentesusosComputadoeducacao.pdf>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO: UM ESTUDO NAS LICENCIATURAS E GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

- Maria Marina Dias Cavalcante
- Maria Julieta Fai Serpa e Sales
- Bruna Gonçalo do Nascimento

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa-formação de professores no contexto de licenciaturas e de cursos de graduação profissional e tecnológico, realizada em um grupo de pesquisa que averigua a docência no ensino superior e na educação básica, em articulação com um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública, no período de 2016 a 2020. Este grupo reúne bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos em Educação, na perspectiva de discutir a essencialidade de uma formação de professores, comprometida com uma conscientização coletiva para lidar com as questões sociais atuais, por meio de uma apropriação crítica da realidade e contribuindo para que os docentes, juntos dos discentes, sejam protagonistas no exercício da práxis educativa, tendo em vista a valorização de sua carreira. Isto posto, a investigação partiu do seguinte questionamento: Como se organiza a formação de professores em diferentes contextos de ensino pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Ceará, para atender licenciatura e graduação profissional e tecnológica, no sentido de oferecer subsídios para a profissão docente? Seguindo este raciocínio, assim foi configurado o objetivo geral: Compreender como a formação de professores em IES públicas do Estado do Ceará organiza-se para atender ao ensino universitário no que se refere a um respaldo qualitativo que viabilize práticas profissionais tendo em vista a transformação do real. O estudo tem sua relevância ao propor ampliar o universo de investigações em torno da temática, ao inspirar novos e contínuos estudos que possam servir de base para discutir, identificar e publicizar a situação da formação de professores, e propor alternativas de superar os desafios que obstaculizam a qualidade do ensino, na perspectiva da emancipação. Os princípios teóricos que alicerçaram esta pesquisa no campo da formação docente guiaram-se por uma racionalidade crítica, por meio de contributos epistemológicos de autores como Candau (2020), Freire (2018), Lima (2001) e Pimenta (2012, 2019). Metodologicamente este estudo amparou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, realizada em instituições públicas de ensino superior da rede pública estadual e federal do Estado do Ceará. Em relação aos procedimentos de produção de dados, foram realizados levantamento teórico, mapeamento de universidades e de

sujeitos, questionário, observação direta e entrevista semiestruturada com professores universitários que consentiram em participar da pesquisa. Os dados foram analisados buscando descortinar explicações e interpretações para as inquietações do grupo, a fim de cooperar com a seara educacional e a sociedade. Os resultados apontaram para a necessidade perene de produzir conhecimentos que tragam fundamentos coerentes com princípios éticos e solidários na indicação de proposições nas legislações e em programas de formação inicial e contínua docente, para que suas práticas tenham alicerces em uma pedagogia crítica. Logo, concluiu-se ser inviável imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, uma vez que alicerçadas na criticidade suas ações possibilitam o esperar.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem. Profissão docente.

[...] É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros) Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.

(Thiago de Mello, Poema Para os que virão, 1975)

Notas introdutórias

Com estas palavras de Thiago de Mello iniciamos a escrita deste artigo, para falar da pesquisa por um ponto de vista que acredita na humanização por meio de um coletivo ciente de suas condições de vida, de sua classe social, das especificidades do meio levando em consideração as tensões e contradições que dialogam com sua realidade, bem como de seus anseios, trazendo esta perspectiva como vislumbre de uma sociedade pensante, em que a Educação se materialize em atitudes dialógicas, empáticas, fundamentadas no respeito e numa cultura de partilha de saberes, para quem sabe assim construímos caminhos formativos que problematizem o real, acolham as singularidades de cada ser e ouse (re)criar continuamente novos rumos, como aponta o poeta.

A redação apresentada trata de uma síntese da pesquisa realizada pelo **Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica**, liderado pela professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, que tem como princípio a formação de profissionais para a atuação no magistério para a pesquisa, na pesquisa, de forma situada, datada, com a ideia de favorecer o sentimento de pertença/autoria no que tange a decisões e ações docentes, tendo como horizonte um agir dialético, que problematiza o real, vindo a constituir a ciranda da práxis. O grupo é composto por estudantes de Iniciação Científica (discentes de graduação em Pedagogia), estudantes de mestrado e de doutorado, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

Tendo em vista o cenário educacional brasileiro, recorreremos à partilha de saberes como fundamento principal dos estudos realizados em nosso grupo de pesquisa, e assim reunimos estudos que resultaram em teses e dissertações cujos escritos sintetizam o caminhar do grupo na temática docência no ensino superior e na educação básica, deixando ensinamentos a outros pesquisadores, bem como ao público.

Cumpramos enfatizar que a investigação em tela ocorreu no período de 2016 a 2020, contando com pesquisas realizadas de forma colaborativa, em que os membros do grupo consolidaram aprendizagens significativas por meio de uma apropriação crítica da realidade e contribuindo para que docentes, juntos de discentes, sejam protagonistas no exercício da práxis educativa, tendo em vista a valorização de sua carreira, superando obstáculos/tratativas de dissociar o ensino de seu cunho transformador, em elo com a aprendizagem.

Reunindo as pesquisas dos participantes do grupo, constituímos um material de análise que propiciou uma sensibilização da equipe diante dos achados e dos estudos dirigidos a que recorreremos continuamente como forma de validar os dados produzidos, bem como arquitetar meios de transformar a realidade por meio desta produção coletiva, imbuída de um espírito solidário/colaborativo. Nessa rota, elaboramos este relato no sentido de dar visibilidade ao grupo, bem como enaltecer a essencialidade da produção acadêmica na área de formação de professores.

Outrossim, os dados produzidos por meio desse estudo fizeram emergir inquietações e propiciou um descortinar de dúvidas/questionamentos. Nessa linha, esta investigação partiu da seguinte problematização: Como se organiza a formação de professores em diferentes contextos de ensino pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Ceará, para atender licenciatura e graduação profissional e tecnológica, no sentido de oferecer subsídios para a profissão docente?

Isto posto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como a formação de professores em IES públicas do Estado do Ceará organiza-se para atender ao ensino universitário no que se refere a um respaldo qualitativo que viabilize práticas profissionais tendo em vista a transformação do real.

Vale destacar que o acervo originado desta imersão científica na seara educacional é relevante por suscitar caminhos e perspectivas que tenham em mente a configuração de um agir voltado para a compreensão de que educar deve envolver sobremaneira um abraçar a causa da Pedagogia como essencialidade, com uma abordagem crítica, cooperativa, com fundamento no respeito e na ética, valorizando o diálogo como via de conscientizar a si e ao povo, para que, como mencionou o poeta Thiago de Mello, *os que virão, serão povo, e saber serão, lutando*, abrindo rumos para a transformação social.

Metodologia

Em relação ao caminho trilhado para a concretização desta investigação, em primeiro lugar é necessário destacar que teve abordagem de natureza qualitativa com amparo em Stake (2011), por congregar uma análise que envereda pelo campo das subjetividades humanas, com um olhar esmerado para as sutilezas que fazem parte da jornada dos seres envolvidos na pesquisa, colocando em perspectiva seus anseios, bem como atribuindo-lhes protagonismo, o que conferiu legitimidade a uma proposta de estudo situado na seara educacional

A par disso, o método que convergiu com a especificidade dos estudos realizados (teses e dissertações) foi o Estudo de Caso (Stake, 2016), que ganhou vida por meio de um processo que envolve uma fase de levantamento bibliográfico por meio de acesso a livros, artigos e outros textos já publicados com estudos dirigidos que envolvem leituras, fichamentos e discussões (fase de levantamento teórico, que na verdade entrelaça todo o estudo, até mesmo nas fases subseqüentes), posteriormente há uma consulta ao local onde se pretende realizar a outra fase de produção de dados, e uma fase de campo onde comumente os pesquisadores realizam observações, questionários, entrevistas, grupos focais, dentre outros procedimentos.

As discussões aqui reunidas, como dito a princípio, fazem parte de um arsenal científico construído coletivamente no âmbito do **Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica**, a partir de teses e dissertações elaboradas por professores pesquisadores participantes desse grupo de pesquisa, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Esses trabalhos foram realizados no período que compreende os anos 2016 até 2020.

Neste intervalo de tempo, foram defendidas três teses e sete dissertações. Após uma leitura minuciosa do conteúdo de cada trabalho, e tendo em vista o caráter breve inerente a uma escrita de artigo, e

como critério de inclusão terem sido pesquisas com o método do Estudo de Caso, foram selecionadas três teses, pois nem todas tinham o Estudo de Caso como método, e também pelo fato de dialogarem com as necessidades de formação docente da atualidade.

E quais seriam essas necessidades? Estas necessidades partem do que identificamos nas leituras - com destaque para o aporte de Candau (2020), Franco (2012) e Pimenta (2012, 2019) - e nos dados produzidos em campo, que situam a Educação e a Didática no rumo de um retrocesso social, considerando a historicidade do ensino no Brasil e a cultura de colonização da mente humana, reverberando-se no distanciamento entre o povo e o conhecimento/esclarecimento (Saviani, 2019) e tomando como referencial o paradigma crítico/dialógico/consciente, acreditando no potencial da formação de professores como alternativa de encontro com a humanização, como alicerce para a configuração de práticas genuinamente transformadoras (Costa et. al., 2019); (Freire, 2018). E o trabalho docente como uma incumbência da Educação na concepção do conhecimento no que concerne à atividade educativa e à formação do indivíduo para o trabalho (Lima, 2001).

Resultados e Discussão

Pensando na apresentação de resultados aqui proposta, estabelecemos como critério apresentar o título de cada trabalho, seu objetivo geral, e uma breve narrativa acerca das investigações realizadas e concluídas, entrelaçadas com análises pertinentes ao vislumbre de um caminho colaborativo, que reúne reflexões sobre cada estudo, como forma de anúncio de possibilidades formativas que estimulem o esperar (Freire, 2018).

No caso da pesquisa realizada pelo grupo, ocorreu o mapeamento das instituições e dos sujeitos que nelas atuam, onde seriam realizados o questionário, as observações e as entrevistas. A fase de campo ocorreu em instituições públicas de Ensino Superior da rede pública estadual e federal do Estado do Ceará.

Em relação aos procedimentos para a produção de dados, foram realizados levantamento teórico, mapeamento de universidades e de sujeitos, questionário, observação direta e entrevista semiestruturada com professores universitários que consentiram em participar da pesquisa dos mestrados e doutorandos. Houve, portanto, uma aproximação com estes interlocutores no sentido de explicar sobre a pesquisa que seria realizada, bem como proceder à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o intuito de garantir o compromisso do grupo com as informações obtidas, com o respaldo ético necessário a uma investigação desse porte.

Finalizada a fase de campo, recorreu-se novamente ao arcabouço teórico (especialmente aos fichamentos), no afã de perceber aproximações/distanciamentos com a proposição da pesquisa. Os dados foram analisados buscando descortinar explicações e interpretações para as inquietações do grupo, a fim de cooperar com a seara educacional e a sociedade.

No que diz respeito à constituição do referencial teórico desta pesquisa, e tendo em vista a construção desta síntese que relata acerca do processo realizado entre os anos de 2016 a 2020, e vendo a necessidade de construir uma análise atenta ao contexto e às necessidades formativas dos professores, o estudo contou com o aporte de autores com abordagem crítica, como Candau (2020), Costa (2019), Franco (2012), Freire (2018), Lima e Braga (2016), Lima (2001), Melo (2018) e Pimenta (2012, 2019).

Conforme dito, a primeira tese, intitulada **A prática pedagógica no ensino da arte: um estudo crítico a partir da Semiformação de Adorno no cotidiano do Ensino Médio**, defendida no ano de 2018, teve

como objetivo geral compreender, na perspectiva da semiformação em Adorno, a prática pedagógica dos professores licenciados no campo da arte para o ensino da Arte no cotidiano do Ensino Médio, pertencentes à rede pública de Educação do Estado do Ceará. Esta pesquisa teve como principal teórico Theodor Adorno, no que se refere ao conceito de semiformação. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica do Ensino Médio, com maior participação de docentes licenciados em Arte. Esta pesquisadora defendeu a tese de que os professores licenciados em Arte apresentam uma identidade resultante da semiformação, ou seja, uma formação universitária com lacunas, vindo a refletir na prática pedagógica e no contexto da realidade escolar, no qual o docente de Arte do Ensino Médio possuirá uma identidade em perene desenvolvimento, resultando numa espécie de desilusão da realidade docente.

No tocante a esta tese, com respaldo em Candau (2020), Franco (2012), Freire (2018), Melo (2018) e Pimenta (2019), foi percebido que durante o processo formativo dos professores licenciados houve lacunas, que se tornaram aparentes no exercício de uma prática docente crítica, com reverberações na identidade do professor. Lima e Braga (2016, p. 79) acentuam que esta prática é circunscrita num “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, de modo que, se voltando sobre si mesma, por via da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica [...]”, consciente e que venha conscientizar o meio, criando uma cultura de descolonização do pensar.

Essas lacunas durante a formação universitária (graduação) podem ter diversas explicações como por exemplo, um mapa curricular nos cursos de licenciatura que contemplasse componentes curriculares com base em uma Pedagogia crítica, capaz de propiciar novos olhares para este campo que nos toca de um modo particular, que diz respeito à formação de professores, que possam de fato contribuir com a sociedade, instigando e promovendo meios de alcançar as subjetividades e a humanização. Neste ínterim, a semiformação corresponderia a uma situação de percepção rasa, com lacunas, que não é devidamente esclarecida/consciente a ponto de transformar, o que dialoga com o cenário brasileiro no contexto atual.

A segunda tese, intitulada **Trabalho docente na licenciatura em Ciências Biológicas: uma análise na perspectiva da ontologia Marxiano-Lukacsiana**, defendida no ano de 2020, teve como objetivo compreender os fundamentos onto-históricos e a materialidade do trabalho docente desenvolvido na licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito da Universidade Estadual do Ceará, no interior do estado, considerando em que medida os pores teleológicos que os professores objetivam em sua práxis se aproximam da perspectiva da emancipação humana. Foi realizada uma pesquisa de campo com docentes de uma universidade pública do Estado do Ceará dos campi do interior. Assim, a investigadora chegou à tese de que o trabalho docente na licenciatura em Ciências Biológicas apresenta desdobramentos, que se unem na efetivação de atividades educativas emancipadoras, ou seja, ao domínio por parte dos docentes dos conteúdos específicos e assim, ao compromisso desses professores com a formação dos discentes.

Por meio da leitura desse texto, com base em Pimenta (2012), compreendemos que durante a formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, o trabalho docente realizado permitiu aos licenciados uma formação de caráter emancipatório, trazendo um olhar teórico crítico e reflexivo. Salientamos, pois, a essencialidade de haver professores reflexivos, que respondam às singularidades do meio, e que estejam a par das tensões e contradições que permeiam suas vivências no âmbito do ensino e de suas vidas, tendo em vista o corolário de medidas sociais/econômicas/políticas/culturais advindas do sistema capitalista, para que possa efetivar uma prática transformadora.

A terceira tese, **O professor na multiterritorialidade urbano-rural e suas implicações para a condição docente**, defendida excepcionalmente no ano de 2021, em razão da pandemia, apresentou como objetivo caracterizar a configuração da condição docente dos professores do Ensino Médio que trabalham nas extensões de matrícula do sertão dos Inhamuns, a partir da relação entre território e trabalho. Foi produzida uma pesquisa de campo com docentes do Ensino Médio, da rede pública, que atuam no sertão dos Inhamuns. Dessarte, o pesquisador chegou à tese de que a relação do território e trabalho dos professores das extensões de matrícula do interior do sertão, eram precárias, com poucos recursos financeiros para escola e professor. Em que as células estatais faziam investimentos, ações, programas educacionais em regiões com melhores estruturas.

Em vista da tese, foi constatado pelo pesquisador deste trabalho que o fato de as escolas estarem situadas em regiões rurais, de antemão há recursos financeiros diferenciados em relação aos da área urbana, o que é refletido no processo de aprendizagem dos alunos, devido à falta de materiais didáticos e no trabalho docente, com a sua desvalorização desde a inexistência de políticas de suporte à realização do trabalho docente, até a discrepância salarial existente entre o professor da região urbana e o professor do campo.

Compreendemos, pois, que um dos aspectos para o desenvolvimento do trabalho docente é a profissionalização da profissão professor, que está diretamente associada à promoção de políticas educacionais de valorização do magistério, fomentando um ensino de qualidade (Lima, 2001). Portanto, é perceptível a importância da atuação de sindicatos dos professores para a melhoria do trabalho docente, na valorização e equidade salarial, e formação contínua.

Considerações finais

Resgatando o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em compreender como a formação de professores em IES públicas do Estado do Ceará organiza-se para atender ao ensino universitário no que se refere a um respaldo qualitativo que viabilize práticas profissionais tendo em vista a transformação do real, tecemos reflexões pertinentes ao campo da docência superior, em elo com a educação básica, com o propósito de problematizar o real e vislumbrar caminhos que elucidem vias de superar as entraves que obstaculizam o aprendizado.

As contribuições decorrentes do projeto em foco – **Formação de professores em diferentes contextos de ensino: um estudo na graduação tecnológica e nas licenciaturas** – podem ser retratadas na seguinte ordem. As pesquisas desenvolvidas oportunizaram aos profissionais envolvidos, sujeitos e professoras pesquisadoras reflexões, cujo domínio o mais consolidado possível dos conhecimentos científicos foram trabalhados, possibilitando as condições e os meios propícios ao desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, à apreensão de métodos de estudo e à autonomia e reflexividade ao longo das aprendizagens construídas; à formação pessoal e profissional, fomentando perspectivas, atitudes, sentimentos e convicções que fundamentem suas escolhas perante as situações cotidianas.

A pertinência dessa discussão buscou a aproximações epistemológicas entre as pesquisas realizadas no grupo de estudos - em articulação com três estudos de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Cabe registrar que a ação se configurou como uma pesquisa coletiva, coordenada por uma professora vinculada ao referido Programa.

Por fim, as inovações materializaram-se, particularmente quando da elaboração e desenvolvimento de saberes, ao mobilizarem-se conhecimentos oriundos da formação inicial dos sujeitos: seja pelas disciplinas específicas trabalhadas pelas disciplinas pedagógicas, pelos estágios supervisionados,

pelas experiências vivenciadas em movimento, etc... diante das demandas da escola. Tais inferências se fazem a partir de políticas educacionais vividas nas escolas e da participação na construção desses saberes por possibilitar a inserção dos profissionais em situações reais de ensino, uma vez que estes não se constituem a partir de saberes da educação e sobre pedagogia, mas no momento da ação docente, da prática que os confronta e reelabora.

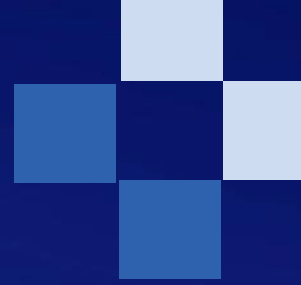
Revelam-se ainda na prática pedagógica dos sujeitos que assumiram, profissionalmente, a docência na escola e que nela permanecem, que as aprendizagens construídas foram essenciais para conhecer melhor a profissão e a escola pública, para pensar sobre os desafios de ser professor nesse contexto, particularmente quanto à relação professor-aluno, à seleção e elaboração de metodologias de ensino, e principalmente quanto ao pensar e refletir sobre sua própria prática.

Foram trabalhos desenvolvidos na perspectiva de discutir a necessidade de uma formação de professores comprometida com uma preparação para lidar com as questões sociais, possibilitando ao aluno a aprendizagem e contribuindo para que, juntos, sejam atores do processo ensino/ aprendizagem, e protagonistas da construção de saberes no exercício da práxis educativa, tendo em vista a transformação da sociedade.

Tendo em vista o contributo dos autores e nossas vivências, o estudo revelou que a formação contínua de professores precisa ser constante, considerando os conhecimentos prévios que os discentes apresentam, bem como a devida compreensão das singularidades do meio, que tangenciam as práticas desenvolvidas socialmente, e em especial nas escolas. Ponderamos também a necessidade dos conhecimentos sistemáticos, a fim de aprimorar os saberes prévios e adquirir novos saberes por meio de uma abordagem crítica, reflexiva, em ambientes escolares e instituições de Ensino Superior com a formação inicial e a continuada, abrindo rumos que tragam a essencialidade do fazer junto, ou seja, da parceria colaborativa, constituindo uma cultura solidária, que vise à emancipação.

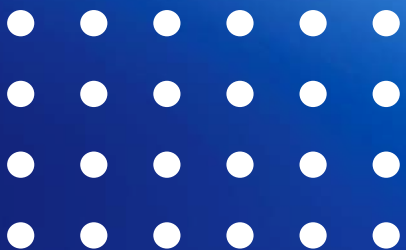
Referências bibliográficas

- Candau, V. M. *Didática: revisitando uma trajetória*. In Candau, V. M., Cruz, G. B., Fernandes, C. (Orgs.). (2020). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas* (pp. 22-32). Vozes.
- Costa, E. A. S., Lima, M. S. L., Martins, E. S., Almeida, S. M. N. (2019). Dialogicidade, pesquisa e formação inicial de professores. In Costa, E. A. S., Lima, M. S. L., Martins, E. S. (Orgs.). *Diálogos pedagógicos na formação de professores: articulações entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 11-36). Imprece.
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. (57a ed.) Paz e Terra.
- Lima, M. S. L. (2001). *A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Lima, M. S. L. & Braga, M. M. S. C. (2016). Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. *Educar em Revista*, Curitiba, (61), 71-88. <https://www.scielo.br/j/er/a/mFvDbRfC5LVsH8fzyj9CcHc/?format=pdf&lang=pt>
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2a ed. reimpr.). EPU.
- Melo, G. F. (2018). *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. CRV.
- Pimenta, S. G. (2019) As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In Silva, M., Orlando, C., Zen, G. (Orgs.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas* (pp. 19-64). EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>
- Pimenta, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. (2012). In Pimenta, S. G & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (7a ed., pp. 20-62). Cortez.
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (5a ed.). Autores Associados.
- Stake, R. E. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (4a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. (K. Reis Trad.). Penso.



Línea Temática:

Gobernanza y liderazgo institucional



Estrategias Institucionales para Fomentar la Participación de los Estudiantes No Tradicionales en la Educación Superior

- Agurtzane Martínez
- Ane Urizar
- Monica Gago
Mondragon Unibertsitatea

Linea temática: *Gobernanza y liderazgo institucional*

Resumen

La gran mayoría de las políticas diseñadas e implantadas en las instituciones de educación superior (IES) se orientan a sistemas de representación y participación de estudiantes tradicionales, no dando respuesta a aquellos que por su origen o circunstancias específicas (estudiantes no tradicionales) tienen mayor dificultad de acceso y permanencia en estas instituciones. El objetivo de este estudio es establecer un marco de actuación con un conjunto de indicadores para la autoevaluación de las estrategias institucionales que favorezcan el compromiso inclusivo y la gobernanza participativa en las IES. Se pretende contribuir a mejorar políticas, mecanismos y prácticas para la participación inclusiva de todos los estudiantes de las IES en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en procesos de calidad y en la toma de decisiones institucionales. Por tanto, este trabajo busca dar respuesta a la necesidad de un modelo de compromiso estudiantil para apoyar y mejorar su participación en la gobernanza institucional, lo que conduce a un mayor acceso y tasas de retención para los estudiantes no tradicionales. En el proceso de construcción del instrumento, a través de la revisión bibliográfica sobre instrumentos y encuestas validados internacionalmente se identificó un primer conjunto de categorías relacionadas con el compromiso y la participación de los estudiantes no tradicionales. A partir de estas categorías se diseñó la primera versión del instrumento y se fijó el tipo de preguntas y la puntuación y escala de cada una de ellas. La validez y pertinencia de esta primera versión se contrastó con expertos en el ámbito analizado. Tras un proceso de co-creación donde participaron integrantes de seis instituciones europeas, se elaboró la versión definitiva de la herramienta resultado de este estudio, que incluye cuestionarios para profesionales y personal de gestión de las IES y para estudiantes no tradicionales. Las IES deben implementar prácticas diseñadas para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes y comprometerse con la diversidad en todas las áreas y niveles de la institución y en la experiencia más amplia de los estudiantes. La implementación de esta evaluación institucional favorecería el desarrollo de IES más inclusivas mediante una mayor participación de los grupos no tradicionales y desfavorecidos en los procesos de toma de decisiones en aspectos educativos y no educativos.

Palabras clave: *estudiantes no tradicionales, participación, gobernanza, instituciones de educación superior, sistemas educativos inclusivos.*

Introducción

A fin de mejorar la participación inclusiva en educación superior es preciso atender a los apoyos y la articulación de medidas necesarias para asegurar un acceso al aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En el caso que nos ocupa, el de las instituciones de educación superior (IES) en el espacio europeo, continuamos con la necesidad de dar respuesta a este reto vinculado a la dimensión social del proceso de Bolonia. Pese a que esa dimensión no ha sido realmente explícita desde su inicio, su concreción sí ha ido aumentando a lo largo de los años. En la conferencia de París (2018) se reitera el compromiso con las orientaciones marcadas a lo largo de estos años en relación con la accesibilidad universal y equitativa, inclusión de medidas para ayudar a estudiantes desfavorecidos, papel de la universidad en la promoción de la cohesión social, itinerarios de aprendizaje más flexibles y ampliación de la participación. La dimensión social de la educación superior se considera en estos momentos una piedra angular del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se reconoce su papel en la promoción de la equidad, la inclusión social y la ciudadanía activa, y una pieza importante para disminuir la exclusión y democratizar la participación y bienestar social de la ciudadanía.

En la actualidad, la gran mayoría de las políticas diseñadas e implantadas en las IES se orientan a sistemas de representación y participación de estudiantes tradicionales, no dando respuesta a aquellos que por su origen o circunstancias específicas (estudiantes no tradicionales) tienen mayor dificultad de acceso y permanencia en estas instituciones. Se ha de seguir profundizando en la transformación de estructuras, políticas, cultura institucional y prácticas para eliminar los obstáculos de participación inclusiva.

Este proyecto¹, realizado dentro del espacio europeo, conecta con la dimensión social de la educación superior y más concretamente con el compromiso inclusivo y accesible para apoyar la participación de los estudiantes no tradicionales en actividades formales e informales de compromiso estudiantil como una contribución importante a su experiencia más amplia, a su sentido de pertenencia, su preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática y oportunidades para una mayor movilidad social que allane las diferencias en la ciudadanía.

Objetivos

El propósito de este proyecto es ofrecer mayor apoyo a las instituciones de educación superior en sus esfuerzos por aumentar la participación de los grupos no tradicionales e infrarrepresentados en los sistemas institucionales formales e informales de participación de los estudiantes y, más concretamente, proporcionar un instrumento para facilitar el análisis de la estrategia institucional orientada a la participación inclusiva de los estudiantes no tradicionales en las organizaciones de educación superior profesional.

Marco Teórico

El proceso de creación del EEES, dentro del cual se ha llevado a cabo la implantación de un conjunto de reformas, entre ellas la creación de un sistema de enseñanza superior en el que todas las personas puedan tomar parte en condiciones de igualdad (European Commission, 2001), ha sido un factor

¹ La investigación se llevó a cabo en el contexto del proyecto Erasmus Plus InclusiPHE - Inclusive Engagement of Non- Traditional Students in Professional Higher Education. InclusiPHE es un proyecto financiado por la Unión Europea; socios y colaboradores del proyecto: Mondragon Unibertsitatea, Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, Universidad Estatal Cooperativa de Baden-Wuerttemberg, Centro de Innovación del Conocimiento, UC Leuven, Instituto para el Desarrollo de la Educación, Colegio de Artes, Ciencia y Tecnología de Malta, Unión Europea de Estudiantes.

determinante para el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas en las IES que intentan dar respuestas a todas las personas que acceden a estudios superiores.

El aumento de las oportunidades de acceso a la educación superior estas últimas décadas ha provocado una mayor heterogeneidad en el perfil del alumnado, lo que ha aumentado la participación de colectivos que anteriormente no tenían presencia. La literatura ha identificado a estos estudiantes como no tradicionales. El término de “estudiante no tradicional” ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, y por tanto, no existe una única definición.

La definición que asumimos en este estudio está derivada de un trabajo de investigación realizado en el marco del proyecto Erasmus+ mencionado anteriormente. Entendemos como estudiantes no tradicionales a los alumnos que por razones económicas, sociales, culturales, de origen, físicas o psíquicas no tenían o tienen un acceso limitado a la educación superior en comparación con otros estudiantes que son considerados tradicionales (Brunner y Ehlers, 2021).

El acceso inclusivo a las oportunidades de participación de los estudiantes no tradicionales garantizaría un desarrollo rico en perspectivas y procesos de diseño entre las IES y los estudiantes. Al hilo de las investigaciones realizadas en el contexto de países desarrollados, parece que sí es posible afirmar que es diferente la manera que los alumnos tradicionales y los no tradicionales tienen de entender y experimentar la universidad (Ozga y Sukhnandan, 1998).

En estas investigaciones se indica que las experiencias de los estudiantes no tradicionales en las IES están caracterizadas por tener menor intensidad y duración en la relación con los diferentes agentes de socialización de la institución (Daza, 2013). Su experiencia y participación se deben a diferentes factores pero parece claro que las variables institucionales pueden favorecer u obstaculizar la misma. Schuetze y Slowey (2002) identifican seis factores a tener en cuenta en los programas ofertados por las IES, ya que eligen programas más prácticos y vocacionales: el grado de flexibilidad institucional con respecto a la organización de estudios y su implicación en programas de desarrollo local y servicio a la comunidad; la gobernanza institucional en sus modelos de organización; el acceso flexible para aquellas personas sin requisitos de entrada tradicionales; modos de estudio, ya que con frecuencia las características de los programas, sus horarios, la dedicación completa y presencia permanente en el campus no pueden ser asumidas por los estudiantes no tradicionales; la asistencia financiera y otros tipos de apoyo para la conciliación familiar y laboral, y la falta de oportunidades de formación permanente. Además de estos factores, vivir la institución como un espacio seguro que sea garante de un bienestar emocional es fundamental para motivar la participación y el compromiso estudiantil.

Cada vez hay más pruebas del papel que tiene el compromiso en el rendimiento y el aprendizaje (Kahu, 2013). Entendemos el compromiso estudiantil como el conjunto de acciones que realizan los estudiantes durante sus estudios y que les ayudan a involucrarse para alcanzar el éxito académico y fortalecer otras áreas (Lanasa et al., 2009). Dentro del conjunto de acciones que llevan a los estudiantes al logro académico están las interacciones que establecen tanto con sus pares (Hu y McCormick, 2012) como con la institución, en las actividades dentro y fuera de esta y del aula, y el vínculo con las comunidades o contextos sociales y políticos más amplios (Jacoby, 2009). Todo ello favorece el desarrollo personal, académico y ciudadano de los estudiantes.

Podemos decir que la participación en la gobernanza de las IES hace que el alumnado tenga un sentido de pertenencia y, sobre todo, que se vea a sí mismo como parte del proceso de toma de decisiones, desarrollando las soft skills (habilidades o competencias blandas) necesarias para su ciudadanía activa y su acción personal y colectiva en el proceso de cohesión social. La aportación de los estudiantes en

la toma de decisiones puede, por un lado, facilitar la evaluación de los planes de estudio y las prácticas de enseñanza mediante la identificación de las deficiencias en los programas de educación superior y la instrucción (Menon et al., 2014) y, por otro, su representación en las estructuras de las IES permite superar barreras institucionales que dificultan su éxito en el sistema. Se hace urgente, por tanto, la participación de los estudiantes subrepresentados en la actualidad, de cara a mejorar la calidad del sistema de educación superior.

Para conseguir ese objetivo, primeramente deben identificarse las barreras y los retos que encuentran los estudiantes no tradicionales en relación al compromiso y participación. Esta identificación ha de ser contextualizada y situada a fin de articular respuestas para todas las personas en las políticas y en las prácticas de cada institución. La herramienta diseñada en este estudio hace una aportación en ese sentido al recoger diferentes instrumentos de diagnóstico más parcializados en función de su ámbito de aplicación.

Marco Metodológico

El proceso de diseño del instrumento que presentamos se realizó a través de diferentes fases. En una primera fase, las autoras de este artículo desarrollaron una versión preliminar del modelo, a partir de la revisión de la literatura sobre inclusión, participación y compromiso de los estudiantes no tradicionales, sobre instrumentos validados internacionalmente y encuestas existentes acerca de la participación y el compromiso de los estudiantes (National Survey of Student Engagement [NSSE], 2021; Márquez et al., 2021; Schuetze y Slowey, 2002; National Student Engagement Programme [NSEP], 2020).

Este diseño inicial del modelo integró las distintas dimensiones detectadas en la literatura como variables que han demostrado tener un impacto en la participación y el compromiso. Se definieron cinco categorías que trataban de recoger los distintos aspectos relativos a las políticas organizacionales, teniendo en cuenta las barreras detectadas en la primera parte del proyecto recogidas en Brunner y Ehlers (2021). Así, las cinco categorías seleccionadas fueron: gobernanza y gestión, garantía y mejora de la calidad, bienestar y participación, enseñanza-aprendizaje, y acceso. En primer lugar se realizó una conceptualización y operacionalización de los constructos/categorías objetos de estudio. Siguiendo el procedimiento del método Delphi, se procedió a definir a quién evaluar y el uso que se les daría a las puntuaciones obtenidas, y se argumentó la justificación y viabilidad de la creación del instrumento (Abad et al., 2011). A continuación se procedió a concretar las categorías en diferentes dimensiones que recogieran, de la forma más completa posible, la conceptualización realizada. Por último, se seleccionó una batería de indicadores que podrían ayudar en la medición de cada una de las dimensiones, a partir del análisis realizado de las herramientas existentes en la literatura. En esta fase se llevó a cabo una selección amplia de indicadores asociados a las categorías analizadas, tratando de recoger el mayor número de precisiones posible. La herramienta se adaptó en función del grupo diana al que se dirigía. Se consideró conveniente que diferentes participantes en la gobernanza de la institución superior respondieran la herramienta de diagnóstico, ya que las percepciones de los distintos agentes pueden ofrecer información relevante en el diagnóstico de la institución. Así, se diseñó un cuestionario para ser respondido por líderes institucionales y de los programas, personal de servicios y apoyo a los estudiantes, y otro para ser respondido por los propios estudiantes, entre ellos, los estudiantes no tradicionales. Estos cuestionarios permitirán triangular las percepciones sobre la participación y compromiso de los distintos agentes. En el caso del cuestionario dirigido a ser respondido por la plantilla de la institución, la mayoría de los indicadores propuestos tienen relación con la existencia o no de mecanismos y estructuras, mientras que en el cuestionario dirigido al alumnado se pregunta sobre las percepciones acerca de la satisfacción con dichos mecanismos y estructuras.

En una segunda fase del proceso metodológico se contó con la colaboración de 16 personas expertas de organizaciones estudiantiles, agencias de garantía de calidad y líderes de instituciones de educación superior de ocho países europeos, a las que se envió en noviembre del 2021 la primera versión del modelo. Se les pidió que valoraran la definición teórica ofrecida de las categorías y las dimensiones. También se les ofreció la posibilidad de proponer nuevas categorías y dimensiones o eliminarlas y se les pidió que valoraran del 1 al 10 la pertinencia tanto de estas como de los indicadores, y que hicieran aportaciones en cuanto a su redacción y grado de comprensión.

En una tercera fase, durante una reunión virtual celebrada en diciembre del 2021 con el equipo de proyecto europeo, que incluía personal investigador, de administración y servicios y del sindicato de estudiantes europeo (ESU), se presentaron las aportaciones de los expertos y se llegó a un consenso sobre las propuestas realizadas: indicadores y dimensiones eliminadas e incorporadas y nuevas definiciones de las categorías y dimensiones.

Por último, en una cuarta fase se llevaron a cabo tres focus groups con los participantes del proyecto europeo en reunión presencial, en abril del 2022, con el objetivo de obtener evidencias de validez cognitiva de la herramienta (Miller et al., 2013). La versión final tras la reunión de diciembre se administró a los participantes de los focus groups. Mientras cumplimentaban el cuestionario, se les solicitó que apuntaran sus pensamientos y que valoraran si los indicadores generaban la información que pretendían. Posteriormente, se les solicitó que llegaran a un consenso dentro del focus group y que hicieran las aportaciones a la herramienta, y esas aportaciones se llevaron a la versión final, elaborada en mayo del 2022

Resultados

A continuación se presenta el modelo generado en el marco del proyecto. Como se ha mencionado previamente, el modelo consta de cinco categorías: gobernanza y gestión, garantía y mejora de la calidad, bienestar y participación, enseñanza-aprendizaje y acceso. Algunas de estas categorías se dividen en diferentes dimensiones, en las cuales se incluye un listado de indicadores útiles para evaluarlas desde las instituciones. Dichos indicadores no se incluyen en los resultados por la limitación de espacio disponible.

Categoría 1: . Gobernanza y Gestión	
Se considera que “la participación de los estudiantes en la gobernanza y la gestión de las instituciones de educación superior puede mejorarse a través de su participación en los comités; sin embargo, se necesita una comprensión más amplia. Es fundamental reconocer los foros no formales, las jerarquías preexistentes, las culturas de toma de decisiones y la asimetría de conocimientos o de información. Es a partir de este ámbito de la gobernanza que el compromiso de los estudiantes puede integrarse en la toma de decisiones, los proyectos y los desarrollos políticos institucionales” (NSEP, 2020).	
Dimensión 1: . Cultura institucional	Se incluyen 4 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 6 indicadores por los estudiantes.

Tiene en cuenta “el conjunto de creencias, valores, estructuras generales y significados que la institución utiliza para afrontar el día a día” (Schein, 1988). En esta dimensión nos referimos al apoyo y los incentivos para el compromiso inclusivo de los estudiantes no tradicionales (marco normativo inclusivo, formación en equidad e inclusión, servicios de apoyo a la inclusión, foros no formales, etc...) tal y como se menciona en Márquez et al., (2021).

Dimensión 2: . Funcionamiento de la estructura de gobierno

Se incluyen 4 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 5 indicadores por los estudiantes.

Se refiere a cómo los comités u otras estructuras formales o informales integran a los estudiantes no tradicionales, cómo los estudiantes no tradicionales estos participan en la definición de los planes de gestión, cómo se discute la experiencia y el éxito de los estudiantes en los órganos de gobierno, cómo se debaten las políticas nacionales y regionales relativas a los estudiantes no tradicionales, cómo se identifican los puntos fuertes y débiles y cómo se reconoce en la institución una cultura de participación democrática de los estudiantes no tradicionales.

Dimensión 3: . apoyo Apoyo material e inmaterial para el acceso, la participación y la conciliación

Se incluyen 4 indicadores tanto para ser respondidos por la plantilla de las instituciones como por los estudiantes.

Se considera que “la financiación sigue siendo un obstáculo importante en la decisión de los adultos y otros colectivos no tradicionales de estudiar o no. La falta de apoyo financiero y de becas es, además de la falta de tiempo y de instalaciones para el cuidado de menores, una de las razones más citadas para la no participación. Aquí surgen dos subdimensiones: en primer lugar, las limitaciones de muchos sistemas de apoyo financiero basados en la edad y el impacto de los sistemas de préstamos que no condicionan el reembolso a unos mayores ingresos tras la finalización de los estudios; en segundo lugar, las lagunas de muchos sistemas de apoyo para los estudiantes a tiempo parcial o a distancia” (Schuetze & y Slowey, 2002).

Categoría 2: . Garantía y mejora de la calidad

Supone que “el compromiso de los estudiantes, tanto en la garantía de calidad como en la mejora de la calidad, no sólo solo debe estar arraigado en la participación de los estudiantes a lo largo de todos los procesos, sino que el propio proceso debe ser capaz de captar y comprender eficazmente las formas en que el compromiso y la participación de los estudiantes se apoyan y se realizan de forma significativa a través de la práctica. La garantía de calidad que tiene incorporados sistemáticamente los principios de participación y compromiso de los estudiantes puede garantizar asegurar una mayor capacidad de respuesta a las necesidades y aspiraciones de todos los estudiantes, así como el andamiaje que el personal necesita para convertir la asociación en una realidad vivida” (NSEP, 2020).

Se incluyen 6 indicadores tanto para ser respondidos por la plantilla de las instituciones como por los estudiantes, relacionados con la importancia de hacer partícipes a los estudiantes tanto en procesos internos como externos de evaluación de la calidad (Alaniska et al., 2006; Elassy, 2013).

Categoría 3.: Bienestar y participación

Recoge la conceptualización ofrecida en Márquez et al. (2021), donde se entiende que la participación es un concepto multidimensional compuesto por tres subdimensiones interdependientes. Se alude (1) a “la percepción de bienestar emocional resultante de una autoestima social y académica asentada”, (2) donde se construyen identidades en positivo (Echeita, 2017) y se participa en estructuras formales e informales dentro de la institución (Soler et al., 2012).

Dimensión 1.: Entorno del campus

Se incluyen 4 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 6 indicadores por los estudiantes.

“Se considera que los entornos universitarios caracterizados por relaciones interpersonales positivas promueven el aprendizaje y el éxito de los estudiantes. Los estudiantes que disfrutan de relaciones de apoyo con sus compañeros, asesores, profesores y personal son más capaces de encontrar ayuda cuando la necesitan y de aprender de y con quienes les rodean” (NSSE, 2013).

Dimensión 2.: Representación y organización de los estudiantes

Se incluyen 5 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 9 indicadores por los estudiantes

Se basa en que “el compromiso entre estudiantes es un elemento importante de un sistema de asociación inclusivo y colaborativo. La capacidad de todos los estudiantes de participar en procesos democráticos y elegir a sus propios representantes, junto con la capacidad de los estudiantes de autoorganizarse, debatir y discutir, de desarrollar oportunidades dirigidas por los estudiantes y de apoyarse mutuamente a lo largo de su itinerario de aprendizaje, es fundamental para mejorar las capacidades de convertirse en agentes de cambio” (NSEP, 2020).

Categoría 4.: Enseñanza-Aprendizaje

Su fundamento se sitúa en que “en torno de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación es donde los estudiantes y el personal se comprometen con mayor frecuencia. Los enfoques de la participación de los estudiantes deben tratar de encontrar un equilibrio entre la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje y la participación de los estudiantes en el proceso de mejora de ese aprendizaje. La colaboración en este espacio puede ser pedagógica, curricular y extracurricular, y basarse en relaciones de diálogo sólidas, en las que el personal y los estudiantes reconozcan que su compromiso puede tener una influencia más amplia en el cambio institucional, las buenas prácticas emergentes y la garantía de calidad” (NSEP, 2020).

<p>Dimensión 1.: Aprendizaje centrado en el estudiante</p>	<p>Se incluyen 5 indicadores tanto para ser respondidos por la plantilla de las instituciones como por los estudiantes.</p>
<p>Se basa en el diseño de experiencias de aprendizaje que responden a la diversidad de los estudiantes utilizando metodologías, actividades, materiales, apoyos, recursos y evaluación que permitan responder a todos ellos (Márquez et al., 2021).</p>	
<p>Dimensión 2.: Aprendizaje con compañeros</p>	<p>Se incluyen 3 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 2 indicadores por los estudiantes.</p>
<p>Se supone que “los estudiantes aprenden más cuando se involucran intensamente en su educación y se les pide que piensen y apliquen lo que están aprendiendo en diferentes escenarios. Colaborar con otros en la resolución de problemas o en el dominio de material difícil prepara a los estudiantes para enfrentarse a los problemas desordenados y sin guión que encontrarán a diario, tanto durante como después de la universidad” (NSSE, 2013).</p>	
<p>Dimensión 3.: Experiencias con el profesorado</p>	<p>Se incluye un indicador tanto para ser respondido por la plantilla de la organización como por los estudiantes.</p>
<p>Los estudiantes aprenden de primera mano cómo los expertos piensan y resuelven los problemas los expertos al interactuar con los profesores dentro y fuera del aula. Como resultado, sus profesores se convierten en modelos, mentores y guías para un aprendizaje continuo y permanente (NSSE, 2013).</p>	
<p>Dimensión 4.: Aprendizaje servicio</p>	<p>Se incluye un indicador tanto para ser respondido por la plantilla de la organización como por los estudiantes.</p>
<p>Las oportunidades de aprendizaje complementarias dentro y fuera del aula aumentan el programa académico. Experimentar la diversidad enseña a los estudiantes cosas valiosas sobre sí mismos y sobre otras culturas y personas. El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje que fomenta la responsabilidad cívica y aplica el aprendizaje en el aula mediante un servicio significativo a la comunidad (NSSE, 2013).</p>	
<p>Dimensión 5.: Comunidad de aprendizaje</p>	<p>Se incluye un indicador tanto para ser respondido por la plantilla de la organización como por los estudiantes.</p>
<p>Participar en una comunidad de aprendizaje o en algún otro programa formal en el que grupos de estudiantes toman dos o más clases juntos (NSSE, 2013).</p>	

Dimensión 6.: Prácticas o experiencia de campo	Se incluye un indicador tanto para ser respondido por la plantilla de la organización como por los estudiantes.
Participar en una pasantía, cooperativa, experiencia de campo, enseñanza de estudiantes o colocación clínica (NSSE, 2013).	
Dimensión 7. Experiencias internacionales a través de una movilidad o internacionalización desde casa	Se incluye un indicador tanto para ser respondido por la plantilla de la organización como por los estudiantes.
Participación en una experiencia internacional.	
Categoría 5.: Acceso	
El acceso es visto como un elemento distintivo de la democratización de las instituciones de educación superior y un requisito previo para construir instituciones más inclusivas (Márquez et al., 2021). Es necesaria la posibilidad de acceso a la institución de educación superior para todas las personas, incluidos los estudiantes no tradicionales, y la preparación de entornos que hagan posible su participación.	
Dimensión 1.: Acceso equitativo	Se incluyen 6 indicadores para ser respondidos por la plantilla de las instituciones y 4 indicadores por los estudiantes.
Supone la oportunidad de los individuos de participar en una institución educativa independientemente de sus características físicas, psicológicas, socioeconómicas y culturales, articulando respuestas diferenciadas en función de las necesidades para poder participar en igualdad de condiciones.	
Dimensión 2.: Acceso flexible (abierto)	Se incluyen 3 indicadores para ser respondidos tanto por la plantilla de las instituciones como por los estudiantes.
Supone “la admisión ‘flexible’ o ‘abierto’ para quienes carecen de cualificaciones tradicionales de acceso –por lo general, el certificado de fin de estudios de la rama académica en las escuelas secundarias superiores–. El acceso es más ‘flexible’ en la medida en que la admisión para todos los solicitantes es abierta o cuando existen vías de acceso especiales para los estudiantes no tradicionales que conceden la admisión en función de características personales específicas (edad, experiencia laboral u otras cualificaciones y logros) o de exámenes de acceso específicos. En este contexto, los mecanismos de evaluación y reconocimiento de los aprendizajes previos pueden ser decisivos para romper el monopolio de las instituciones de educación formal en la certificación de los conocimientos adquiridos y el progreso del aprendizaje” (Schuetze & y Slowey, 2002).	

Conclusiones

El mayor acceso de estudiantes no tradicionales no ha derivado como se deseaba en una mejora en la democratización de la enseñanza ni en la promoción de la cohesión social. Es necesario que las instituciones de educación superior realicen más esfuerzos para responder de manera equitativa a las necesidades de este colectivo.

La implementación de una evaluación institucional favorecería el desarrollo de IES más inclusivas mediante una mayor participación de los grupos no tradicionales y desfavorecidos en los procesos de toma de decisiones en aspectos educativos y no educativos. No obstante, se debe tener en cuenta que el propio término de estudiante no tradicional depende del contexto en que se trate: lo que en unos contextos es no tradicional, en otros puede no serlo, sus límites son borrosos. La herramienta presentada ha sido construída basándose en investigaciones internacionales realizadas en países desarrollados y será necesario realizar ajustes en los indicadores para su aplicación en otros contextos, en función de su situación sociopolítica y educativa, su cultura, prácticas, comprensión de la diversidad, etc., para poder realizar un diagnóstico situado que permita la implementación de mejoras en políticas y prácticas que deriven en una institución inclusiva. En el marco del espacio europeo también será necesario analizar la normativa existente como paso inicial para llevar a cabo la autoevaluación de las estrategias institucionales de fomento del compromiso y participación de los estudiantes no tradicionales. Estos instrumentos de evaluación son ágiles y están relacionados a los contextos y características del alumnado.

El diagnóstico derivado de la aplicación de este instrumento es una oportunidad para comenzar, o dar continuidad a, procesos de transformación profunda en las instituciones de educación superior. El cambio de institución del siglo XX a la del siglo XXI tiene en este diagnóstico muchas de sus claves. El acceso a la participación inclusiva ayuda a repensar la estrategia de cada IES y su propia oferta académica para responder a los retos sociales y formativos de la actualidad (programas de aprendizaje permanente, micro certificaciones, cualificación profesional vinculada a su realidad profesional, utilización de la tecnología en la formación y un largo etcétera). El aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el centro de la gobernanza permite reflexionar sobre posibilidades de avance y desarrollo para las IES y a la vez sitúa el aprendizaje estratégico de la organización como palanca de cambio para responder a las líneas y escenarios de futuro de las organizaciones.

Referencias Bibliográficas

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud. Editorial Síntesis*.
- Alaniska, H., Codina, E. A., Bohrer, J., Dearlove, R., Eriksson, S., Helle, E. y Wiberg, L. K. (2006). *Student involvement in the processes of quality assurance agencies. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Workshop reports 4*. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Student-involvement.pdf>
- Brunner, M. y Ehlers, U. D. (21-24 de junio de 2021). Listening to the Student Voice–Student Engagement in Professional Higher Education. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings: Lessons from a Pandemic for the Future of the Education*, 342-352. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0033>
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Universitat de Barcelona.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162-198. <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>
- European Commission (2001). *Communication: Making a European area of lifelong learning a reality*. [Http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm).
- Hu, S. y McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Jacoby, B. (2009). *Civic Engagement in Today's Higher Education: An Overview*. Jossey-Bass.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505
- Lanasa, S.M., Cabrera, A. F. y Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50, 315-32. DOI: 10.1007/s11162-009-9123-1
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J.A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde, B. (2021). Evaluation of inclusion in higher education through indicators (EIHEtI). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo (REICE)*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>.
- Menon, M. E., Terkla, D. G. y Gibbs, P. (2014). *Using data to improve higher education: Research, policy and practice*. Springer.
- Miller, K., Chepp, V., Willson, S. y Padilla, J. L. (2014). *Cognitive Interviewing Methodology: A Sociological Approach for Survey Question Evaluation*. John Wiley and Sons.
- National Student Engagement Programme, NSEP. (2020). *The path to a new national approach to student engagement in decision-making discussion paper for students and staff across Irish higher education*. (2020). <https://studentengagement.ie/wp-content/uploads/2021/03/NStEP-Framework-Discussion-FINAL-WEB-1.pdf>

- National Survey of Student Engagement, NSSE. (2013). *Information about the 2013 update*. <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/nsse-2013-update.html>
- National Survey of Student Engagement, NSSE (2021). *National survey of student engagement (2021)*. Evidence-based improvement in higher education. (s/f). Evidence-Based Improvement in Higher Education website: <https://nsse.indiana.edu/>
- Ozga, J. y Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: Developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333. DOI: 10.1111/1468-2273.00100.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Una visión dinámica. Plaza & Janes Editores.
- Schuetze, H.G. y Slowey, M.(2002) Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309–327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562.



Línea Temática:

Salud y bienestar del profesorado
y de los estudiantes



Las Educadoras del Futuro: Transitando Hacia el Bienestar Emocional

- Alexander Barandiaran Arteaga
- Eider Salegi Arruti

Introducción

La salud y bienestar de les estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea (MU) ha sido desde hace años un objetivo primordial para nuestra comunidad educativa. Vemos la formación desde un punto de vista holístico, es decir, atendiendo las diferentes necesidades que se presentan en el tiempo de formación en el que están con nosotres y proponiendo espacios para el desarrollo de las distintas capacidades de las personas que cursan los estudios en nuestra facultad. Podríamos reducir a tres focos generales la atención que ofrecemos a nuestro alumnado y a los cooperativistas (profesorado y trabajadores de los diferentes servicios que componen la cooperativa que es la universidad) que forman nuestra comunidad. Por un lado, el desarrollo del pensamiento, por otro el emocional y por último el corporal. Tres vertientes que si están alineadas e integradas, la experiencia que vive la persona se vuelve significativamente positiva. Se ofrecen para ello distintos contextos para los diferentes colectivos que conforman la facultad. Podemos destacar entre todos los siguientes:

En lo que se refiere a las dos primeras vertientes, en el caso del alumnado, la propuesta metodológica se centra en diferentes módulos donde están integrados los conocimientos que se imparten en otras universidades mediante asignaturas. Cada módulo tiene como objetivo afrontar un desafío relacionado con el perfil profesional. Los agrupamientos son diferentes en cada caso, pero no exceden de 30 personas. Se da especial importancia tanto al proceso grupal como individual. Se cuidan mucho las relaciones tanto entre el alumnado como la relación con el profesorado, los servicios y la institución. Su bienestar es una prioridad para la facultad. En el caso del resto del colectivo, las oportunidades para el desarrollo profesional son diferentes. Se da la oportunidad de atender a propuestas individuales ligadas al desarrollo del trabajo de cada una y también a las necesidades de la entidad. Respecto a la salud corporal, aunque a nuestro entender, como hemos señalado, vemos a la persona en su globalidad, no se incorpora en la respuesta curricular con excepción de un taller específico sobre el tema, pero se ofrecen diferentes alternativas a todo el colectivo, tanto en actividades de deporte como de otras propuestas saludables como yoga, bodytao, etc.

Podríamos decir que el colectivo de Huhezi destina diferentes recursos al bienestar de las personas que lo componen. Desde esa perspectiva, teniendo en cuenta la experiencia que se ha vivido con el COVID-19, se ha reflexionado sobre el impacto que esa situación ha tenido en nuestra facultad. Partiendo de los resultados de los diferentes estudios respecto al deterioro de la salud mental, con un incremento de la psicopatología y del suicidio, se ha decidido invertir en una mayor atención a nuestro colectivo. Hemos sabido que la conducta suicida durante el periodo de pandemia por COVID-19 ha

aumentado respecto a los dos años previos. De manera global, los datos muestran una disminución de ideas de suicidio e intentos de suicidio detectados durante el periodo de confinamiento domiciliario y un progresivo aumento en el periodo posterior al confinamiento domiciliario, notablemente mayor entre los menores de edad (Jerónimo et al., 2021). Parece también que el aislamiento y la soledad producidos por el confinamiento y las medidas restrictivas hayan podido aumentar la clínica depresiva y posiblemente también ansiosa entre los jóvenes (Lee et al., 2020; Loades et al., 2020).

Psicólogos, doctores y colegiadas con formación y experiencia psicoterapéutica hacen la propuesta concreta de un Servicio de Atención Psicológica (SAP) para todas las personas que integran el colectivo de nuestra facultad cooperativa. La experiencia con el COVID-19 eleva la conciencia sobre el cuidado de la salud mental de nuestra comunidad. Se percibe más claramente que el momento evolutivo de los estudiantes, el cambio de residencia en muchos casos, la necesidad de integrarse en grupos diferentes y construir nuevas relaciones, problemas económicos en algunos casos, nuevas metodologías, presentación de trabajos individuales y grupales, pueden conllevar malestar psicológico. Y este malestar se incrementa si a ello le añadimos la experiencia con el virus, donde, por ejemplo, se ha podido vivir la muerte de una persona cercana, un cambio de vivienda, haber pasado uno mismo la enfermedad con síntomas graves, el internamiento y el tener las relaciones solamente por medio de redes sociales o el teletrabajo (Urdiales y Sánchez, 2002).

El Bienestar Emocional de las Educadoras

En la actualidad, cada vez es más frecuente ver trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión o el síndrome *burnout* en el colectivo de las educadoras. Podemos decir que la docencia es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer este tipo de malestar. Las investigaciones sobre la salud emocional, la depresión y el estrés del profesorado demuestran sistemáticamente que la enseñanza es un trabajo que supone un gran reto, especialmente emocional (Jennings, 2015). Los educadores se encuentran, desde el momento en que entran a trabajar en una escuela, con todo un universo de realidades y situaciones diferentes. Estas realidades y situaciones, como parte de la vida, generan situaciones que no siempre son fáciles de gestionar (Carasa, 2011). La literatura ha demostrado que el entorno psicosocial de trabajo, la exigencia del empleo, los recursos y la protección social recibida tienen un impacto significativo en la salud emocional y el bienestar de los trabajadores (Martin et al., 2016).

Por tanto, el bienestar es un estado dinámico que implica la interacción de aspectos individuales, relacionales, laborales-ambientales y socioculturales-políticos. El bienestar de los educadores es responsabilidad del individuo y de los agentes de estos contextos, requiriendo apoyos directos e indirectos continuos a través de dimensiones psicológicas, fisiológicas y éticas. (Cumming y Wong, 2019)

La enorme responsabilidad que tienen los educadores en su trabajo es indiscutible, y su bienestar influirá en el quehacer diario. El bienestar físico, mental y emocional de los educadores se refleja en el bienestar de los niños (Ylitapio-Mäntylä et al., 2012) ya que puede influir significativamente en las relaciones que establece con los menores, en los estilos de gestión del aula y en la educación socioemocional (Jennings y Greenberg, 2009). El educador que no se siente bien difícilmente podrá ofrecer al niño recursos para progresar en su desarrollo. Por lo tanto, el contexto que les ofrece la escuela a los menores es de enorme importancia y, más si cabe, la trascendencia del docente (Kyrönlampi-Kylmänen y Mättä, 2012). Si los educadores realizan su trabajo de forma adecuada y con sensibilidad, las escuelas infantiles se convierten en un entorno positivo.

El bienestar emocional ayuda a los educadores en la organización y funcionamiento contextual del aula (Hamre y Pianta, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Sandilos et al., 2018), y gracias a la fortaleza del apoyo emocional de los educadores los menores pueden tener la capacidad de predecir con precisión las emociones de los demás. Cuando esto ocurre, muestran niveles superiores de capacidad social y menos conductas conflictivas (Curby et al., 2013). No solo eso, además de contribuir al desarrollo de las capacidades socio-emocionales, crean ambientes cálidos de respeto mutuo, apoyo emocional y comunicación positiva, proporcionando oportunidades de autonomía y sensibilidad a las emociones de los niños y niñas (Birch y Ladd, 1997; Curby et al., 2013; Denham et al., 2012; Sandilos et al., 2018).

En el aula, los educadores se cuestionan constantemente a sí mismos a través de las interacciones y tienen que enfrentarse a su auténtico “yo” y a sus propias características (Gölbaşı y Önder, 2017). Los retos a los que se enfrentan para encontrar el equilibrio entre “yo” personal y profesional son constantes (Quan-McGimpsey et al., 2015). A la hora de ser docente, tanto las características personales como las profesionales tienen mucho que ver con su identidad operativa. Para poder ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo óptimo de los menores y poder realizar adecuadamente este trabajo, los educadores deben estar muy bien preparados; no solo teóricamente y a nivel conductual sino también a nivel personal, desarrollando sus capacidades socioemocionales.

La salud emocional y la salud física son las dos caras de una misma moneda, como la mente y el cuerpo. La neurociencia ha demostrado que la emoción, el pensamiento y el cuerpo están unidos por circuitos bioquímicos y neuronales, y lo que sucede en una dimensión afecta a otros ámbitos (Damasio, 2020). Haciendo hincapié en la importancia del vínculo entre cuerpo y emoción, queremos destacar la integridad personal de nuestros alumnos, que serán los educadores del futuro.

Las Capacidades Socioemocionales

Las emociones son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas la autoestima, la satisfacción personal y profesional y el control de las tensiones emocionales. Son garantía en la enseñanza. Están en el corazón de la buena práctica profesional (Sánchez, 2015).

La capacidad socioemocional de los educadores puede ser también un indicador importante del compromiso y de la calidad de sus interacciones con los niños (por ejemplo, la capacidad de respuesta). Está comprobado que cuanto mayor es la capacidad socioemocional de las educadoras de educación infantil, mayor es la calidad de los resultados de los niños y del aula en general (Buettner et al., 2016). Es posible que la educadora altamente comprometida y satisfecha con la enseñanza tenga mayor bienestar psicológico y mejores estrategias para enfrentarse a las situaciones, y estarán más comprometidas y satisfechas con su trabajo. Además, la educadora capaz de apoyar las emociones negativas de los niños puede tener una mayor capacidad emocional para tener bienestar psicológico y utilizar estrategias de afrontamiento sanas.

Existen aspectos más personales relacionados con la competencia socioemocional de la educadora, como la autoconsciencia, el disfrute en la enseñanza, la motivación, la atención, etc. No obstante, se han realizado pocas investigaciones sobre si el bienestar psicológico de la educadora está relacionado con la capacidad de los niños pequeños para ser atendidos con sensibilidad (Gerber et al., 2007). Por ejemplo, la capacidad de respuesta y el compromiso profesional de las educadoras en las aulas están muy relacionados con sus capacidades socioemocionales y con la oferta a los niños de contextos sociales y emocionales positivos para el desarrollo. Esta competencia se define en el marco de conductas como el potencial que tiene la educadora para construir relaciones acogedoras y de apoyo con los

niños, la capacidad de poner en marcha intervenciones eficaces y atentas en el aula, la habilidad para la respuesta emocional e incluso para llevar a cabo rutinas sólidas y estables (Buettner et al., 2016).

Las reiteradas emociones que un educador experimenta en su interacción con un niño pueden influir en el comportamiento de sensibilización hacia un alumno concreto (Koenen et al., 2019). Diversas investigaciones han demostrado que las emociones de los educadores influyen en el comportamiento cotidiano de los niños. Las emociones negativas y el estrés de los educadores debilitan la capacidad de atender y acompañar emocionalmente al alumnado (Zinsser et al., 2013). Los estados emocionales negativos de los educadores pueden influir en una interpretación incorrecta de las señales y en la imputación del mal comportamiento a los niños (Sutton y Wheatley, 2003). Por ello, es importante incidir en la atención psicológica de nuestros alumnos del Grado de Educación.

El Servicio de Atención Psicológica (SAP)

Descripción

El servicio nace en septiembre de 2021 con el objetivo de atender a las necesidades socioafectivas del colectivo de nuestra facultad. La atención la ofrecen dos docentes del colectivo anteriormente citados. El servicio se plantea como una medida de prevención primaria y secundaria. El SAP se presenta a todo el colectivo mediante diferentes encuentros, al alumnado aprovechando las presentaciones de inicio de curso y al profesorado y los trabajadores de los diferentes servicios en las reuniones que tienen en sus foros ordinarios. El servicio se expone en la web de la facultad así como en las distintas titulaciones. En el caso del profesorado se comparten documentos referentes a, por una parte, indicadores de malestar de los estudiantes en aras de la detección temprana de posibles casos para la intervención y, por otro, un protocolo de actuación para la coordinación del servicio que proponemos. La idea es que tanto los tutores como el profesorado se focalicen en el bienestar del alumnado y, cuando tengan sospechas de que algún alumno se encuentra en una situación de malestar, se coordinen con nosotros para iniciar un proceso de actuación conjunta con el servicio. Se trabaja con el profesorado tanto la derivación al servicio como el seguimiento del caso.

Al acudir al servicio, la persona firma un documento de confidencialidad y cumplimenta un cuestionario para realizar la anamnesis. Al final del proceso rellena otro cuestionario de satisfacción.

Por otra parte, se acuerda con los usuarios 10 sesiones individuales, tras las cuales se decide si es necesario concluir el proceso con algunas sesiones más (máximo 15) o si se deriva a profesionales externos tanto de la práctica privada o del servicio público de salud. Las sesiones son gratuitas para todo el colectivo. El servicio cuenta con una habitación especialmente ambientada para dichas sesiones.

En este curso académico se pretende activar un proceso de intervención grupal con la titulación del grado de educación infantil. Una experiencia piloto que se iniciará con las y los estudiantes de primer curso de la modalidad presencial y que durará los cuatro años de formación.

Otra de las propuestas del servicio son los talleres dirigidos a fomentar el bienestar, para lo cual se elaboró un cuestionario en aras de conocer cuáles eran los intereses del colectivo y de esa forma ajustar el contenido de los talleres a las necesidades de las personas. Los talleres tienen un importe simbólico para que puedan ser asequibles a todas las personas.

El servicio también tiene como objetivos realizar investigación y brindar asesoramiento en temas de atención psicológica a escuelas y diferentes agentes de la comunidad.

Experiencia

Los primeros pasos dados por el servicio han tenido gran repercusión tanto en nuestro colectivo como en el resto de la universidad, de hecho, las restantes facultades han requerido nuestros servicios para este curso.

Respecto al alumnado, desde que se dio a conocer en septiembre de 2021 la demanda ha sido continuada durante todo el curso. A comienzos del presente curso la situación no ha variado, desde un primer momento hemos recibido peticiones para acudir al servicio.

Los motivos de consulta han sido diversos durante el tiempo transcurrido hasta la fecha. Podemos destacar que en la mayoría de los casos la vivencia de la ansiedad ha sido una constante. Si tenemos en cuenta que esta se produce cuando el sistema simpático del sistema nervioso se activa, podemos decir que los miedos son una constante en dichas experiencias; miedos de diversa índole, como a la muerte, a la enfermedad, al rechazo, al fracaso y a defraudar. Una hipótesis referida a la situación que han vivenciado en la pandemia es que la población general ha vivido una situación de riesgo. Prácticamente toda la información que se ha emitido ha sido alarmante y ha podido ser recibida por la población de una manera que ha activado la conducta de miedo. Cualquiera podía contagiarse de la enfermedad y ser contagiado por ella, y ello podía conllevar la gravedad o la muerte tanto de las personas allegadas como de las personas desconocidas. En muchas ocasiones no se tiene conciencia del miedo que uno tiene o no se sabe qué hacer ante esta vivencia. Es lo que ocurre en la mayoría de los casos relativos a la infancia y la adolescencia, momento evolutivo en el que se encontraba gran parte del alumnado. Cuando involuntariamente la conducta de miedo se activa, tiende a desactivarse por sí sola y como consecuencia el organismo recupera el equilibrio; pero en caso de que no lo consiga, el sistema simpático sigue activado y la persona se mantiene en un estado alterado. Pensamos que la situación pandémica ha tenido mucho que ver con la ansiedad que ha mostrado gran parte de los alumnos.

Otro de los focos de conflictividad que han aparecido en el proceso de atención son las relaciones personales. Hemos visto que en tiempos de pandemia los jóvenes se han comunicado por redes sociales. La comunicación cara a cara nos da la oportunidad de tener mucha más información de la persona que tenemos enfrente y así poder regular nuestra interacción con ella; sin embargo, mediante el whatsapp, por ejemplo, no se tiene la oportunidad de dicha regulación. Si se utiliza el texto, la persona que recibe el mensaje interpreta la información sin los gestos ni el lenguaje corporal de la otra persona. Sabemos que la interpretación del mensaje por el receptor es muy subjetiva y da pie a infinitas proyecciones. Ello dificulta la comunicación y puede llevar a equívocos que, a su vez, deriven en conflictos.

Por otra parte, la situación de aislamiento ha producido angustia en muchos casos. La etapa adolescente es un tiempo en el que las relaciones entre los pares son de gran importancia en su búsqueda de reubicarse y descubrir su identidad. Para muchos ha sido estar en una “olla a presión” y en cuanto se han podido liberar, el estallido ha sido de mucha intensidad. Otros en cambio, se han encerrado en sí mismos y se han imbuido en un bucle de pensamientos recurrentes que, sin el contraste de sus iguales, les ha llevado a situaciones de angustia. Muchos de ellos han puesto el foco en el cuerpo y han dedicado muchas horas al deporte con el fin de llegar a estándares sociales al alcance de muy pocos, lo que ha derivado en mucha frustración. La aceptación de la imagen corporal es un proceso complejo y la mayoría de los estudiantes ha expresado no encontrarse a gusto con el cuerpo que habitan.

Uno de los fenómenos que ha estado presente ha sido el impedimento de poder despedirse de los seres queridos en tiempos del COVID-19 debido a las restricciones gubernamentales. Esta situación ha producido mucho desasosiego en todos los usuarios que han vivido la experiencia de pérdida. Ello conlleva una dificultad añadida en el proceso de duelo. Para que el duelo sea más saludable es importante que la persona pueda tener la oportunidad de despedirse del ser querido al que está vinculado. Poder expresar los sentimientos que tiene hacia su persona, las cuestiones que estaban pendientes por aclarar, el acompañamiento en sus últimas horas de vida son vivencias que pueden llegar a desculpabilizar a la persona que sigue viviendo. Durante las sesiones se ha visto adecuado trabajar la situación de duelo, más si cabe teniendo en cuenta la edad de muchos de los estudiantes, que ronda los 18-20 años. Una edad en la que todavía no se ha dado la transición a la edad adulta y en la que la propia historia vital todavía no está preparada para afrontar desde la serenidad una experiencia tan impactante en nuestra cultura como es la muerte.

Por otra parte, la situación pandémica ha derivado en que la atención primaria haya disminuido en su capacidad de reacción, por lo que algunas personas no han sido atendidas a tiempo o adecuadamente y su situación se ha agravado hasta llegar a ser fatal. Algunos de los usuarios del servicio han descrito situaciones de ese tipo en las que sus familiares no han podido subsistir.

Otro motivo de consulta ha sido el conflicto en las relaciones sociales, un motivo que a esa edad es frecuente y que no está tan unido a la situación pandémica que hemos vivido. Las relaciones entre los jóvenes han cambiado respecto a generaciones anteriores. En nuestro contexto los jóvenes de hoy en día viven relaciones más abiertas, donde una persona, independientemente del género en muchos casos, se vincula con diferentes personas en un espacio de tiempo de pocos meses. Podríamos decir que están en una fase de exploración constante. La cuestión es que esa multiplicidad se puede hacer difícil de gestionar y en ocasiones, dada todavía la inmadurez propia de la edad, se vuelven conflictivas. En algunos casos se han visto involucrados en malentendidos y triangulados en las diversas relaciones que mantenían. Por otra parte, teniendo en cuenta que la gran mayoría de los usuarios todavía no se acepta a nivel corporal, en muchas ocasiones surge el miedo a ser rechazados y ello condiciona las relaciones de una manera negativa e insatisfactoria.

Por último, hemos tenido muchos casos en los que los estudiantes han sufrido maltrato en su paso por la educación obligatoria. En muchos de ellos, las personas han optado por el ámbito educativo precisamente para intentar cambiar este tipo de situaciones. Las experiencias de rechazo o los cambios de colegio derivados de situaciones violentas les han dejado heridas que han querido atender, viendo que solo con el transcurso del tiempo no se han curado. Atendiendo a lo que las investigaciones sobre desarrollo nos muestran (Ainsworth et al., 1978), la relación que construye el menor con la educadora –un apego seguro o inseguro– influye en el posterior desarrollo social, emocional y cognitivo del menor en dicho contexto (Cassidy y Shaver, 2016). Hablamos de un desarrollo más saludable cuando nos referimos al apego seguro. Ello implica una educadora con suficiente sensibilidad para permitir al menor crear un vínculo de seguridad (Salegi, 2021). En esta sensibilidad influye de manera significativa la experiencia de vida de cada uno. Es por ello que en la formación que ofrecemos, la construcción de la sensibilidad de la educadora sea un pilar que intentamos trabajar desde diferentes contextos, uno de los cuales es también el SAP. Nos parece que las relaciones entre los estudiantes de esta edad deben ser un foco de intervención en edad escolar obligatoria.

Conclusiones

Dada la influencia directa de los educadores sobre los niños, es imprescindible prestar atención a su bienestar emocional. Es importante que los educadores puedan mirar(se) dentro, que identifiquen los miedos, preocupaciones y bloqueos de cada uno, y que dispongan de medios para afrontarlos. En este contexto, el SAP ofrece un importante apoyo para profundizar en el desarrollo personal y contribuir en el futuro a la construcción de unas relaciones sanas y saludables con los niños y la comunidad escolar.

Vemos que la pandemia ha ayudado a concienciar a la población sobre la necesidad de atender la salud mental y que esta se ha dado cuenta de que el miedo es uno de los mayores motivantes en las experiencias de malestar, angustia, ansiedad y alteración de los estados de ánimo. En este sentido hemos observado que ha tenido un fuerte impacto en los jóvenes que han acudido al servicio, muchas de ellas en la última fase de la adolescencia en tiempos del COVID-19. Como el servicio tiene entre sus finalidades los diferentes niveles de prevención, nos parece que puede ser de gran utilidad en futuras situaciones semejantes a las que hemos vivido.

En cuanto a los jóvenes que cursan la formación inicial, debemos tener en cuenta que vivimos en una sociedad cambiante, con mucha incertidumbre, donde las formas de relacionarse y las herramientas digitales que median las relaciones varían constantemente, donde los cuerpos modélicos se alejan de los estándares habituales, donde la diversidad se predica pero no se aplica, y que todo ello puede ayudar a incrementar la situación de desamparo. En una sociedad tan poco consciente de la velocidad en la que está cambiando sin tener un rumbo definido, donde la prisa se ha vuelto el pan de cada día, la ansiedad y la depresión se han convertido en normalidad y la salud en patología.

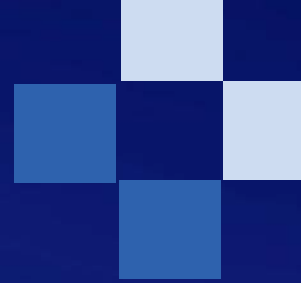
La promoción de la salud mental ha de ser a nuestro entender una de las prioridades de las instituciones educativas, tanto en niveles superiores como en la formación reglada, más si cabe en profesiones relacionadas con la educación, donde el desarrollo personal adquiere tanta importancia.

Referencias Bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. y Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Carasa, P. (2011). *El bienestar del docente: Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*. Graó.
- Cassidy, J. y Shaver, Ph. R. (2016). *Handbook of attachment: Theory, Research, and clinical applications*. The Guilford Press.
- Cumming, T. y Wong, S. (2019). Towards a holistic conceptualization of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood, 20*(3), 265–281.
- Damasio, A. (2020). *El error de Descartes: : La emoción, la razón y el cerebro humano* (3ª ed.). Booket.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Gerber, E. B., Whitebook, M. y Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 327–346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.003>
- Gölbasi, E. y Önder, A. (2017). The Role of Unconscious Awareness of Teachers within Teacher-child Relationship. *Journal of Education and Training Studies, 5*(8), 132. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i8.2482>
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness, 6*(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerónimo, M. A., Piñar, S., Samos, P., González, A. M., Bellsolà M., Sabaté, A., León, J., Aliart, X., Martín, L. M., Aceña, R., Pérez, V. y Córcoles, D. (2021). Intentos e ideas de suicidio durante la pandemia por COVID-19 en comparación con los años previos. *Revista de psiquiatría y salud mental, 19* de noviembre. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2021.11.004>

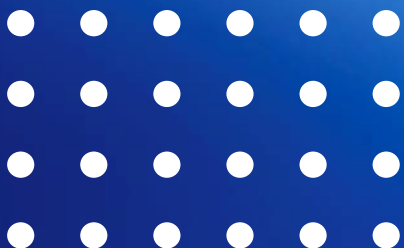
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K. y Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. y Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre - the 5-7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182(5), 505–520. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.557861>
- Lee, C. M., Cadigan, J. M. y Rhew, I. C. (2020). Increases in Loneliness Among Young Adults During the COVID-19 Pandemic and Association With Increases in Mental Health Problems. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 714–717. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.009>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick C. y Crawley E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59, 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Martin, A., Karanika-Murray, M., Biron, C. y Sanderson, K. (2016). The Psychosocial Work Environment, Employee Mental Health and Organizational Interventions: Improving Research and Practice by Taking a Multilevel Approach. *Stress and Health*, 32(3), 201–215. <https://doi.org/10.1002/smi.2593>
- Quan-McGimpsey, S., Marziliano, S. C., Hassen, T. G., Brown, A. S. y Kuczynski, L. (2015). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness with the class in child care. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(5), 514–526. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995475>
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. y Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>
- Salegi, E. (2021). *Irakaslearen begirada sentikorraren eraikuntza* [Tesis de Grado, Mondragon Unibertsitatea]. eBiltegia. <http://hdl.handle.net/20.500.11984/5366>
- Sánchez Fernández, M. L. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación* [Tesis de grado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30831/>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Urdiales, R., & Sánchez, N. (2002). Sintomatología depresiva e ideación suicida como consecuencia de la pandemia por la COVID-19. *Escritos de Psicología*, 14(2), 134-144. <https://dx.doi.org/10.24310/espisiespsi.v14i2.12901>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483. Retrieved from <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2043>

Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A. y Basset, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *Dialog*, 16(2), 90–108. <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/95>



Línea Temática:

Tecnologías educativas
para la docencia universitaria



De la Enseñanza Remota a la Enseñanza Híbrida: El Sentir de los Estudiantes

Mónica Lozano Medina¹
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco
mlozano@upn.mx

Línea temática: *Tecnología educativas para la docencia universitaria*

Resumen

La llegada del COVID-19 a México a principios de marzo de 2020 tuvo como consecuencia que en el ámbito educativo se cerraran físicamente más de 267,336 instituciones de educación –desde preescolar hasta educación superior–, de las que el 85.5% son de sostenimiento público. Es así que 36,635,816 estudiantes, considerando todos los niveles educativos, tuvieron que enfrentar su formación académica de forma distinta a la presencialidad. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). En un inicio, el reto era concluir el ciclo escolar 2019-2020, de manera que la pandemia llevó a que las instituciones educativas, de manera muy improvisada, tuvieran que resolver la conclusión del año escolar y asegurar de manera diversa la continuidad bajo una enseñanza remota, utilizando medios tecnológicos, hasta que la contingencia sanitaria permitiera el retorno a clases de manera presencial.

Ante esta realidad los profesores y estudiantes de educación superior nos vimos en la necesidad de continuar la formación universitaria en muchas ocasiones de manera improvisada, llevando a los estudiantes a enfrentar situaciones didácticas complejas: por desconocimiento en la utilización de las tecnologías o por no contar con ellas, de manera que los aprendizajes de la formación universitaria se trastocaron.

A fin de identificar los cambios en estas situaciones didácticas se realizó un estudio cualitativo en un grupo de estudiantes de educación superior, en el que a través de la narrativa expresaron su sentir desde el inicio de su formación en la pandemia con una enseñanza remota hasta sus experiencias en la modalidad híbrida.

Para la comprensión de este entramado de situaciones didácticas fue relevante la construcción referencial de los diversos sentidos que se fueron presentando durante este proceso educativo con respecto a qué tipo de modalidad educativa se llevó a cabo. Cabe mencionar que este escenario generó confusión sobre las diversas modalidades educativa –a distancia, a distancia remota, hasta

1 Profesora-Investigadora.

llegar a la modalidad híbrida–, y provocó desconciertos que permearon las instituciones, los docentes y, como resultado, los estudiantes.

La relevancia de este estudio se da en el marco del seminario del campo de docencia en una universidad pública, en la Licenciatura en Pedagogía, cuyo interés fue desde identificar las diferencias conceptuales en la modalidad formativa que se vivió durante la pandemia, hasta comprender el sentir de los estudiantes durante su formación.

En este sentido, el propósito de este trabajo es presentar las voces de los estudiantes en este trayecto formativo, en donde manifiestan tanto el desconcierto inicial como su sentir al llevar su formación en una modalidad educativa híbrida.

Los principales resultados muestran que los estudiantes se enfrentaron a un duelo, como algunos manifestaron, pasando por la negación, la ira, la negociación, la depresión hasta la aceptación.

Las reflexiones que nos deja este estudio nos permiten identificar que en un primer momento la formación de los estudiantes se vio influida por tristezas, alegrías y enojos, pero continuaron su educación, lo que nos lleva a plantear nuevos retos para el retorno a la presencialidad.

Palabras clave: enseñanza remota, enseñanza híbrida, estudiantes educación superior.

Introducción

La llegada del COVID-19 a México en marzo del 2020 tuvo como consecuencia no solo atender un problema de salud, sino que cambió y transformó la vida de todos, ya que ante el cierre de los sectores económicos, educativos, de recreación, entre otros, se planteó una forma distinta de relacionarse, de socializar, de estudiar, de aprender, así que se establecieron políticas tanto institucionales como estatales y federales para afrontar el encierro y continuar con la formación de todos los estudiantes de todos los niveles educativos.

En este sentido, en México como en el resto del mundo se dio inicio a la tarea de establecer estrategias destinadas a garantizar la continuidad educativa en todas las instituciones apostando al uso de las tecnologías de información y comunicación: radio, televisión, internet, y con ello al uso de dispositivos tecnológicos como celular inteligente, *tablets*, *laptops*, con los que sería necesario contar tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes.

Sin embargo, las cifras que reporta la Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019)² nos lleva a plantear que la llamada educación a distancia se tornaría una falacia. Algunos de los hallazgos nos permiten sostener que 43% de la población carecía de computadora y el 56.4% de conexión a internet. Con respecto a la televisión y telefonía, los resultados muestran que la media nacional fue del 92.5% respectivamente, sin embargo, el estrato bajo está por debajo de la media porcentual nacional en un 9.5% en tenencia de televisión y un 12.6% en equipamiento telefónico. Si bien se presenta un aumento en la utilización del celular inteligente, pasando de 83.8% en 2018 a un 88.1% en el 2019, la conexión a internet se da principalmente vía datos en un 90.6%. Es decir, no basta contar con un dispositivo que posibilite la conexión, sino que esta sea posible.

Estos resultados nos llevan a distinguir las grandes dificultades para iniciar una educación emergente a distancia, en la que son requeridas tecnologías como la computadora y la conexión de internet, así

² Se elige este año de estudio para mostrar la condición de infraestructura y acceso que se tenía antes de la contingencia sanitaria en el país.

como el contar con celular inteligente que posibilite a los estudiantes optar por realizar su trabajo de formación de manera remota ya sea para entregas de trabajos, tomar evidencias vía fotografías, entre otras.

Con estas consideraciones es que en el Seminario del Campo de docencia de la licenciatura en pedagogía se inicia la discusión del impacto que tuvo la continuidad educativa, sin que la comunidad estudiantil contara con los insumos tecnológicos suficientes, y de cómo la práctica docente se vio trastocada de un momento a otro al no contar con muchas opciones y capacitación para afrontar la distancia en sus actividades.

Es así como a partir de las reflexiones surge este estudio cualitativo en un grupo de estudiantes de la licenciatura en pedagogía, quienes a través de la narrativa expresaron su sentir desde el inicio de su formación en la pandemia utilizando una enseñanza remota hasta sus experiencias en la modalidad híbrida.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se plantearán de manera general algunos referentes contextuales institucionales, que nos permitan la comprensión de cada una de la voces de nuestros estudiantes, para posteriormente identificar los referentes teóricos que den cuenta de las diferencias entre las diversas modalidades educativas que se fueron planteando durante la contingencia sanitaria, y lograr con ello dar un sentido a las expresiones que nos muestran los estudiantes al pasar desde lo presencial hasta lo híbrido. En un segundo momento, se establece la metodología que se siguió, en donde la narrativa de los estudiantes sobre su experiencia vivida es el marco fundamental de este estudio. Posteriormente se continua con la presentación de resultados y conclusiones generales.

Fundamentación Teórica del Estudio

En este apartado se muestran, de manera panorámica, algunas reflexiones sobre las modalidades educativas y sus características, que posibiliten la comprensión de las voces de los estudiantes sobre las situaciones didácticas desde lo presencial hasta lo híbrido.

Una característica fundamental de nuestro sistema educativo nacional es la presencialidad en todos sus niveles educativos, por lo que 36,635,816 estudiantes, considerando todos los niveles educativos, tuvieron que enfrentar su formación académica de forma distinta a la presencialidad (SEP, 2020). La llegada del COVID-19 a nuestro país nos enfrentó a un cambio radical: pasar de una educación presencial, calendarizada, con tiempos establecidos para impartir cada una de las asignaturas –30 horas promedio semanal–, a una educación a distancia sin establecer, en ese momento, líneas generales que permitieran comprender dicho mandato a las instituciones, los directores, profesores, estudiantes y padres de familia.

Es así como la confusión sobre las modalidades que dieron continuidad en la contingencia sanitaria se instaló, ya que se fueron utilizando términos diferentes para denominarlas, sin emitir una reflexión de lo que implicaba cada una de ellas. La utilización de una infraestructura, la disponibilidad de herramientas tecnológicas y el acceso al internet se les denominó sin más “educación a distancia”, y posteriormente, con las restricciones del retorno a clases, educación mixta o híbrida. Esta forma de concebir lo distante daba a entender que solo bastaba con la utilización de la televisión, la radio, las plataformas o aplicaciones tecnológicas, ya que según manifestaban los organismos educativos lo que se debía realizar era diversificar la educación en línea, como se puede identificar en la siguiente cita:

Se sugiere diversificar la oferta de educación en línea con base en la diferenciación de acceso a internet, los tipos de dispositivos disponibles y las condiciones de uso. En este sentido, es importante considerar las diferencias entre e-learning (aprendizaje en línea/aprendizaje electrónico) y m-learning o mobile learning (aprendizaje electrónico móvil), en cuanto a sus posibilidades y limitaciones pedagógicas, tipos de plataformas, interactividad e idoneidad de contenidos; así como aprovechar al máximo los canales de comunicación, las plataformas y redes sociales que ya son familiares en diferentes contextos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2020, p. 6)

En este sentido, la invitación de esta sugerencia desatiende que cada una de las modalidades educativas conlleva una concepción educativa, un diseño curricular específico, un planteamiento claro de las funciones que el equipo docente requiere llevar a cabo en su proceso de enseñanza, así como la concepción y estrategias de aprendizaje que hace que los estudiantes desempeñen un papel predominante en su formación. No se trata únicamente de adecuar unos contenidos que debemos diversificar utilizando las herramientas tecnológicas.

En un primer momento se difundió que si se utilizaban recursos tecnológicos –WhatsApp, redes sociales, TV– o diversas aplicaciones para realizar videoconferencias se consideraba como educación a distancia. Sin embargo, siguiendo a Martínez (2009), enseñar a distancia implica una revisión minuciosa de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerar los retos de los espacios y tiempos, revisar las reglas tanto del docente como del estudiante, establecer con claridad el diseño instruccional a seguir, todo con la finalidad de lograr un ambiente que facilite el aprendizaje. Es decir, no se estaba haciendo una educación a distancia.

Así se plantea, ante la impronta del cierre de instituciones educativas, la educación remota de emergencia. Se tuvieron que adaptar en un plazo de tiempo muy corto las estrategias didácticas para poder seguir impartiendo clase (Ibáñez, 2020). El objetivo principal fue trasladar los cursos que se impartían presencialmente a un aula virtual remota, y se le denominó de esta forma dado que

la transformación de la enseñanza ... careció de los atributos que ... se han identificado como fundamentales para cursos a distancia o en línea de calidad. Por lo tanto, se propuso este término para diferenciar estas prácticas improvisadas de alguna manera ante la contingencia. (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED], 2021, Definición, párrafo 1)

Es por esto que se reconoce bajo este término, que la utilización de lo “distante” no implica un modelo de educación a distancia virtual, ya que esta requiere de un diseño y planeación minuciosa y reflexiva, en donde la decisión por parte del estudiante es igualmente realizar su formación bajo esta modalidad.

La educación híbrida tiene un sinfín de conceptualizaciones, sin embargo, tomando lo propuesto por Rama (2022), primero se reconoce que no es una modalidad semipresencial o mixta, en donde se combina una enseñanza presencial con apoyo de plataformas, sino que es “una modalidad totalmente virtual pero que diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de grados de utilización según los objetivos de aprendizaje y los contenidos.” (p. 120)

Sin embargo, encontramos definiciones en donde, “la educación híbrida es un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible” (Universidad Veracruzana [UV], párr. 1).

Con estas dos construcciones sobre lo híbrido, notamos por qué la gran confusión que se creó entre los actores de la educación superior al hablar de un regreso seguro a partir de la educación híbrida. Como vimos arriba, para unos, como Rama, lo híbrido consiste en una modalidad virtual que utiliza la comunicación e interrelación del proceso educativo bajo la sincrónica y asincronía de los aprendizajes, mientras la institución educativa, según el ejemplo presentado, se le considera como un método instruccional en donde se vive lo presencial con la educación en línea. Así de claro y así de confuso.

Por último, y para dar cierre a este apartado, es relevante señalar qué entendemos por situación didáctica: si bien reconocemos que hay diferencias conceptuales, para este trabajo lo concebimos como “un medio creado por el docente para que el estudiante logre resolver problemas que le permitan pasar de su conocimiento previo-empírico a un conocimiento elaborado-científico. Es decir, hacer una transposición didáctica” (Castillo y Popayán, 2017, p. 541).

De esta manera, para crear una situación didáctica se requiere identificar el contexto, el contenido, las estrategias didácticas que se realizarán y, por supuesto, la infraestructura.

Metodología

Con el propósito de develar las narraciones de los estudiantes se requiere identificar en un primer momento el contexto institucional que ubique las experiencias expresadas por sus voces y posteriormente se presenta las características de la población y la metodología.

El estudio se ubica en una institución de educación superior pública especializada en el campo de la educación, en la que se oferta la Licenciatura en Pedagogía. Antes de la pandemia, la universidad vivió un paro administrativo a tres semanas de iniciado el semestre, en enero del 2020, lo que originó que al cierre por la contingencia sanitaria en marzo los estudiantes se encontraban iniciando sus estudios de segundo semestre de la carrera³ (enero-mayo de 2020).

Para el siguiente ciclo escolar (agosto-noviembre 2020) la institución estableció el *Plan de Contingencia Académica a través de las Tecnologías de Información, Comunicación y Conocimiento del Aprendizaje Digital*, el cual consistió en proporcionar a toda la comunidad tanto estudiantil como docentes dos tipos de aulas: las primeras aulas virtuales provisionales donde mediante las plataformas de Classroom, Moodle y Teams los docentes podrían mantener comunicación directa con sus estudiantes, y las segundas fueron las aulas virtuales donde el cuerpo docente pudiese realizar reuniones a distancia o telejuntas (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 26). Mismas aulas que se mantuvieron hasta el ciclo escolar 2022-21 (enero a mayo), en donde se estableció la modalidad mixta, híbrida y su cierre en el semestre de agosto noviembre (2022-23), en la que se regresa nuevamente a la modalidad presencial.

Algunas características de la modalidad mixta híbrida⁴ establecida fueron las siguientes: los grupos de más de 16 estudiantes deben dividirse en 2 bloques –en los grupos de pedagogía se cuenta con una capacidad máxima de 45 estudiantes–; se tendrá en la misma semana una clase presencial y otra virtual; la asistencia por parte de los estudiantes es totalmente voluntaria. Con respecto a la infraestructura, se cuenta con acceso a internet en toda la institución, pero solo se cuenta con 12 salones con TV inteligente, lo cual no garantizaba que el aula dispusiera de equipamiento técnico integrado (ordenador, cámara de video y sistema de audio) (Universidad de Granada, 2022).

3 La duración de la oferta educativa en la Universidad es de 8 semestres lectivos, es decir, de 4 años.

4 Es relevante señalar que la modalidad mixta híbrida, a pesar de contar con un marco normativo, cada una de las ofertas educativas que se tienen en la institución tuvieron resistencias y tensiones en su implementación.

Se selecciona a los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Pedagogía, teniendo como característica que solo cursaron de manera presencial el primer semestre de la carrera, vivieron un paro administrativo comenzando el segundo semestre y regresaron dos años después a un semestre denominado mixto híbrido.

La Estrategia Metodológica, la Narrativa

Se utilizó el enfoque cualitativo de la narrativa, que nos permite conocer opiniones, sentimientos y estados de ánimo, para identificar hechos, actores, tiempo y espacios (Ricoeur, 1996). Se buscó que su narrativa fuera descriptiva-explicativa sobre los tres momentos que vivieron durante la contingencia sanitaria: su presencialidad, la educación remota emergente y por último su retorno seguro, la educación híbrida. El instrumento se aplicó en el mes de marzo del 2022 y constó en la realización de una redacción solicitando a modo de respuesta su experiencia de lo presencial a lo híbrido. Así se concretaron 35 instrumentos respondidos.

Resultados y Discusión

En este apartado presentamos algunos de los hallazgos, describiendo las experiencias vividas como etapas del duelo: la negación, la ira, la negociación, la depresión hasta su aceptación, mostrando así algunas de las narrativas que nos presentan la voz de los estudiantes con lo vivido en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

a) La negación, se interrumpió la cotidianidad

Los estudiantes van mostrando sus sentimientos de pérdida de levantarse temprano *“aunque llegar a la Universidad llevará dos horas de camino”* (S. 15); o de contenidos no aprendidos *“mi temor era tener un desabasto de contenidos, ya que los tiempos y asignaturas en el programa de estudios es muy riguroso, por lo que perder los contenidos lo que implicaba ...que dañaría fuertemente mi formación”* (S.26). Otras se expresaban como *“una experiencia caótica, llena de incertidumbres y llena de más preguntas que respuestas. Cuando entré a la carrera nunca me imaginé que un poco más de la mitad de ella me la pasaría en mi casa”* (S.3)

Es así como el cambio de la presencialidad a lo “distante” modificó las situaciones didácticas; en un principio la continuidad de los estudios era terminar el ciclo escolar, a pesar de la falta de infraestructura tecnológica y acceso a internet, lo cual complejizó las formas de enseñar y aprender, ya que *“no contaba con un espacio para tomar clases y tampoco con los dispositivos ni un internet estable ya que solo contaba con mi celular y el internet que teníamos era muy lento y no tenía paquetes que nos beneficiara”* (S. 29) y no contar con espacios de estudio.

b) La ira, el disgusto de lo remoto

La voz del sentimiento de disgusto y molestia ante lo que estaba sucediendo se centró en aquellas situaciones didácticas que se tornaron improvisadas, en donde los tiempos, contenidos, formas de interrelacionares docente-estudiante se iban construyendo como se podía *“esta modalidad remota me disgustaba, en una primera instancia, me parecía deficiente y muchas veces me daba la impresión de que se asemejaba más a la improvisación que a un sistema verdaderamente planeado”* (S. 28).

Igualmente, con el paso del tiempo y una mayor “adaptación”, las situaciones didácticas se fueron planeando por parte de los docentes, teniendo como ventaja el conocimiento de diversas plataformas

e incluso nuevas funciones; sin embargo, se reconoce que las condiciones se fueron complejizando, aun cuando ya se contaba con plataformas que facilitaban la interrelación con los docentes y entre compañeros, *“la comunicación era mucho más complicada, dependíamos de si teníamos o no un buen dispositivo electrónico, si la calidad del internet era buena o los datos móviles alcanzaban”* (S. 9).

c) La negociación. Queremos que la vida vuelva a ser como era

En este punto las voces y experiencias de los estudiantes rememoran aquello que se había perdido, buscando encontrar lo que era su vida estudiantil *“extraño el contacto físico, una buena charla sentados en la cafetería, un intercambio de opiniones entre fumadores, el trayecto a casa”* (S. 3).

Surgieron preguntas para buscar respuestas ante lo no hecho o no aprendido, *“¿y si hubiera comenzado desde el paro administrativo? Hubiera contactado a mis profesores desde el inicio, hubiera distribuido mejor mis tiempos; hubiera hecho algo y no solo quejarme”* (S. 8).

d) La depresión, la escuela como espacio de socialización y seguro

Las narraciones que nos comparten los estudiantes van mostrando que a pesar de que se dieran las condiciones para “impartir” las asignaturas, la tristeza y situaciones didácticas rebasan lo vivido por los sujetos: *“fue difícil precisamente porque los semestres que había estado en presencial eran un escape para mí de todo lo que pasaba en casa, pero con la pandemia los problemas en casa fueron aún mayores y con más violencia”* (S. 20), de tal forma que ante la decisión de una continuidad escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje rebasaba las situaciones familiares de los estudiantes.

Igualmente, la motivación para continuar los estudios fue otra forma de manifestar su depresión, como se identifica en la siguiente narración: *“me distraigo con mucha facilidad, no tener en mi casa un lugar dedicado solo para tomar mis clases y hacer la tarea ... así que por diversos factores tanto emocionales como económicos me encuentro desmotivada y sin interés hacia la licenciatura. Sé que es un problema mío”* (S. 22).

Ante estas tristezas, las narrativas de los estudiantes también nos señalan cómo estudiar con la muerte o la enfermedad de los familiares y amigos y hacer tareas, asistir a la videollamada. Así que, planear e impartir un curso en estas condiciones rebasan por todo una intención de diseñar secuencias didácticas acordes a alguna modalidad educativa.

e) Aceptación: ¿nuevas formas? ¿Nuevas inquietudes?

El modelo híbrido se planeó como una estrategia de retorno seguro tomando en cuenta la no asistencia del personal docente vulnerable; las dimensiones de las aulas para el aforo de 16 estudiantes por aula, teniendo así una sana distancia; contar con equipamiento tecnológico y conectividad. Así, los estudiantes de pedagogía en donde los primeros seis semestres tienen una afluencia que puede variar entre 30 y 45 estudiantes, debía ser dividido en dos bloques. *“Este nuevo cambio o la nueva modalidad híbrida conlleva dificultades, pero considero que solo será momentáneo, nos iremos adaptando”* (S. 15). Retornar para convivir. *“Me gusta la idea de que al menos una vez cada quince días poder ir a la escuela y convivir un poco con amigos de la universidad que no conozco en persona”* (S. 15)

Hay que tener claro que nos enfrentamos a una nueva forma de retornar a clase, mientras se vive en nuestro país una ola más de contagios y aunque se halla iniciado la vacunación en jóvenes, los estudiantes aún muestran temor. *“Realmente ya no pienso tanto en el enfrentamiento que tenga el tener otra modalidad que es híbrida, son más fuertes mis preocupaciones, mis miedos y mi incertidumbre al solo tener los cuidados necesarios para no contagiar a nadie y mantener con una sana distancia el cuidado de todos”* (S. 23).

Conclusiones

Se perdió la cotidianidad, no más levantarse temprano, tomar el transporte, no más ver a los compañeros y docentes, es así como se pasó de un proceso formativo presencial a uno virtual, en muchas ocasiones sin que se perdieran las formas propias de las clases presenciales: sincronización de espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios establecidos, contenidos por aprender. Así es como se vivió, así es como lo sintió este grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, que enfrentaron temores, obstáculos, retos. En medio del proceso educativo que gestionamos, docentes y estudiantes tuvimos que reconocer que, más allá de las situaciones didácticas que uno pensara, la realidad nos rebasaba.

Ahora nos queda admitir que ante una situación como la vivida, el regreso a la presencialidad nos lleva nuevos retos, cómo reavivar el interés profesional por parte de los estudiantes, o más bien, aceptar que hay que reconstruir nuevos sentidos de formación, de relaciones, y cómo interrelacionarlos a nuestro campo educativo, a nuestra práctica docente. Ese es el puente que debe cruzar la presencialidad y cuántos no lo volverán a cruzar.

Referencias Bibliográficas

- Castillo, V.A. y Popayán, Y. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *Educere*, 21(70), 539-555. https://www.redalyc.org/journal/356/35656000005/html/#redalyc_35656000005_ref11
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). *Glosario de modalidades educativas: Educación remota de emergencia*. https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia#:~:text=Definici%C3%B3n,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Instituto Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Martínez, A. C. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9(10), 104-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19#:~:text=l.,y%20sus%20condiciones%20de%20uso>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Ricoeur, O. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2010*. SEP.
- Universidad de Granada. (2022). *Cómo impartir una clase híbrida (presencial/online)*. <https://ceprud.ugr.es/formacion-online/orientaciones-metodologicas/clase-hibrida>

Universidad Pedagógica Nacional. (2021). UPN diseñó estrategias integrales para continuar con la profesionalización y actualización docente. *Gaceta Nacional Universitaria*, 2(9), 26-27. <https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2021/02/Gaceta-Nacional-Universitaria-9.pdf>

Universidad Veracruzana. (s/f). *Educación híbrida*. <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hibridas/tema-1.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20h%C3%ADbrida%20es%20un,una%20personalizaci%C3%B3n%20a%20su%20aprendizaje>

Estudio de la Validez de un Instrumento de Evaluación Virtual en Matemática

- Ignacio Martínez
- Gisela Mazzieri
- Ernesto Zianni
Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Línea temática: *Tecnologías educativas para la docencia universitaria*

Resumen

La pandemia del COVID-19, entre todos los cambios sociales que ha generado, ha incidido fuertemente en la educación. En el ámbito universitario fue necesaria una veloz transición a la modalidad virtual, caracterizada por el diseño de estrategias de enseñanza mediadas íntegramente por tecnologías, tanto para el dictado de clases como para las instancias evaluativas.

En la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, los mayores desafíos se encontraron, particularmente, en la evaluación de la asignatura Matemática General de las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología. Ante esta situación, se han diseñado e implementado diferentes pruebas objetivas, pensadas y desarrolladas a través de la plataforma Moodle, desde las posibilidades reales (técnicas y académicas) que se disponían. Luego de esta etapa de estricta virtualidad, se ha puesto de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la evaluación, analizando las características de los instrumentos utilizados, su pertinencia y, desde la perspectiva de una evaluación formativa, qué implicaciones han tenido en el aprendizaje (Barberà, 2006).

Con base en los principios a los que deben atender los instrumentos de evaluación, como la confiabilidad y validez, esta investigación tiene como objetivo estudiar la validez de un instrumento de evaluación virtual utilizado en la asignatura mencionada. A partir de este análisis se pretende actuar sobre el diseño de instancias evaluativas que nos posibiliten capturar y potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante, tanto si se dan en un entorno presencial, semipresencial o virtual.

Se considera la validez como “la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él” (Camilloni, 2010, p. 26) y se indaga sobre algunos aspectos de la validez descriptos por Messick (como se citó en Camilloni, 2010, p. 27-28). Se profundiza en el aspecto referido a las características del contenido del instrumento de evaluación utilizando la revisión de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001).

Para este estudio se utiliza una metodología cualitativa, con una estrategia del tipo naturalista, caracterizada por la búsqueda de la descripción e interpretación de información en relación al contexto donde se recolecta (Camargo, 2019). A través de esta estrategia se pretende “generar comprensiones sobre fenómenos buscando representarlos, construir consensos entre formas de interpretarlos, examinar hechos e interacciones entre ellos, construir mapas de rutas sobre prácticas, sugerir vías de atención a situaciones, o tomar decisiones” (p. 3).

De la investigación realizada se obtuvo que el instrumento, tal como fue diseñado e implementado, resultó, en algunos aspectos de la validez, adecuado para la evaluación del proceso de aprendizaje. Sin embargo, evidencia algunas limitaciones y, en esta línea, el estudio nos ha permitido identificar características del instrumento que pueden ser rediseñadas.

Palabras clave: validez, evaluación virtual, educación matemática, pruebas objetivas.

Introducción

En el año 2020, en el contexto de la pandemia mundial de COVID-19 y de las restricciones para la enseñanza presencial, en la educación universitaria fue necesario realizar un proceso de virtualización de la enseñanza. Particularmente, en la asignatura Matemática General, del primer año de las carreras Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, este proceso se venía realizando tímidamente en los años previos. Desde el año 2015 se comenzó a trabajar en la incorporación de diferentes recursos que brinda el entorno virtual (EV) de la asignatura, el cual está basado en el software de gestión de aprendizaje Moodle. Las medidas de aislamiento y distanciamiento aceleraron el proceso de transformación de diferentes aspectos de la práctica educativa:

- se desarrollaron clases virtuales sincrónicas,
- se digitalizó el material de estudio,
- se elaboró material audiovisual para la presentación de contenidos,
- se utilizaron recursos digitales para la resolución de problemas disciplinares,
- se implementaron foros de consultas para la interacción alumno-docente y alumno-alumno, y
- se adaptaron las instancias de evaluación a la virtualidad, utilizando cuestionarios online y con base en un nuevo protocolo de evaluación.

Así fue como la plataforma Moodle, que era utilizada como un repositorio de material bibliográfico y con algunas herramientas de evaluación, adquirió un rol central en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

En particular, en la evaluación se presentaron desafíos que pusieron en cuestión las prácticas tradicionales y fue necesario discutir las (nuevas) estrategias e instrumentos a implementar, sin desconocer la tensión entre lo posible y lo deseable. Previo a la pandemia, la acreditación de los contenidos se realizaba a través de evaluaciones presenciales y escritas. En el año 2019 se implementaron cuestionarios online (en línea) asincrónicos que eran opcionales y tenían la finalidad de que los estudiantes pudiesen autoevaluar sus procesos de aprendizaje. En años posteriores, la realización y aprobación de estos se convirtió en una condición necesaria para la obtención de la regularidad de la asignatura.

En las instancias evaluativas virtuales emergen discusiones y cuestionamientos que interpelan los instrumentos utilizados: ¿es realmente el estudiante quien está realizando el examen?, ¿cómo se evalúa a aquellos estudiantes que no disponen de conectividad?, ¿qué tipo de consignas debemos elaborar para evaluar en la virtualidad?, ¿qué rol le asignamos a estas instancias evaluativas en la acreditación de los contenidos?

Las evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes, ¿son confiables?; el uso del instrumento de evaluación, ¿es válido para evaluar lo que se pretende evaluar?

Dada la relevancia que han tenido los cuestionarios en la acreditación de la asignatura y que, hasta el momento, los diseños de estos instrumentos no se realizaban desde fundamentos teóricos específicos, en este trabajo se propone analizar aspectos de la validez de algunos de los instrumentos implementados en 2021 para la evaluación de 250 estudiantes.

Objetivo

Estudiar aspectos de la validez del instrumento de evaluación utilizado en una asignatura de Matemática en la UNL con respecto a los objetivos de aprendizaje propuestos.

Fundamentación Teórica

En el campo semántico de la evaluación, la *validez* es recurrente en diferentes corrientes pedagógicas. En términos generales, la noción de validez se refiere a “la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él” (Camilloni, 2010, p. 26). Para estudiar la validez de un instrumento de evaluación, Messick (1991, 1992, 1996), citado por Camilloni (2010), propone seis aspectos a tener en cuenta:

1. *De contenido*: se trata de los conocimientos, las destrezas y otros atributos que se manifiestan en las tareas evaluadas cuando el muestreo de los contenidos es adecuado.
2. *Sustantiva*: corresponde a la verificación empírica de que los procesos que corresponden al dominio evaluado se evidencian en la prueba, de acuerdo con un modelo fundamentado teóricamente acerca de cuáles son esos procesos y siempre que, también, el muestreo de los procesos sea apropiado.
3. *Estructural*: el sistema de puntuación de la prueba es consistente con las manifestaciones del modelo construido respecto de los procesos necesarios para la realización exitosa de la tarea en evaluación.
4. *Generalizabilidad*: refiere a la capacidad de la prueba para ofrecer resultados que se pueden generalizar y transferir a otros contenidos, a otros procesos, a otras situaciones, a otras tareas y a otros grupos pertinentes de la población que se evalúa.
5. *Factores externos*: refiere a los alcances y la correspondencia o correlación que tienen las puntuaciones resultantes de la prueba de evaluación respecto de otras formas o pruebas de evaluación o de conductas no evaluadas, de acuerdo con las evidencias empíricas que se recogen.
6. *Aspectos consecuenciales*: depende de los efectos que tiene la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, ya que debe haber evidencia de que son positivos y sólo mínimamente adversos o negativos para individuos o grupos relacionados con la evaluación efectuada. (p. 27-28)

Según Messick, estos aspectos se encuentran relacionados entre sí y constituyen un entramado que da sustento a la noción de validez. En este trabajo, primera etapa de investigación, el análisis se centrará en los primeros tres aspectos: *de contenido*, *sustantiva* y *estructural*. En una segunda etapa se abordarán los aspectos restantes para completar el estudio de la validez del instrumento analizado.

Específicamente para el estudio de la validez de contenido, en el análisis de las habilidades intelectuales que implican las consignas, se adopta una categorización de los dominios cognitivos planteada por Anderson y Krathwohl (2001), quienes proponen una versión revisada de la Taxonomía de Bloom. Los autores plantean una categorización en seis niveles de procesos cognitivos, sin considerar la especificidad del campo disciplinar. A continuación, se presentan dichos niveles en orden de menor a mayor complejidad.

Memorizar	Recuperar conocimientos relevantes de la memoria a largo plazo.
Comprender	Construir significado a partir de un mensaje instructivo, incluida la comunicación oral, escrita y gráfica.
Aplicar	Llevar a cabo o utilizar un procedimiento en una situación dada.
Analizar	Dividir el material en sus partes constituyentes y determinar cómo se relacionan las partes entre sí y con una estructura general o propósito.
Evaluar	Hacer juicios basados en criterios y estándares.
Crear	Juntar elementos para formar un todo coherente o funcional; reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura

(Anderson y Krathwohl, 2001, p. 31)

Marco Metodológico

Para este estudio se utiliza una metodología cualitativa, con una estrategia del tipo naturalista, caracterizada por la búsqueda de la descripción e interpretación de información en relación al contexto donde se recolecta (Camargo, 2019). A través de esta estrategia se pretende “generar comprensiones sobre fenómenos buscando representarlos, construir consensos entre formas de interpretarlos, examinar hechos e interacciones entre ellos, construir mapas de rutas sobre prácticas, sugerir vías de atención a situaciones, o tomar decisiones” (p. 3).

Características del Instrumento de Evaluación

El primer cuestionario de regularidad involucró los temas de *sistema de ecuaciones lineales* y *Vectores y Matrices*. Al culminar el desarrollo de los temas, se espera que el estudiante pueda:

- Interpretar el concepto de solución (matemática y en contexto) de un sistema.
- Clasificar los sistemas de ecuaciones según la cantidad de soluciones que admiten.
- Reconocer las matrices y vectores como objetos matemáticos, sus características y operaciones.
- Realizar deducciones lógicas a partir de características de sistemas y sus soluciones.
- Resolver problemas extramatemáticos, propios de su disciplina, haciendo uso de sistemas, vectores y matrices.
- Comunicar con lenguaje específico escrito sus análisis, procedimientos y resultados.

Dicho cuestionario se realizó de manera asincrónica con nueve preguntas del tipo Cloze (en total, 26 consignas), dispuestas al azar y de modo secuencial. Esto significa que se muestra una pregunta por página y no se puede navegar libremente entre ellas. Los puntajes otorgados a cada consigna eran indicados en un recuadro al lado de cada pregunta del cuestionario. La evaluación estuvo disponible durante 3 horas y, una vez abierto el cuestionario, cada estudiante disponía de 60 minutos corridos (o hasta la hora de cierre, que es la hora límite de entrega, lo que ocurra primero) para enviar las respuestas.

A continuación, se presentan seis de las consignas del cuestionario que fueron seleccionadas para analizar los aspectos de validez.

Figura 1

Seleccionar, en cada caso, la opción correcta:

Dada una matriz $A_{3 \times 2}$ existe una matriz X tal que $A + X = A$:

 Verdadero
 Falso

Figura 2

Seleccionar, en cada caso, la opción correcta:

Sean $M_{3 \times 1}$, $N_{3 \times 3}$, $u_{1 \times 3}$, $v_{4 \times 1}$. Indique la opción correcta en cada caso:

• MN tiene dimensión 3×3

 Verdadero
 Falso

• vu tiene dimensión 4×3

• Mu no se puede calcular

 Verdadero
 Falso

Figura 3

Seleccionar, en cada caso, la opción correcta:

$(0, 1, 3)$ es solución del sistema $\begin{pmatrix} 1 & 0 & 4 \\ -1 & 2 & 3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 12 \\ 11 \end{pmatrix}$

 Verdadero
 Falso

Figura 4

Seleccionar, en cada caso, la opción correcta:

Sean las matrices $A_{3 \times 2}$, $B_{2 \times 3}$ y $C_{3 \times 3}$, cuyas dimensiones se indican en los subíndices, y la matriz D definida por la operación $D = 3(A + B)C$. Indicar cuál de las siguientes opciones es correcta:

- La matriz D es de dimensión 3×2 .
- No es posible realizar la operación para obtener D .
- La matriz D es de dimensión 2×2 .
- Ninguna de las otras opciones
- La matriz D es de dimensión 3×3 .

Figura 5

Seleccionar la opción correcta:

Se desea formular un alimento para un experimento nutricional. Los nutrientes seleccionados son sacarosa, ácido oleico y vitamina A. La suma total de los nutrientes en el alimento debe ser de 50 g.

Además, la cantidad en gramos de ácido oleico debe ser el cuádruple que de vitamina A.

El aporte calórico total debe ser de 14 KCal, sabiendo que, la sacarosa y el ácido oleico aportan, respectivamente, 4 y 9 KCal/gramo.

La vitamina A no aporta calorías. ¿Qué cantidad en gramos de cada nutriente debe utilizarse para el alimento?

a) $\left(\frac{865}{8}, \frac{93}{2}, \frac{93}{8}\right)$

b) $\left(\frac{865}{8}, \frac{93}{2}, \frac{93}{8}\right)$

c) El problema planteado no tiene solución

d) Ninguna de las otras opciones es correcta

- a
- b
- c
- d

Figura 6

Sea $\begin{pmatrix} 1 \\ 2 \\ 1 \\ 5 \end{pmatrix}$ solución del sistema no homogéneo $M\mathbf{x} = \mathbf{b}$, siendo M una matriz de tamaño 3×4 .

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta?

Seleccione una:

- a. El sistema $M\mathbf{x} = \mathbf{b}$ es compatible determinado
- b. El sistema $M\mathbf{x} = \mathbf{b}$ es compatible indeterminado
- c. No es posible clasificar el sistema $M\mathbf{x} = \mathbf{b}$ con la información brindada
- d. El sistema $M\mathbf{x} = \mathbf{0}$ admite sólo la solución trivial

Resultados y Discusión

A continuación se presenta el análisis de los aspectos de la validez del instrumento de evaluación.

Validez de Contenido

El análisis de la validez de contenido se ha realizado con base en los procesos cognitivos que se ponen en juego en cada consigna. Para ello se tiene en cuenta la categorización propuesta por Anderson y Krathwohl (2001).

Al clasificar las 26 consignas que conforman las nueve preguntas tipo Cloze, se tiene que cuatro de ellas corresponden al nivel de *comprender*, diez al de *aplicar* y doce al de *analizar*, tal como se ejemplifica en las figuras 1-2, figuras 3-4 y figuras 5-6, respectivamente.

Se reconoce que se han priorizado consignas de niveles intermedios de complejidad (*aplicar* y *analizar*), lo cual se condice con los objetivos de la asignatura y con la modalidad de trabajo en el cursado. Se entiende que esta decisión fue adecuada en tanto que la resolución de una consigna que implique el desarrollo de procesos cognitivos más elevados (*evaluar* y *crear*) requiere de un cambio en la modalidad de trabajo en el aula y en el formato del instrumento de evaluación.

La decisión de no incluir consignas de mayor complejidad tiene mayor fundamento si se toma en cuenta que se trata del primer cuestionario de la primera asignatura de matemática de la carrera, en una modalidad de evaluación que no es habitual en la educación secundaria en Argentina.

Por otro lado, no se han incluido consignas que requieran procesos cognitivos correspondientes a la categoría *memorizar*. Esto tiene sentido en tanto se desea evaluar aprendizajes significativos y habilidades cognitivas de mayor complejidad, que puedan perdurar en el tiempo.

Otra característica a considerar es la organización de las consignas. Para la disposición y agrupamiento de las mismas no se ha seguido un criterio específico. Esto puede incidir en la dificultad del análisis de los resultados obtenidos, ya que se desconoce en qué tipo de consignas (de acuerdo a la categorización mencionada) se presentaron las mayores dificultades y en cuáles no.

Validez Sustantiva

Para la acreditación de los contenidos, desde la asignatura se considera necesario obtener evidencia de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de sus producciones, razonamientos, deducciones y conclusiones. En el caso del instrumento de evaluación analizado, su formato imposibilita conocer, de manera fehaciente, los procesos que realiza el estudiante en la resolución de cada consigna. Por tal motivo, este formato de instrumento de evaluación no fue el único utilizado para acreditar la asignatura.

Dado que el formato del instrumento de evaluación solo exige elegir una alternativa entre diferentes opciones, algunos estudiantes pueden considerar válido enfrentarse a la instancia evaluativa sin haber profundizado en el estudio de los temas o, incluso, contemplar la posibilidad de que el azar juegue a su favor. Esto puede incidir en la validez de la evaluación, en lo que se refiere a obtener evidencias de conocimientos adquiridos y capacidades desarrolladas.

No obstante, si los distractores de las preguntas de elección múltiple son elegidos de manera adecuada podrían poner en evidencia las falencias en el aprendizaje, permitiendo presuponer el error cometido por el estudiante al seleccionar alguno de ellos como la opción correcta. Por ejemplo, en la consigna de

la Figura 6, de acuerdo a la opción seleccionada podría deducirse que el estudiante: no tiene presente las características de los conjuntos solución de sistemas que tienen más incógnitas que ecuaciones; aplica propiedades de sistemas cuya matriz de coeficientes es cuadrada, o interpreta que la solución mencionada en el enunciado es la única.

Validez Estructural

Sobre un total de 100 puntos, a las consignas que requerían procesos cognitivos correspondientes a las categorías *comprender*, *aplicar* y *analizar* se les asignaron totales de 13, 33 y 54 puntos, respectivamente. Considerando la cantidad de consignas del instrumento de evaluación asociadas a cada una de estas tres categorías, se puede notar que los puntajes promedio asignados a las categorías de comprender (13/4) y aplicar (33/10) son similares cuando, en realidad, requieren de procesos cognitivos diferentes.

En contrapartida, las consignas correspondientes a las categorías de analizar tienen mayor ponderación en el instrumento de evaluación (54/12), lo cual se condice con los procesos cognitivos que implican sus resoluciones.

Conclusiones

En el análisis de algunos de los aspectos de la validez del instrumento de evaluación se identifican características que son significativas para evidenciar los procesos de aprendizaje, y otras que se podrían reformular para mejorar dicho instrumento.

Con relación al aspecto de validez de contenido, se ha puesto en evidencia que los niveles de los procesos cognitivos que requiere la resolución de las consignas se encuentran acordes a los objetivos de la asignatura. Sin embargo, en una próxima instancia se considera la posibilidad de incluir consignas asociadas a la categoría *memorizar*, dado que las mismas podrían brindar un indicador sobre la apropiación de ciertos saberes básicos del tema. Además, las consignas podrían organizarse de acuerdo al nivel de complejidad para identificar, en cada estudiante y en el grupo en general, qué procesos son necesarios afianzar.

En cuanto al aspecto de validez sustantiva, el formato de múltiple opción imposibilita, en gran medida, conocer los procesos y razonamientos realizados por los estudiantes para la resolución de cada consigna. Con el fin de obtener dicha evidencia, se podrían proponer preguntas del tipo *ensayo*, en la que los estudiantes pueden adjuntar sus resoluciones digitalizadas. La desventaja de este tipo de pregunta es la cantidad de estudiantes a evaluar.

Asimismo, la elaboración de enunciados que impliquen cierto tipo de procesos y de distractores adecuados requiere tiempo, experiencia y creatividad. Además, esta actividad conlleva la necesidad de una permanente revisión y análisis del instrumento.

En referencia al aspecto de la validez estructural, es necesario ajustar la ponderación de puntajes de acuerdo a la complejidad de las consignas. Si bien esto fue un criterio al momento de la asignación de puntajes, no se realizó de modo sistemático y las consignas no se encontraban organizadas ni clasificadas, lo que imposibilitó que la ponderación se realizara de manera adecuada.

El análisis de estos aspectos ha permitido reconocer características del instrumento de evaluación que pueden sostenerse y otras a las que es necesario realizar mejoras o ajustes. Los cambios aspiran a construir una evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. Según sostiene Barberà (2006), la evaluación debe ser pensada *desde, como y para el* aprendizaje. Sin embargo, en muchas

ocasiones el sistema educativo obliga a encontrar un equilibrio entre los recursos disponibles, los conocimientos previos de los estudiantes (ingresantes) y los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Los condicionamientos del contexto, la masividad y la necesidad de culminar el proceso de evaluación con una calificación numérica final, para indicar la (no) acreditación de los contenidos, dificultan la posibilidad de construir una evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Como menciona Anijovich y González (2021):

La evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas. (p. 11).

Esta investigación continúa con el análisis de los otros tres aspectos de la validez para obtener una caracterización más precisa del instrumento de evaluación. A partir de este análisis, se pretende actuar sobre el diseño de instancias evaluativas que nos permitan identificar y potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante, tanto si se dan en un entorno presencial, semipresencial o virtual.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon.
- Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED Revista de Educación a Distancia*, 5(6). <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Camargo, L. (5 y 10 de mayo del 2019). Estrategias cualitativas de investigación en Educación Matemática. [Minicurso]. XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Medellín, Colombia. <https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/1061/568>
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. Paidós.

Globalización y Cultura Digital en Entornos Educativos Indígenas: Experiencias sobre Cultura Alimentaria en México y Brasil

- Antonio Carrillo Avelar (UPN-UNAM)
antoniocarrillobr@hotmail.com

Línea: Tecnologías educativas para la docencia universitaria

Resumen

La presente ponencia pretende articular el quehacer de internacionalización con las prácticas de enseñanza que se propician en un seminario sobre investigación a nivel de estudios de maestría, en el contexto de promover el aprendizaje basado en tareas propuesto por Jerez y Garófalo (2012), como un recurso formativo que fue valorado por estudiantes indígenas a través de sus narrativas.

La puesta en práctica de un enfoque académico implica su materialización en una serie de recursos didácticos adicionales conducentes a alcanzar objetivos de la enseñanza de la investigación, previamente establecidos, que dan cuenta de cómo hay responder a las necesidades particulares de formación de los estudiantes con características culturalmente diferenciadas.

Palabras clave: formador de investigadores, internacionalización, habilidades investigativas.

Introducción

El desarrollo tecnológico ha incursionado en las prácticas educativas de los posgrados (de Ibarrola et al., 2012), las tecnologías digitales han dotado a los docentes y a las universidades de herramientas de cambio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, más aún en lo relacionado con el quehacer investigativo, al contarse con un mayor acceso a los bancos de información y a textos académicos electrónicos, lo que en otras épocas implicaba trasladarse a los lugares de resguardo de sus versiones impresas. Se adquiere entre otras cosas mayor fluidez para el análisis, la fundamentación y la elaboración de reportes de investigación, entre otras facilidades que tienen los investigadores. En tal sentido las tecnologías digitales posibilitan un cambio de perspectiva y de comunicación en el planeta, y en concreto con otras universidades, con sus docentes, con sus investigadores y su producción académica.

En estos tiempos, los sistemas educativos están obligados a este cambio de perspectiva de una universidad y una docencia tradicional a otra colaborativa, global, creativa, flexible, digital, que atienda la demanda de los estudios de posgrado y la formación de investigadores. Una perspectiva formadora de estudiantes con una visión internacional que supere las barreras del espacio y del tiempo, a través

de un aprendizaje dinámico, mediado por tecnologías digitales, que permita una interacción global y favorezca procesos de aprendizaje sobre la investigación como un quehacer plenamente significativo (Reimers, 2016).

Los Escenarios

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), se ha planteado la importancia de impulsar y revalorar, al mismo tiempo, la profesionalización docente a través de la formación de investigadores en una fase inicial, brindando experiencias académicas significativas para reorientar y fortalecer prácticas comprometidas con la actualización y la innovación educativa, dentro del sistema educativo nacional. Actualmente la UPN tiene entre sus metas de gestión generar propuestas de vinculación académica más sólidas, con varias universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores, en un proceso constante de revitalización teórica, de adecuación de sus herramientas didácticas y metodológicas a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

Actualmente la MDE está integrada por once Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), entre la que destaca la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, ya que una de sus tareas es contribuir a la formación de investigadores indígenas. El plan de estudio está estructurado en un núcleo Básico, común para todos los estudiantes de la maestría, y otro Especializado, dirigido al desarrollo de cada una de las especializaciones.

Hoy en día la experiencia de vinculación entre la Universidad Federal de Goiás, Brasil, y la Universidad Pedagógica Nacional se ha venido consolidando más con la presencia de profesores invitados a realizar estancias cortas de investigación y estancias posdoctorales en ambas instituciones.

El Seminario de Temas Selectos II, en el que se desarrolló la experiencia que se relata, se ubica en el cuarto y último semestre de la MDE y su principal función académica es apoyar a los estudiantes indígenas para que puedan concluir satisfactoriamente con su tesis de grado. Para ello se consideró importante poner en práctica una serie de tareas académicas a fin de consolidar su proceso formativo como investigadores.

Emprendimiento Educativo y las Tareas para la Formación de Investigadores

En la actualidad los estudios de maestría en México, en términos generales, están enfocados a ampliar los conocimientos de sus estudiantes en una especialidad, campo o disciplina, y al mismo tiempo iniciarlos en la investigación.

La investigación educativa a nivel de maestría también se considera una actividad que requiere ser viabilizada como quehacer artesanal en contraposición a un aprendizaje que solo se centra en manuales de investigación o repetición de contenidos de textos vinculados con la temática.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 2014, p. 14).

Ser investigador indígena en formación implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica. La enseñanza de la investigación solo puede ser aprendida a través de vivencias académicas y su articulación con los soportes teóricos. Por otro lado, la investigación es un vehículo de representación de los intereses y problemas profesionales que han vivido los estudiantes indígenas de posgrado (Boaventura, 2019), de tal forma que crear investigadores desde esta postura implica generar habilidades de producción de conocimiento que también ayuden a los jóvenes a transitar por su propios caminos de aprendizaje, creando competencias para el trabajo intelectual transcendentales para su contexto sociocultural, donde expongan el dominio y el gusto por realizar tal habilidad académica, lo que sigue abonando a su desarrollo intelectual.

Centrar la enseñanza más en tareas concretas de investigación, en contraposición a la enseñanza a partir de cátedras magistrales, es un acierto para Hargreaves y Fullan (2014) ya que obliga a que el estudiante sea más autónomo y preocupado más por las carencias que implica una determinada práctica académica.

El termino emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este proyecto, el emprendimiento educativo es una búsqueda y no un resultado, es un proceso de conocimiento como tal, se tiene que construir y alcanzarlo por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura entre otras, así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por emprendimiento educativo se entiende la capacidad que tiene el estudiante de reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con una realidad que le interesa transformar con un sentido social. Al momento de vincular el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire, (1974) se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo, creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social comunicación, generación de ideas, entre otras. Vincular el emprendimiento y la educación significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir, significa buscar alternativas de transformación social (Freire, 1974).

Fundamentación Metodológica

El trabajo se apoyó en los lineamientos de la investigación y el análisis de las tareas realizadas desde una perspectiva de carácter analítico-documental. Para su realización se favorecieron competencias investigativas a través del enfoque basado en tareas,¹ metodología didáctica que se adaptó para el fomento de la enseñanza y aprendizaje en la formación de investigadores educativos indígenas. Este diseño de estrategias académicas consistió en crear un marco de trabajo para generar las condiciones de producción de conocimiento con miras a que los estudiantes vayan cumpliendo con su compromiso investigativo por ellos mismos. En este sentido se identificaron las actividades académicas que se podían inducir como tareas investigativas para que los estudiantes fueran consolidando sus tesis de grado, pero que al mismo tiempo se formaran como investigadores educativos a favor de la causa de los pueblos originarios.

1 Kant encabezaba la segunda edición de su *Crítica de la razón pura* con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Solo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos callamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “de nobis ipsis loquemur” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002, p. 2).

El aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. La prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer estas cosas por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. (Jerez y Garófalo, 2012:25)

El enfoque de aprendizaje basado en tareas alude a que los estudiantes produzcan discursos académicos coherentes para que el otro logre comprenderlo (Bartúren, 2019). En este sentido, los académicos que desarrollan estos discursos indagaron cómo crear las condiciones para poner en práctica diversas habilidades académicas, a favor del fomento de la investigación, en este sentido se pensó en un Seminario de Temas Selectos II que integrara varias experiencias de investigación.

Las Tareas

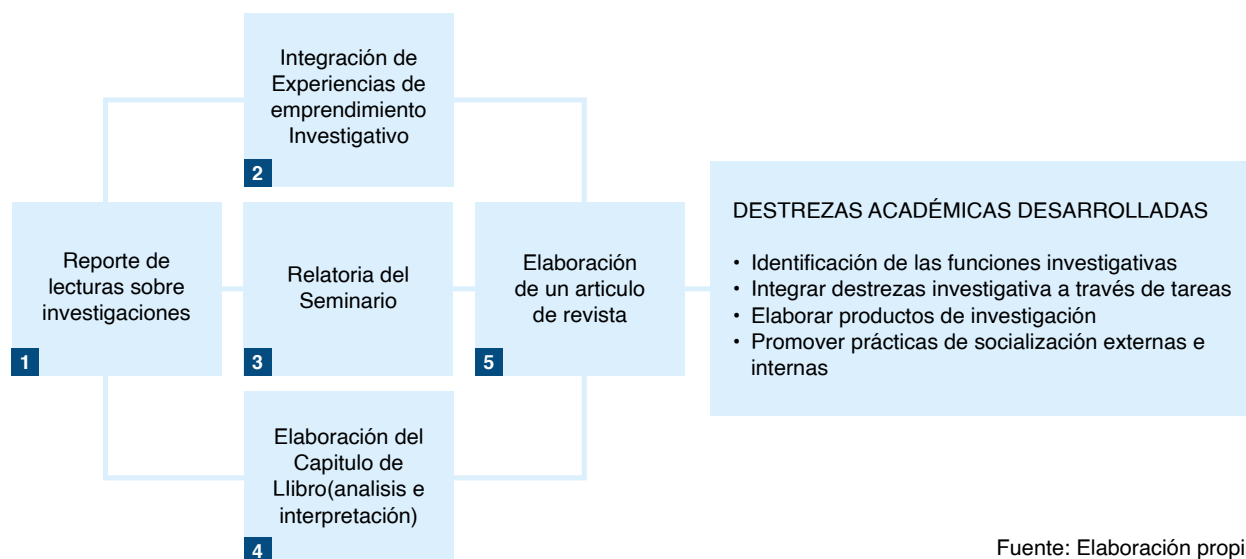
Para la producción de discursos investigativos se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitiera a los estudiantes emplear experiencias concretas. De tal manera que el futuro investigador tuviera en mente cuál es la estructura académica que se debe cuidar y los soportes teóricos metodológicos en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

Las tareas investigativas que se pusieron en práctica fueron las siguientes:

- Elaboración de reportes, sobre artículos de investigación publicados.
- Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo.
- Elaboración de una relatoría del curso.
- Elaboración de un capítulo de tesis sobre análisis de resultados.
- Elaboración de un artículo con miras a su publicación.

Cuadro 1

Interacción de Tareas para el Fomento de la Investigación



Fuente: Elaboración propia.

Resultados de la Experiencia

La experiencia realizada con estos estudiantes fue amplia, por lo que este apartado destaca algunas de estas situaciones con varias premisas del aprendizaje por tareas. A continuación presentamos algunas descripciones de las tareas y las reflexiones que realizaron los estudiantes sobre las mismas.

Elaboración de Reportes sobre Artículos de Investigación Publicados

El análisis de proyectos de investigación publicados es una tarea muy importante para quien se encuentra aprendiendo a investigar. En el ejemplo sintético que se pone a continuación se advierten aquellos elementos que un estudiante del seminario tomó en cuenta cuando elaboró su reporte de lectura.

Analizando a detalle, el reporte lleva implícita la estructura de un discurso académico, una presentación, un desarrollo y un final (Moyano, 2007), que en su caso se traducen en introducción, alcances teóricos metodología empleada, resultados, discusión y conclusiones. Al final de cada reporte se entregó una opinión crítica sobre el texto, para destacar el sentido de la investigación.

Integración de Experiencias de Investigación con Emprendimiento Educativo en México y Brasil

Un ciclo de conferencias sobre emprendimiento educativo², con especialistas y estudiantes de posgrado de dos países es en esencia la producción de un performance donde se da una interacción con otros.

2 El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de “desarrollo emprendedor”, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru et al., 2019, p. 8).

Este evento se realizó con la siguiente mecánica: se solicitaba a los ponentes exponer su proyecto durante 15-20 minutos, se ejecutó siguiendo el planteamiento que propone Paulo Freire (1974), de utilizar un disparador de discusión al inicio de una sesión, una lámina, para iniciar el diálogo y el acto reflexivo, en nuestro caso fue un ciclo de conferencias con su respectiva presentación de los ponentes, que servía para promover esa misma dinámica, con miras a que lo incluyeran de alguna forma en su trabajo de investigación/intervención.

Se dice que la investigación es un oficio y como tal este se aprende a través de convivir u observar cómo el otro produce conocimiento. Es decir, aprender a investigar se da por la vinculación con otros investigadores de tal manera que exista una reciprocidad comunicativa. De esta forma la idea de comunicación se advierte en los estudiantes como un estado vital como ser humano y sobre todo en aquellos que van sistematizando sus escritos (Sánchez, 2012).

En mi caso retomaría el trabajo del Mtro. Edgar ya que su proyecto de investigación tiene ciertas similitudes con mi investigación y que su intervención con la ponencia me ayudó a deshacer ciertos nudos metodológicos que tenía, recupero todo el proceso de investigación, es decir, como fue armando el proyecto, construyendo su objetivo, la vinculación con la población y las estrategias e instrumentos utilizados durante el trabajo etnográfico. (Testimonio de estudiante, No. 5)

El aprendiz de investigación adquiere conocimiento a partir de la experiencia de su escucha, experiencias, motivos de indagación y al mismo tiempo recrea un espacio donde expresa sus sentimientos, dudas, interrogantes, pensamientos y opiniones como parte de su proceso de formación.

Sobre mi tema en particular, me infundieron seguridad y confianza, pues en algún momento dudé de si era un tema relevante para una tesis. Me sentí en ocasiones como un bicho raro al abordar el tema de la lectoescritura como si a nadie le importaba, poco a poco fue cambiando; porque no se trata de solamente alfabetizar sino de despertar en los alumnos el interés por aprender. (Testimonio de estudiante No.3)

De manera contraria, el que habla, el conferencista, que denominamos investigador, permite compartir sus preocupaciones teóricas, sensaciones, estados de ánimo entre otros (Bolívar, 2002).

La función cognitiva del expositor se refiere a la habilidad para desarrollar discurso académico como un aspecto natural del investigador, porque investigar significa ser persona, con una capacidad de emprendimiento propio.

Lo otro, es de la Profa. Pimentel, de Brasil quien nos compartió los trabajos de publicaciones de los trabajos de profesores que trabajan en las comunidades indígenas, y demás colaboradores expertos en la educación en este medio. Me resulta importante de la ética que se propone para promover y difundir las experiencias de los actores, en donde las voces de los actores primarios (profesores) al fin, son tomadas en cuenta y con mucha responsabilidad, lo cual, motiva para emerger ideas de difusión de nuestros trabajos como expertos en este campo. (Testimonio de estudiante No. 2)

Elaboración de una Relatoría

El discurso narrativo³ se produce de manera natural cuando se solicita al estudiante que vaya elaborando una relatoría de su experiencia en el seminario, lo cual desde su mirada (Suárez, 2006) implica narrar su experiencia académica con un sentido comunicativo al evaluar este evento académico. Esta tarea le implicó poner en juego todas sus creencias y saberes internalizados.

Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002, p. 3)

Pedir una relatoría significó también de manera indirecta, como lo señala Bolívar (2002), una forma de enseñar a investigar, pues implica que los procesos comunicativos de las experiencias académicas vividas los hacen pensar en lo realizado en las diferentes tareas, que provienen de una razón, de uso personal y/o social de la experiencia adquirida, al mismo tiempo que implicó pensar el sentido del discurso escrito a producir.

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, p. 4).

Desde este punto de vista, Suárez (2006) estipula que un discurso narrativo es un recurso muy importante porque permite comprender algo humano, personal o colectivo, por lo que es importante enseñar a futuros investigadores a contar su historia de vida real y su perspectiva académica.

Elaboración de un Capítulo de Tesis (Análisis de Resultados de Investigación)

Realizar investigación educativa alude a la capacidad de producir conocimientos de manera fundamentada y de organizar información de manera ordenada y coherente que cualquier lector comprenda (Norman y Denzin, 2016). Este capítulo es muy importante, pues su discurso muestra los hallazgos y su respectiva fundamentación, reflejando también un contexto determinado. Entonces el estudiante debe contar con destreza para utilizar diversas herramientas metodológicas como identificar y ordenar categorías, y vincular el dato empírico con el soporte teórico y contextual de interés, con miras a producir un texto escrito convincente. La ordenación coherente se da por el debate interno o externo donde se analiza el objeto de estudio o el sentido de la tesis a defender. Sin embargo, se debe ver una secuencia natural y un adecuado manejo del discurso.

Cada uno de nosotros comenzó a señalar las fortalezas y retos que tenemos en las actividades del seminario y en la elaboración del trabajo de tesis, sin embargo, la mayoría nos centramos en el capítulo de análisis que actualmente estamos desarrollando, asimismo, es importante señalar que previamente hicimos entrega de este capítulo de tesis y los maestros del seminario realizaron algunos comentarios para mejorarlo; posterior a ello y después de corregirlo con los comentarios también de nuestros compañeros lo enviamos de nuevo a nuestro tutor. (Testimonio de Estudiante No.1)

3 El enfoque basado en tareas es una estrategia metodológica muy empleada para la enseñanza y aprendizaje, se ha venido fortaleciendo aprendizaje del inglés en los últimos años por los aportes de este campo de conocimiento que han inspirado a muchos investigadores a indagar más a fondo sobre la eficacia de este enfoque, de esta manera estos estudios quedan abiertos para que sean aplicados en otros contextos y estrategias (Bartúren, 2019).

La organización del capítulo se realiza de forma natural, es decir, es recomendable que exista una presentación, un desarrollo y un cierre de este apartado de la tesis (Norman y Denzin, 2016). Esta secuencia natural del discurso escrito debe a su vez estar acompañada de la del tipo de discurso que se empleará, si es descriptivo, narrativo o expositivo, para así estar al tanto de cómo contarlos a través de historias, anécdotas, entre otras. Para su desarrollo es importante tomar como base el contexto en el cual se realizó para su adecuada comprensión. Finalmente, la elaboración de este capítulo tiene que estar acompañada de debates académicos con los teóricos que lo fundamentan, con reflexiones y ejemplos que permitan explicar la lógica de este y visualizar la tesis que se defiende.

Elaboración de un Artículo con Miras a su Publicación

La tarea de elaborar un artículo para su publicación se consideró un trabajo muy importante para el cierre del proceso formativo del seminario porque permitía integrar las tareas realizadas: el análisis de reportes educativos de investigación (artículos publicados) donde identificaban los elementos clave a tomar en cuenta en la elaboración de su propio borrador de reporte/artículo; la identificación de hallazgos relevantes de su investigación, con miras a construir un eje analítico que atravesara todo el texto; y, finalmente, la identificación de fases que integran un artículo y las diferentes estrategias metodológicas a cumplir en su elaboración. Fue muy significativo que los estudiantes publicaran sus artículos.

Conclusiones

Este trabajo ha expuesto las directrices básicas para el diseño de un seminario centrado en el enfoque por tareas. Inicialmente ha destacado la importancia de los medios electrónicos y las directrices de lo que implican las prácticas de internacionalización en el contexto de la formación de investigadores indígenas.

En el Seminario de Temas Selectos II el estudiante fue el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se dio mucha importancia a la acción, la creatividad y al emprendimiento de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación y a la interculturalidad como medio para conocer al otro. Todo ello desde el enfoque por tareas, procedimiento didáctico pertinente para integrar estos factores.

Referencias Bibliográficas

- Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima* (Tesis de Doctorado, Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú). <https://hdl.handle.net/20.500.12866/5958>
- Boaventura de Sousa, S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G. M. y Sánchez García, J. C. (Eds.) (2019). *Emprendimiento e innovación para todos*. Dykinson.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- De Ibarrola, M.; Sañudo, L. E.; Moreno, M. G. y Barrera, M. E. (Coords.) (2012). *Los profesionales de la educación, con formación de posgrado que México requiere*. Red de investigadores en posgrado, A.C./DIE.
- Jerez, Y. y Garófalo, A. (2012). *Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones*. *RIELAC Revista Científica de Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Norman, K. y Denzin, S. (2016). *La escritura un método de investigación: En La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.
- Reimers, F. (2016), Aprendiendo de la experiencia internacional en educación. *Reformas y Políticas Educativas*, 1, 9-29.
- Sánchez, R. (2014). *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. ISSUE-UNAM.
- Suárez, D. (2006). Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. *Revista Entre maestr@s*, 6(16), 73- 86.

Habilidades Comunicativas Digitales para la Formación de Profesionales en Administración y Gestión de Instituciones Educativas: Consideraciones para el Diseño Curricular

- Luis Gabriel Arango Pinto
arangolou@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México

Línea: Tecnologías educativas para la docencia universitaria

Resumen

Las alfabetizaciones digitales críticas implican el desarrollo de una nueva competencia comunicativa, porque dichas habilidades están relacionadas con los elementos básicos del proceso de comunicación presentes en todos los esquemas o modelos existentes, a saber: emisor, mensaje y receptor. Asimismo, retomando la economía política de la comunicación, hay habilidades emparentadas con la producción, el consumo y la distribución e intercambio de contenidos, en este caso digitales. De ahí surge la categoría principal de este trabajo: las habilidades comunicativas digitales (HCD).

Las HCD son importantes para un profesional de la administración y gestión de instituciones educativas porque en su desempeño requiere localizar, seleccionar y aplicar información para realizar un diagnóstico, proponer un plan de mejora o evaluar una política educativa; crear contenidos digitales para presentar un programa o los resultados de un proyecto; y, finalmente, saber comunicar asertivamente y trabajar en equipo. Así, el objetivo de esta ponencia es presentar un panorama de las HCD en una generación de estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en México. Con base en una metodología mixta, la cual incluyó un cuestionario a estudiantes y una entrevista semiestructurada a los docentes de la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación, se identificaron las habilidades relacionadas con tres ámbitos: 1) gestión de la información, 2) generación de contenidos académicos y profesionales y 3) comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo.

Se concluyó que los sujetos de estudio reconocen tener algunas de estas habilidades, desarrolladas sobre todo en la práctica y de forma autónoma, pero también en contextos de educación formal. Existe evidencia de que es necesario impulsar otras HCD en los estudiantes, lo cual contradice la idea de concebirlas como hablantes naturales de una nueva “lengua digital”, es decir, como nativos digitales. En este sentido, la relevancia de este estudio es que aporta elementos para el diseño curricular, al ser

impostergable el desarrollo de estas habilidades en la Licenciatura en Administración Educativa y, en general, a nivel universitario.

Palabras clave: gestión, administración educativa, formación, habilidades comunicativas, alfabetización digital.

Introducción

Vivir en un mundo de capitalismo global, hiperconectado, cada vez más complejo y cambiante, requiere de procesos de formación que se articulen con esos contextos. Desde finales del siglo pasado y lo que llevamos de este, autores como Delors (1999) o Morin (2001) establecieron con claridad los nuevos saberes para la sociedad actual, relacionados con el conocer, el hacer, el ser o el convivir. Sobre todo a partir del ambiente tecnológico generado por la era digital o posdigital, queda de manifiesto un conjunto de transformaciones sociales que le plantean demandas a la institución educativa:

La primera consecuencia de estos cambios sustantivos en las instituciones sociales y en las relaciones de experiencia dentro de la aldea global digital, es que se han modificado también de manera importante, en los contenidos, en las formas y en los códigos, los procesos de socialización de las nuevas generaciones, y por tanto las exigencias y demandas educativas a la institución escolar. (Pérez Gómez, 2012, p. 52)

Si la mayoría de los sistemas educativos en el mundo se crearon para responder a una economía industrial, eso ya se rompió desde hace tiempo (Aguerrondo y Xifra, 2002). El cambio de paradigma hacia una sociedad postindustrial, del conocimiento o de capitalismo cognitivo requiere repensar la formación de nuevos ciudadanos con distintas habilidades, entre las que destacan la comunicación y el trabajo colaborativo. De hecho, Lankshear et al. (2002, p. 99) sostienen que “la colaboración y la comunicación son los ingredientes esenciales de los grupos de trabajo en los que el conocimiento se halla distribuido e incrustado en la práctica y no en la persona”. A su modo de ver, estos rasgos son deseables en la formación de los sujetos, tanto para las teorías socioculturales del aprendizaje como para lo que ellos llaman neocapitalismo. En una especie de alineamiento entre educación y sistema productivo, las teorías y el neocapitalismo hacen una crítica a los modos individualizados, verticales y descontextualizados en los que se transmite el conocimiento.

Las nuevas habilidades y retos para la formación atañen a todo tipo de profesionales, entre los que se encuentran los profesionales de la educación. Lo anterior debido a que buena parte de los países de América Latina han pasado por procesos de descentralización de sus sistemas educativos, pero además continúan preocupados por la calidad y la equidad, en un escenario en donde siguen expandiéndose dichos sistemas (Braslavsky y Acosta, 2006), sobre todo ahora a partir de las plataformas digitales, resultado de las dinámicas globales de confinamiento y las medidas internacionales de salud.

En este sentido, Braslavsky y Acosta (2006) proponen cinco campos de conocimiento que son fundamentales para la gestión de los sistemas educativos actuales y deberían orientar los procesos formativos de los futuros profesionales de la administración y gestión de instituciones educativas. Estos campos son: 1) saber analizar situaciones para tomar decisiones, 2) saber manejar conflictos, 3) saber comunicar, 4) saber liderar y 5) saber conducir un equipo de trabajo.

Como puede observarse, se trata de saberes muy específicos, entre los cuales hay referencias claras a las habilidades comunicativas digitales trabajadas en este estudio. Hablamos concretamente de saber analizar situaciones y saber comunicar. A nuestro modo de ver, analizar situaciones para la toma de

decisiones está relacionado con la gestión de información disponible en aras de aplicarla en un contexto específico. Asimismo, comunicar implica la construcción y difusión de mensajes para el desarrollo de la organización en donde los profesionales de la educación se desempeñan.

En este sentido, resulta necesario identificar las habilidades comunicativas digitales reconocidas por los actores fundamentales en la formación de profesionales en administración y gestión de instituciones educativas (estudiantes y docentes), dentro de un contexto universitario en particular.

El Contexto: Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional

El contexto de este trabajo es la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México. Dicha licenciatura forma parte de la oferta educativa, no solo de la Unidad Ajusco sino de otras unidades localizadas en varios estados de la República mexicana, especializada en formar profesionales de la educación. En su plan de estudios más reciente (2009) plantea como objetivo general:

Formar profesionales de la educación en la Administración y Gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que les habilite en la selección, análisis y aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional. (UPN, 2010, p. 35)

En concordancia con el objetivo de formación, en el perfil de egreso se establece que el profesional de la educación en el campo de la administración y la gestión educativa será capaz de “trabajar en forma colegiada con otros profesionales y propiciar el trabajo en equipo al interior de las organizaciones educativas para gestionar y administrar programas, estrategias y/o acciones educativas mediante el empleo de los recursos tecnológicos” (UPN, 2010, p. 42).

El plan de estudios de la LAE está fundamentado, entre otros elementos, sobre los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) y por el saber, saber hacer y saber actuar de la propuesta de Braslavsky y Acosta (2006), muy relacionados con los pilares de Delors. En este sentido, entre los núcleos centrales de formación del saber hacer se encuentra “manipular diferentes tecnologías de la información, comunicación y redes informáticas” (UPN, 2010, p. 37). Y aunque lo anterior no es precisamente la idea de habilidades comunicativas digitales, sí es un referente formativo relacionado que encontramos en el plan de estudios. Del mismo modo, en el saber actuar se propone “la negociación de significados, diálogo y comunicación” (p. 39).

La traducción del objetivo de la licenciatura y del perfil de egreso en una estructura coherente se refleja en la construcción de fases y líneas curriculares, dentro de las que está la línea Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías, cuyo propósito es “fortalecer los conocimientos y habilidades de sistemas de información, matemáticas, estadística y nuevas tecnologías, para que el futuro licenciado en administración educativa cuente con los elementos necesarios para desempeñarse profesionalmente” (UPN, 2011, p. 103).

Al interior de esta línea, en el quinto semestre existe un espacio curricular denominado Tecnologías de la Información y Comunicación, que en sus contenidos mínimos establece temas como el origen y desarrollo de la informática, concepto de red, la red de Internet, los portales, comercio, negocios y gobierno electrónico, así como administración electrónica y educación electrónica. No obstante, un programa más actual, proporcionado por uno de los docentes en el transcurso de este estudio, señala que el estudiante “contextualizará la importancia de la información en el mundo actual caracterizado

por la digitalización y reflexionará acerca del desarrollo de las TIC con énfasis en la utilidad de las aplicaciones en el mundo educativo” (Fontes et al., s/f, p. 4). De esta forma, se espera que el profesional de la administración y la gestión educativa analice “las implicaciones de las TIC en las dinámicas sociales y sus posibles aplicaciones en los sistemas educativos presenciales, semi presenciales y en línea” (p. 4).

Si bien es cierto que en el plan de estudios de la LAE se señala a la línea de Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías como una línea auxiliar, y que el espacio curricular de Tecnologías de la Información y la Comunicación es la única asignatura obligatoria explícitamente relacionada con las tecnologías digitales, la tercera unidad temática del programa de dicha asignatura está dedicada a habilidades y competencias digitales.

Fundamentación Teórica

Regresando nuevamente al perfil de egreso de la LAE, allí se establece que el egresado de la UPN será capaz de:

Entender que el SEN [Sistema Educativo Nacional] está inserto en el contexto mundial entendido éste a partir del desarrollo científico-tecnológico y sus repercusiones en la educación, lo cual debe entenderse en dos variantes fundamentales: la llamada sociedad del conocimiento y la economía de la educación como dos manifestaciones recientes que han cambiado la visión internacional sobre esta materia; asimismo, comprender las graves carencias que enfrentan los sectores más desfavorecidos de la población mundial y los programas emergentes implementados para resolver dichas limitaciones. (UPN, 2010, p. 40)

Así, lo anterior implica reconocer que el contexto de la era (post) digital exige el fomento de nuevas habilidades acordes con el cúmulo de información existente, la comunicación transmedia, los lenguajes multimodales y las tecnologías de colaboración. Es decir, se hace necesario desarrollar un conjunto de habilidades para crear, interactuar y vivir con la tecnología en situaciones concretas de resolución de problemas diversos y complejos. En una frase: para participar y contribuir en la construcción de una cultura digital (Regil, 2015).

En este escenario se evidencian analfabetismos emergentes presentes en las actividades cotidianas y profesionales. Por ello, los sistemas educativos en general –y las universidades en particular– poseen el compromiso de enfrentar los retos contemporáneos y ofrecer una formación a sus estudiantes para el desenvolvimiento en los nuevos escenarios.

De este modo, la alfabetización digital implica, como cualquier alfabetización, la adquisición de habilidades para entender correctamente un lenguaje y hacer uso de él:

De ahí que la AD [alfabetización digital] promueva el aprendizaje de los lenguajes propios de las nuevas tecnologías, un proceso que ha de alcanzar a todos los estamentos y colectivos sociales para evitar la discriminación de cuantos nacieron antes que las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) cuyo uso ahora se impone y que carecen de destrezas sobre su utilización y potencialidades. Tampoco podemos olvidar las necesidades orientativas de las nuevas generaciones digitales que utilizan las tecnologías de manera acrítica y poco reflexiva porque carecen de un aprendizaje previo. (Moreno, 2008, p. 137)

No obstante, la alfabetización digital va más allá del reconocimiento y uso de códigos: ella está para coadyuvar en el desarrollo del pensamiento crítico de las personas y, a la postre, mejorar sus condiciones

de vida. Así, se busca que “las necesidades de formación relacionadas con el desarrollo tecnológico sean compatibles con las exigencias democráticas de sostener una conciencia crítica y autónoma en las personas, y una esfera pública libre y pluralista” (Pérez Tornero, 2003).

Como puede observarse, las habilidades implicadas son tan variadas que hay distintas alfabetizaciones. De hecho, en la literatura existente se habla de alfabetización digital, tecnológica, mediática, audiovisual, informacional o transmedia. Siguiendo a Scolari (2018b, p. 14), “aunque cada nuevo concepto tenga sus propias especificidades, todas tratan con un nuevo surtido de contenido interactivo, competencias en la producción, y prácticas sociotecnológicas que han surgido de la emergencia de la red de redes. La mayoría de los conceptos se centran en cómo hacer las cosas en la escuela con los (nuevos) medios”.

Dentro de esta ebullición de aproximaciones es que se habla de alfabetizaciones digitales críticas (Garay y Hernández, 2019). Las alfabetizaciones digitales críticas pasan por cuestiones instrumentales para el uso de los distintos dispositivos –no solamente computadoras–; pero además implican el desarrollo de habilidades cognitivas para la gestión de la información (buscarla, seleccionarla, organizarla, analizarla y aplicarla críticamente), así como para el diseño y la difusión de mensajes aprovechando el vasto universo simbólico de medios, lenguajes e interfases que conforman un ecosistema (Scolari, 2018a).

De esta forma, las alfabetizaciones digitales críticas implican el desarrollo de una nueva competencia comunicativa, porque dichas habilidades están relacionadas con los elementos básicos del proceso de comunicación presentes en todos los esquemas o modelos existentes, a saber: emisor, mensaje y receptor. Asimismo, retomando la economía política de la comunicación, hay habilidades emparentadas con la producción, el consumo y la distribución e intercambio de contenidos, en este caso digitales. Por ello, aquí se defiende la idea de *habilidades comunicativas digitales* (HCD) y las siguientes serían las HCD para una formación universitaria, particularmente la de los profesionales de la administración y gestión de instituciones educativas:

1. *Gestión de la información (recepción/consumo)*: se trata de un proceso complejo de búsqueda, localización, selección, clasificación y comprensión de la información en múltiples recursos digitales. “Por lo tanto esta dimensión alude a la importancia de aprender a gestionar inteligentemente el exceso y la diversidad de información que envuelve la proliferación de publicaciones digitales y, con ello de ideas, argumentos, propuestas, etcétera” (Regil, 2015, p. 5). La gestión de la información conlleva un acercamiento crítico a diversos contenidos digitales para enfrentarlos, relacionarnos con ellos, consumirlos y aplicarlos en la solución de problemas reales, cotidianos y contextualizados.
2. *Generación de contenidos académicos y profesionales (emisión/producción/mensaje)*: la gestión de la información es condición necesaria para la generación de ideas nuevas, creativas e inéditas a partir de lenguajes digitales como textos, imágenes, audios, videos o animaciones. “Esta dimensión se refiere a la generación de contenidos que aporten valor a la cultura digital, contruidos con base en conocimientos académicos, adquiridos en el ciberespacio o fuera de él. Nos referimos a la producción de contenidos hipermedia, para lo cual la capacidad cognitiva que pone en juego está vinculada al capital cultural y capital simbólico de los universitarios” (Regil, 2015, p. 6). En este orden de ideas, la generación de contenidos se vincula con espacios educativos formales -como la universidad-, no formales e informales que proveen de referentes para tener algo que decir.
3. *Comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo (distribución/intercambio)*: lo que se genera tiene que comunicarse. Por tal motivo, estas habilidades recurren a la capacidad de los estudiantes para difundir estratégicamente lo que han generado y construir,

a partir de ello, interacción social. “En la cultura digital los contenidos académicos se comunican no sólo con la pretensión de aportar valor, también en la búsqueda de alteridades, de pares con quienes hilvanar una conversación intangible pero sustancial” (Regil, 2015, p. 7). Y no únicamente para interactuar y conversar, sino para colaborar cuando el proyecto, la agenda o la situación lo requiera. Lo anterior es un ejemplo de una dimensión socioactitudinal, la cual desarrolla actitudes positivas para la comunicación (Area, 2009).

Existen coincidencias entre las características de las HCD y los planteamientos de distintos autores. Por ejemplo, Pérez Gómez (2012, p. 23) señala que entre las *competencias humanas fundamentales* requeridas por el escenario actual, y que deberían desarrollar los sistemas educativos, se encuentra la “capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a lo largo de su historia”. Herramientas simbólicas dentro de las que se encuentran, por supuesto, las digitales.

En la misma lógica, Moreno (2008, p. 140) plantea que:

En la era de la información, la alfabetización digital ha de estar imbuida de un carácter crítico-reflexivo, y presentar la creación multimedia como principio básico. Nos ha de permitir tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros por medio del uso de las tecnologías electrónicas y de las redes.

En estas HCD están inmersas las habilidades instrumentales, críticas y comunicativas que envuelve el concepto de alfabetizaciones digitales críticas. Dichas habilidades deben ser desarrolladas, pero es importante trabajar en diagnósticos para entender mejor las necesidades de alfabetización de los estudiantes.

Así, en la medida en que proliferen estudios, primeramente exploratorios y a la postre más complejos, se pueden elaborar estrategias de formación direccionadas, atendiendo siempre la dimensión instrumental en el uso de las tecnologías digitales, la dimensión crítica en el aprovechamiento de la información en sus distintos lenguajes y formatos, así como la dimensión comunicativa. Aunque, como aquí se ha descrito, lo comunicativo incluye las otras dos dimensiones cuando se gestiona la información, se crea contenido utilizando las plataformas, aplicaciones e interfases, y se distribuye e intercambia lo creado en el inmenso mundo multimodal, transmidiático e hiperconectado en el que vivimos.

Marco Metodológico

Con miras a comprender la situación de las habilidades comunicativas digitales en los estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa de la UPN, en esta investigación se utilizó un enfoque mixto. La parte cuantitativa estuvo conformada por un cuestionario de 60 preguntas, con el fin de conocer las HCD que perciben en sí mismos los estudiantes de la LAE. Las secciones en las que se estructuró el instrumento fueron tres: I) datos generales, II) consumo de tecnología digital y III) las mismas habilidades comunicativas digitales desarrolladas en la dimensión teórica de este texto: gestión de la información, generación de contenidos académicos y comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en los cuatro grupos del espacio curricular mencionado en la dimensión contextual: Tecnologías de la Información y Comunicación, impartido en quinto semestre. La razón de seleccionar cuatro grupos fue sencillamente porque son los que existen en la licenciatura en cuestión: dos grupos en el turno matutino y dos en el vespertino. Completaron el cuestionario la totalidad de estudiantes presentes en el momento de la aplicación, dando el número de 67 casos.

La parte cualitativa se basó en una entrevista semiestructurada a los docentes de dos de esos grupos: uno en el turno matutino y otro en el vespertino. De acuerdo con Flick (2007, p. 90), “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. El objetivo de las entrevistas consistió en recolectar el punto de vista de los docentes acerca de las HCD detectadas en los estudiantes, a fin de tener un complemento o punto de contraste con respecto a lo que estos habían mencionado en los cuestionarios. Sin embargo, adicionalmente se les preguntó sobre cómo caracterizaban el nivel de los docentes, en general, con relación a las mismas habilidades, el papel de la universidad en el desarrollo de esas HCD, la infraestructura institucional y qué cambios curriculares propondrían. La guía de entrevista estuvo conformada por 11 preguntas. Tanto el cuestionario como las entrevistas se realizaron en 2019.

Resultados y Discusión: Una Síntesis de Hallazgos

De estos cuatro grupos –en donde el 85% tenía entre 18 y 29 años, el 66% eran mujeres y el 47% trabajaba al momento de la aplicación del cuestionario– se rescatan los resultados más significativos.

Consumo de Tecnología Digital

El primer elemento que llama la atención es el dispositivo con el cual los estudiantes dicen conectarse. Destaca el teléfono celular, con 79%. La importancia de este dispositivo coincide con otros estudios, por ejemplo, el de la Asociación de Internet Mx (2019), el cual señala que el 92% de los internautas mexicanos utilizan Internet desde su *smartphone*.

Los estudiantes señalaron que fundamentalmente fue de manera autónoma que aprendieron a utilizar y aprovechar las posibilidades de Internet. Lo anterior nos lleva a pensar en el papel de la institución educativa en el desarrollo de habilidades para potenciar el uso de Internet y es un reflejo de las nuevas posibilidades para el aprendizaje, constituidas por diversos entornos, como las redes sociodigitales, las comunidades *online*, los *blogs*, los MOOC, los tutoriales, entre muchos otros. Así, se pone en el centro de la discusión la educación no formal e informal y su vínculo cada vez más estrecho con la educación formal:

En este sentido, la distinción binaria entre ‘formal’ e ‘informal’ no nos es particularmente útil. Por definición, la enseñanza de los medios implica un encuentro entre el conocimiento que se puede obtener fuera de la escuela –lo que podríamos llamar ‘conocimiento vernáculo del día a día’– y el conocimiento más académico, de alto rango, promovido por las escuelas. Entender cómo interactúan estas dos formas de conocimiento (o estas dos variedades de la alfabetización) es algo complejo, y a menudo sorteado con dificultad. (Buckingham, 2018, p. 7)

Es decir, resulta normal que el desarrollo de habilidades digitales se dé con base en el conocimiento del día a día, pero debe alertarnos como escuelas en general y universidades en particular. Nosotros, como se establece en la cita, de igual forma tenemos un rol que jugar en este proceso.

En otra de las preguntas, la trayectoria escolar anterior fue en la que el 53% de los estudiantes dijo haber aprendido la paquetería para procesar textos, realizar presentaciones o manejar hojas de cálculo. Sin embargo, el 23% dijo haber aprendido de forma autónoma.

Por ello, en opinión de Buckingham (2018), la alfabetización mediática no se desarrolla solamente por usar los medios. Lo mismo pasa con las habilidades comunicativas digitales: no se van a desarrollar

única y exclusivamente por el hecho de convivir con la tecnología digital o haber nacido en un entorno donde esta predomina en todas las áreas de la actividad humana. Se puede aprender de esas tecnologías utilizándolas, pero: “en mi opinión, este tipo de alfabetización también requiere un proceso sistemático de estudio; y, para bien o para mal, los colegios siguen siendo instituciones vitales (y sin duda obligatorias) a este respecto” (p. 7).

En el caso del aprendizaje de programas para editar contenido multimedia, “de forma autónoma” vuelve a ser la respuesta con más porcentaje (37%). Le sigue la trayectoria escolar anterior con 23%, la universidad y la ayuda de familiares y amigos, ambas prácticamente con 12%. “No sé hacer nada de eso” obtuvo 9%.

En cuanto a la red más utilizada, destaca Facebook, con 58%. Le sigue YouTube con 15% e Instagram con 13%. Estos datos coinciden, por ejemplo, con el ranking Alexa de sitios top en México, que establece que los primeros lugares son para Google, YouTube y Facebook. No obstante, según el portal Statista, WhatsApp, TikTok y Twitter son otras redes con porcentajes altos de usuarios en México a principios de 2022 (las tres por encima del 50%). Este dato refleja dos fenómenos: por un lado, los usuarios más jóvenes están buscando otras opciones, alejándose del nicho que tradicionalmente ha albergado a usuarios con un rango de mayor edad; por el otro, los movimientos en el uso y en el consumo de plataformas han sido consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Gestión de la Información

Con respecto a la gestión de la información, el 46% de los estudiantes se siente novato en el uso de distintos buscadores académicos, como Google Académico, Recolecta, ERIC o JURN, 39% se declaró hábil y 15% experto. Nadie dijo colocarse en un nivel de incapaz. Estos resultados contrastan con otra pregunta en la que respondieron que se sienten hábiles (64%) en el uso de buscadores como Google o Yahoo!. Ahí el nivel de novato baja hasta 6%. Evidentemente, hay una capacidad reconocida diferenciada entre el uso de buscadores generalistas y especializados.

Los datos anteriores cambian con la pregunta “Sé utilizar bases de datos, bibliotecas digitales y redes de revistas para buscar información académica”. Ahí, los estudiantes dicen percibirse como hábiles en un 55%. No obstante, 38% dijo sentirse novato en el uso de recursos como Redalyc, Latindex, Scielo o Scopus.

Cuando se les cuestionó sobre la utilización de gestores de referencias (como Mendeley, EndNote, BibTex, entre otros), el nivel de incapaz fue de 34%, seguido del nivel novato, con un 45%. Si sumamos estos niveles, tenemos un 79% que obviamente es mayoritario a quien se percibe hábil o experto, cuya suma es de 21%. Los gestores de referencias nos ponen claramente ante una habilidad no solo instrumental por el manejo en sí de dichos gestores, sino crítica por el tratamiento de la información recabada. Por cierto, en la pregunta sobre si sabían citar adecuadamente las distintas fuentes, el nivel de novato apareció muy arriba con un 49%. Así, lo anterior va repercutiendo en el tipo de trabajos escritos que realizan los estudiantes.

Quizá hoy en día el consumo de noticias falsas (*fake news*) es uno de los fenómenos más característicos que demuestran la necesidad de una alfabetización digital. Desde la gestión de la información, entendida nuevamente como la habilidad para buscar, localizar, seleccionar, clasificar e interpretar la información digital, los estudiantes de la LAE se sienten hábiles para identificar entre noticias verificadas y *fake news* en un 43% de los casos. El 34% se siente novato, el 21% se percibe como experto y solo el 2% se ve incapaz para discernir entre información verificada y falsa. Aquí valdría la pena profundizar en

otros estudios, ya que la percepción positiva suma 64%, frente a los que no se sienten tan seguros en este rubro.

Por ejemplo, existe un estudio donde Wineburg et al. (2016), del Stanford History Education Group (Grupo de Educación en Historia de Stanford), encontraron que la mayoría de los casi ocho mil estudiantes con los que se trabajó no son capaces de distinguir entre información falsa y verdadera proveniente de dispositivos digitales, ni entre contenidos periodísticos y publicidad. Dicha investigación se llevó a cabo en los niveles medio superior y superior en 12 estados de la unión americana. Como puede observarse, una cosa es la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades, y otra muy diferente, el nivel de desarrollo real de las mismas.

Adicionalmente, en cuanto a esta categoría de Gestión de la información, los docentes señalan dificultades en la búsqueda y selección de información por parte de los estudiantes. El docente 1 afirma que, si bien consultan varias fuentes, muestran problemas para verificar la información. Por el contrario, para el docente 2, “hay que cambiar la idea de que Google lo encuentra todo”. A partir de un conjunto de ejercicios de búsqueda de información que realiza con sus alumnos, este docente narra cómo a los estudiantes les cuesta trabajo encontrar determinada información, e incluso se sorprenden de que sea posible ubicarla, porque están acostumbrados a buscarla en pocas fuentes. Rara vez se preguntan quién genera esa información concreta que necesitan. En este sentido, hay una relación con el nivel novato de los estudiantes en el uso de los buscadores académicos, mostrado en las gráficas. Por lo tanto, es un problema de gestión de información.

Este problema ha sido reportado por varios estudios en el contexto latinoamericano (Jaramillo et al., 2011; Chaparro-Martínez et al., 2016; Salazar et al., 2019). En términos generales, hay coincidencia en que los estudiantes universitarios poseen un bajo nivel en cuanto a las competencias en el manejo de información. De este modo, una de las principales barreras en el uso de buscadores académicos y bases de datos científicas son las habilidades relacionadas con su utilización. Por tal motivo, es necesario profundizar en su conocimiento y aprovechamiento con base en estrategias específicas.

En el caso de los resultados de Jaramillo et al. (2011), los estudiantes “saben acceder a la información, tienen criterios para evaluarla, saben que deben articularla con sus propias ideas y que deben respetar los derechos de autor pero no los ponen en práctica en la mayoría de los casos. Se evidencia una falta de coherencia entre lo que dicen saber y lo que hicieron en el ejercicio práctico” (p. 142) .

De esta forma, si bien los alumnos se perciben como hábiles en el uso de las bases de datos y novatos en cuanto a los buscadores académicos, la voz de los docentes entrevistados pone elementos de contraste dignos de considerarse.

Generación de Contenidos Académicos

En cuanto a la construcción de textos propios a partir de la información proveniente de Internet, la mayoría de los estudiantes se considera hábil en un 64% de los casos. Habría que ver qué tipo de textos son los que finalmente se producen, lo cual implicaría un estudio diferente. El problema del plagio es ampliamente mencionado por los docentes de todos lados de manera cotidiana, cuestión que refleja una falta de análisis crítico de la información (los docentes entrevistados recalcan la falta de conocimiento de los estudiantes para construir ensayos académicos). Finalmente, destaca también el nivel novato con 19% y el experto con 17%.

Sobre la edición de imágenes, la mayoría se considera novato, con un 37%. Le sigue hábil, con 34%; experto, con 23%, e incapaz, con 6%. Si bien hay un porcentaje mayoritario al sumar los niveles hábil y experto, cuando se pregunta a los estudiantes sobre la elaboración de una imagen en particular para fines académicos (en este caso la infografía), el nivel novato sube a 40% y el incapaz hasta 8%.

Algo similar ocurre con las habilidades para grabar y editar audio: el 40% se considera novato y el 11% incapaz. Los niveles hábil y experto, sumados, alcanzan 49%. No obstante, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre la capacidad para realizar un podcast de su interés, las opciones de incapaz y novato suman 64%.

Con respecto a la grabación y edición de video, las cifras son muy parecidas. El nivel de incapaz y el de novato suman 46%. Los niveles hábil y experto alcanzan 54%. Sin embargo, a partir de la pregunta de si podrían realizar un cortometraje sobre algún tema de su interés, los primeros dos niveles suman 52% y los dos últimos 48%; es decir, se invierten los porcentajes mayoritarios.

Tanto en el caso de las imágenes como en el de los audios y los videos, el contraste en los datos refleja la diferencia entre grabar o editar un contenido de cualquiera de estos tipos, por ejemplo, con fines de ocio y construir productos más elaborados que demandan otras habilidades.

Dentro de esta categoría de Generación de contenidos académicos, los docentes reconocen que los estudiantes realizan “buenos contenidos, aunque les falta realizar una investigación documental previa” (docente 1); es decir, falta fundamentación. Y según el docente 2, los estudiantes saben editar imágenes, audios y videos, pero hasta cierto punto o nivel: por ejemplo, “si uno les pide que hagan un video, si les sale a la primera toma, ya está. Pero si necesitan editarlo en muchas partes, normalmente les cuesta más trabajo”. De hecho, en los resultados se expone que los alumnos se perciben hábiles para la edición de imágenes, audio y video, pero reconocen dificultades cuando esos productos son más elaborados. No obstante, este docente también destaca que existen quienes incluso proponen nuevas herramientas que no se habían planteado en clase o se muestran aburridos cuando se repasan ciertos contenidos que ya saben.

Así, “con la proliferación de los medios digitales, los jóvenes tienen a su disposición una gama más amplia de herramientas que les podrían conducir a prácticas de producción y participación de mayor frecuencia” (Pereira y Moura, 2018, p. 27). Sin embargo, aunque son consumidores habituales de medios, las nuevas generaciones enfrentan dificultades a la hora de generar contenidos. Nuevamente, si bien hoy existen más y mejores medios y condiciones para la creación de contenidos digitales, las habilidades de los estudiantes no son innatas y, por tanto, el hecho de utilizar dichos medios y participar de esas condiciones no garantiza una producción efectiva, adecuada o compleja. Según estos autores, esas competencias “se tienen que desarrollar a través de trabajos que motiven y empoderen a los jóvenes” (p. 27).

Comunicación de Contenidos para la Interacción Social y el Trabajo Colaborativo

En términos globales, los estudiantes señalan que son sobre todo hábiles en el uso de plataformas para la difusión de contenidos en audio o video o para compartir imágenes digitales, así como en la participación y administración de grupos de chat. Pero en lo que respecta a mantener un blog o un sitio web personal con contenidos de interés, ahí el nivel predominante es el novato con 46%. De hecho, otra pregunta muestra que el 52% se percibe como incapaz de utilizar los canales RSS (Really Simple Syndication) para marcar y distribuir contenidos en la web.

Cuando pasamos de hablar de blogs a redes sociodigitales, el porcentaje de hábil se mueve hasta el 57% y le sigue el novato con 25%. Llama la atención que el nivel experto tenga apenas 13%, considerando que el 82% de los internautas mexicanos accede a dichas redes y que el 40% oscila entre los 18 y los 34 años de edad (Asociación de Internet Mx, 2019).

En la medida en que el uso se hace más especializado, el nivel de incapaz o novato aumenta. Tal es el caso de los gestores de redes, como HootSuite, AgoraPulse o Buffer. Los datos muestran que mientras mayor nivel de dominio, más bajo es el porcentaje. Allí, el nivel incapaz representa el 48% de los estudiantes y el nivel experto registra apenas el 3%.

Con respecto a si los estudiantes ejercen una comunicación eficaz a través de los códigos y los recursos de las plataformas digitales, la suma de los niveles incapaz y novato es casi igual a la suma de los niveles hábil y experto. Estamos hablando del 51% y 49% respectivamente, lo que muestra una opinión muy cerrada.

Efectivamente, algunos estudiantes pueden percibirse hábiles o expertos para comunicarse en algunas plataformas digitales, como las que utilizan diariamente con fines de ocio. De hecho, uno de los docentes entrevistados apunta que los mayores usos que le dan sus alumnos al *smartphone* (el dispositivo más utilizado según las gráficas) son para comunicarse a través de las redes sociales y “en un mayor promedio para consultar información” (docente 1). Asimismo, se reconoce su utilización para el estudio de forma independiente. El docente 2 coincide: “¡Redes sociales! Llega uno al aula y están [los estudiantes] en Facebook (...) YouTube les encanta”. No obstante, los alumnos también utilizan los ambientes de Google para efectos académicos, como presentaciones, formularios y documentos para editar, así como plataformas de videoconferencias.

Como señalan numerosos estudios, “es claro que [los jóvenes] antes han pasado por procesos de apropiación de estos entornos, pues forman parte de su vida cotidiana” (Garay, 2013). Las plataformas y aplicaciones –sobre todo las redes sociodigitales– son parte de su cotidianeidad, lo que incluye al ámbito educativo. Sin embargo, estos usos se complican porque muchas de las experiencias en este terreno son empíricas, solitarias y aprendidas fuera del contexto escolar. No es raro, entonces, que a los estudiantes les cueste más trabajo desenvolverse en interfases exclusivamente desarrolladas con fines educativos, como hemos experimentado y discutido quienes nos dedicamos a la docencia en entornos digitales a partir de la pandemia de COVID-19.

Así, la comunicación en plataformas digitales implica el reconocimiento, la apropiación y la utilización de distintos códigos y lenguajes en contextos particulares de producción, circulación y consumo simbólico (Scolari, 2008). En este sentido, entre las habilidades para navegar en este ecosistema multimodal, hiperconectado y transmedia, escuchar o leer opiniones en las redes y dar un punto de vista de manera respetuosa y argumentada se convierte en parte importante de esta nueva competencia comunicativa, la cual está relacionada con una dimensión socioactitudinal –que desarrolla actitudes racionales ante la tecnología y actitudes positivas para la comunicación– y otra axiológica, vinculada con los valores éticos presentes en nuestra relación con las tecnologías digitales (Area, 2009).

En este tenor, el 55% de los estudiantes señala que es hábil para escuchar o leer otros puntos de vista y ofrecer el suyo con argumentos y respeto hacia los demás, una cuestión muy necesaria si pensamos en todas esas prácticas nocivas, divisorias e intolerantes que llevan a cabo constantemente en las redes *haters* y *trolls*.

Si es posible la coexistencia de ideas, opiniones e intercambios de puntos de vista sin mayores exabruptos, lo anterior le abre la puerta al establecimiento de compromisos para trabajar con otras

personas a través de herramientas para la labor colaborativa en entornos digitales. De acuerdo con lo anterior, el 67% de los estudiantes señaló sentirse hábil en establecer compromisos con otros para trabajar colaborativamente utilizando los recursos tecnológicos disponibles para ello.

Estas habilidades cobran especial relevancia, pues el factor humano es esencial para la conformación de redes académicas y profesionales, en tanto que están dedicadas a la construcción colectiva de significados y a la producción y difusión de conocimiento o algún tipo de valor. Así, estas colectividades son “configuraciones sociales, las cuales suponen una red de relaciones personales y de relaciones entre conceptos o códigos subjetivos que se construyen para la toma de decisiones y para la acción en torno a una situación concreta” (Gutiérrez, 2009, p. 22).

Por parte de los docentes, la categoría de Comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo es considerada “bien en general, pues me parece que [los alumnos] establecen relaciones de confianza, pero en el trabajo colaborativo tienen problemas para generar un conocimiento común” (docente 1). El docente 2 reflexiona en el mismo sentido: “cuando les pedimos que hagan una presentación o que hagan un documento en conjunto, todavía hacen esto de que nos juntamos y nos dividimos el trabajo y cada quien hace su cacho”. Concluye que se debe fomentar más el trabajo colaborativo, porque se da por sentado que los estudiantes ya lo realizan (ellos mismos se perciben como hábiles, según las gráficas). Pero, además, destaca que de igual forma es un problema presente en los docentes.

Con base en ello, lo que más predominaría entonces es el trabajo cooperativo en lugar del colaborativo. En ambos se comparte un mismo objetivo y la recompensa de su logro es común para todos los miembros del equipo o del grupo. Empero, para Cabrera (2014), en el aprendizaje cooperativo las tareas se dividen entre los estudiantes, cada uno de ellos es responsable de una pequeña parte, pero los conocimientos individuales no se comparten necesariamente. Mientras que en el aprendizaje colaborativo todos los integrantes deben resolver la tarea, aportando sus conocimientos y habilidades. Existe más comunicación, discusión y debate, y los conocimientos individuales sí se comparten.

El Papel de la Universidad en el Desarrollo de las HCD

En esta última categoría se presentan algunas consideraciones por parte de dos de los docentes encargados de impartir el espacio curricular denominado Tecnologías de la Información y Comunicación. En este sentido, las respuestas giraron, sobre todo, en torno a las habilidades de los docentes, la infraestructura institucional y los cambios curriculares al interior de la universidad.

Así, el docente 1 señala que el nivel de los docentes en general con respecto a las HCD es bueno, al menos en aquellos responsables de la misma asignatura. Este docente comenzó a usar las tecnologías digitales con una mayor profundidad cuando estudió su posgrado, pues se impartía en modalidad semipresencial en una plataforma educativa. Por su parte, el docente 2 se ha formado en cuestiones tecnológicas a partir de la práctica y la educación no formal (igual que los estudiantes).

Adicionalmente, el docente 2 reconoce que existen colegas que poseen un nivel sobresaliente en el uso de tecnología, pero hay otros que buscan estudiantes para, por ejemplo, gestionarles sus cuentas de Dropbox, entre otras cuestiones. En síntesis, cataloga a los docentes en tres tipos con respecto a la no utilización de tecnologías: 1) quienes no las conocen y no les interesa; 2) quienes las conocen, pero no les gustan y no las integran a su práctica docente, y 3) quienes tienen sus métodos de enseñanza tan hechos que no les interesa una solución diferente ni experimentar. Se establece que, de las tres HCD descritas en este trabajo, la gestión de información es la mayor fortaleza entre los docentes de la UPN, siendo la generación y la comunicación de contenidos donde radica la debilidad.

Si esa es la fortaleza, a partir de actividades de gestión de información los docentes tendrían mucha incidencia en el desarrollo de estas habilidades. Por lo que, según Jaramillo et al. (2011), se vuelve prioritario seguirlos formando –en esta y en las otras HCD– para que acompañen a los estudiantes en dichos procesos:

Los profesores deben continuar enseñando a sus estudiantes cuáles son buenas fuentes de información y cuáles no, solicitarles que busquen diversas posturas e identifiquen las razones para que esto ocurra. Además, apoyarlos en la realización adecuada de sus documentos, de manera que comuniquen realmente unas ideas propias apoyadas en las de los autores y no que repitan textos sin procesarlos. (p. 141)

En cuanto a su consideración sobre el papel de la universidad en el desarrollo de las habilidades comunicativas digitales, el docente 1 reconoce que la UPN “tiene la obligación de formar profesionales de la educación en todos los aspectos”, lo cual incluye a las habilidades que, como ya vimos, están contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa y son necesarias para el ejercicio profesional en el contexto actual. El docente 2 añade que la universidad debe ocupar el primer lugar en esa labor en comparación con otras instancias de educación no formal e informal. Porque, además, los empleadores en el mercado laboral demandan que los egresados cuenten con las HCD. A su parecer, es obligatorio desarrollar las tres habilidades desde el primer semestre.

No obstante, el desarrollo de las HCD se da en espacios institucionales concretos, en donde la infraestructura es fundamental. Ante esto, el docente 1 advierte que tal infraestructura es regular, “pues hace falta Internet en todo el campus para mejorar la comunicación”. El docente 2 coincide, pero además añade: “hay cosas muy buenas y cosas muy malas”; es decir, salones dotados con computadoras recientes y equipo para videoconferencias, y otros donde no hay proyectores o la conexión de la corriente eléctrica no funciona. Y lo que es más grave, la planeación de las actividades de los cursos en buena medida está en función del salón asignado y el tipo de infraestructura con la que se cuenta.

Así, hablando de su visión sobre la pertinencia del programa de la materia de Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de las habilidades comunicativas digitales, el docente 1 sostiene que “la asignatura cumple con lo necesario para conformar procesos de interacción más eficientes y asertivos”; es decir, para él no son necesarios cambios curriculares, sino más bien de dotación tecnológica, ya que insiste en que hacen falta equipos de cómputo para profesores y alumnos. Sin embargo, para el docente 2 “hay muchas cosas que han cambiado y muchas cosas que vale la pena añadir o modificar” en ese espacio curricular de TIC de quinto semestre, el cual se complementa con algunas materias optativas en donde se ven otros contenidos. Además de la revisión y actualización constante, este docente propone que dicho espacio curricular debería volverse transversal a todas las licenciaturas de la universidad. Finalmente, no es un asunto de una carrera en particular, sino de una formación pertinente para el mundo actual y sus nuevas demandas, independientemente de la disciplina de la que se trate.

Conclusión

Hoy más que nunca, para la formación de profesionales en administración y gestión de instituciones educativas se requiere el desarrollo de habilidades comunicativas digitales que incluyen la gestión de la información digital; la creación de contenidos académicos y profesionales, a partir de múltiples códigos, lenguajes, plataformas y aplicaciones, así como la comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo.

De acuerdo con los resultados de este trabajo exploratorio, los estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional reconocen contar con algunas de estas habilidades, desarrolladas sobre todo en la práctica y de forma autónoma, pero también en los escenarios de educación formal. Las entrevistas con los docentes, aunque pocas, permiten tener una visión más amplia del estado que guardan dichas habilidades al interior del principal espacio curricular –del plan de estudios– dedicado a ellas: Tecnologías de la Información y Comunicación.

La evidencia de que hace falta impulsar las HCD en los estudiantes contradice la idea de concebirlos como hablantes naturales de una nueva “lengua digital”, constituida por las computadoras e Internet, los videojuegos, la música digital o la telefonía móvil, entre otras tecnologías (Prensky, 2001). Más bien, estamos frente a fenómenos formativos, inclusive para quienes alguna vez se pensaron como “nativos digitales”.

Las habilidades comunicativas digitales son importantes para un profesional de la administración y gestión de instituciones educativas porque en su desempeño requiere localizar, seleccionar y aplicar un cúmulo de informaciones para realizar un diagnóstico, proponer un plan de mejora o evaluar una política educativa; precisa crear contenidos digitales para presentar un programa, una ruta crítica o los resultados de un proyecto, y, finalmente, necesita saber comunicar asertivamente y trabajar colaborativamente. Recordemos que la gestión al interior de las organizaciones se hace con los otros, por lo cual la interacción y la colaboración son esenciales. Así, la gestión estratégica es:

Un elemento de incidencia en el contexto, especialmente en lo referente a la compleja construcción de espacios para la realización de los proyectos de los grupos sociales, que así buscan hacer realidad su perspectiva del mundo ... Es por esto que la consideramos como gestión, dado que es una visión especial de la administración que busca la cooperación en cuanto al imperativo de formar parte de la realidad con un proyecto definido y creado en términos relativamente racionales. (Arellano, 2012, p. 29)

Evidentemente, los retos para el desarrollo de las HCD pasan por tener una infraestructura pertinente, adecuaciones curriculares constantes y un nivel alto de esas mismas habilidades en los docentes.

Por ello, las HCD no se resuelven solamente participando en un curso o taller. Su desarrollo “requiere de un esfuerzo de todos los actores educativos, así, todo el currículo debe propender al desarrollo de estas competencias en los estudiantes” (Jaramillo et al., 2011, p. 142). Esto es, no depender de una sola asignatura, sino buscar la transversalidad en tanto estas habilidades son susceptibles de trabajarse durante todo el trayecto formativo, al ser pertinentes y necesarias en la vida profesional de los alumnos: “Es aconsejable que la comunidad universitaria se sensibilice en que el acceso, uso, tratamiento y difusión de la información son vitales para el proceso formativo del estudiantado y la mejora de los resultados de aprendizaje” (Chaparro-Martínez et al., 2016, p. 173).

Al involucrar a todos, las autoridades universitarias tienen su responsabilidad en las gestiones tanto para el mejoramiento tecnológico como para los rediseños curriculares. Asimismo, los docentes debemos actuar bajo la idea de *formarse para formar* y dejar de lado las categorizaciones a las que hacía referencia el docente 2, en cuanto al poco interés ante el uso de tecnologías.

Sin embargo, tales retos son aún más complejos porque los entornos digitales se transforman aceleradamente. Se habla de una era posdigital, pero seguimos con carencias en las habilidades digitales y, peor aún, en la lectoescritura. Vamos detrás, en una carrera que parece no tener fin:

No basta ahora con la lectoescritura –que por cierto, carece de ella un tercio de los mexicanos–, sino que se requiere contar con múltiples alfabetizaciones, primero digitales y hoy en día posdigitales para saber integrar lo real y lo virtual, proteger la identidad y defender la privacidad de los datos expuestos en la red (Medina, 2021, p. 14).

Adicionalmente, el confinamiento por la pandemia de COVID-19 y la resultante migración a la educación en línea hacen todavía más necesarias estas habilidades. Bien que mal, ordenada o desordenadamente, con aciertos y fracasos, los sistemas educativos pisaron escenarios en los que ya estaban, pero no con la robustez que hoy observamos. Una realidad que llegó para quedarse. Lo anterior vuelve a hacernos pensar en el desarrollo de las habilidades expuestas en este trabajo, y de otras que puedan llevarnos a elevar la calidad de vida de las personas y a tener una mejor sociedad.

Las exigencias para la escuela en general son cada vez mayores. Como apunta Dussel (2011, p. 55), “los usos más ricos de los nuevos medios como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas aparecen más raramente en estas nuevas experiencias [dentro de las escuelas]”.

Nuestras instituciones han de ser escenarios de aprendizaje donde los estudiantes investiguen, analicen, apliquen información, creen contenidos y compartan experiencias con los demás. “Si las escuelas insisten en las prácticas convencionales obsoletas que definen a la mayoría de las instituciones actuales, alejadas e ignorantes del caudal de vida que desborda a su alrededor, corren el riesgo de convertirse en irrelevantes” (Pérez Gómez, 2012, p. 112).

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *Escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Area, M. (2009). *La competencia digital e informacional en el aula*. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.
- Arellano, D. (2012). *Gestión estratégica para el sector público: Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Asociación de Internet Mx (2019). *15° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018*. <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/habitos-de-internet>
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 27-42.
- Buckingham, D. (2018). Prefacio. En C. Scolari (ed.) (2018), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*, Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Cabrera, E. (2014). *La colaboración en el aula: Más que uno más uno*. NEISA.
- Chaparro-Martínez, E., Álvarez-Muñoz, P. y D’Armas-Regnault, M. (2016). Gestión de la información: uso de las bases de datos Scopus y Web of Science con fines académicos. *Universidad*,

Ciencia y Tecnología, 20(81), 166-175. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212016000400003

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana y Ediciones UNESCO.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital: Documento básico*. VII Foro Latinoamericano de Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías, Buenos Aires: Santillana. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fontes, C., Garay, L. M., Martínez, V. y Merlín, F. (s/f). *Espacio curricular: Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Universidad Pedagógica Nacional (documento interno).

Garay, L. M. (2013). Estudiantes, usos de tecnologías digitales en ámbitos de vida cotidiana y escolar. Retos de formación para los docentes. *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, 23(4), 71-81. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939865cd7cb3.pdf>

Garay, L. M. y Hernández, D. (Coords.) (2019). *Alfabetizaciones digitales críticas: De las herramientas a la gestión de la comunicación*. UAM/Juan Pablos Editor.

Gutiérrez, N. G. (2009). Comunidades Especializadas en Investigación Educativa y producción de conocimiento. En N. G. Gutiérrez (Coord.) (2009), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*. Plaza y Valdés.

Jaramillo, P., Henning, C. y Rincón, Y. (2011). ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de La Sabana, Colombia. *Información, Cultura y Sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 25, 117-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263030844007.pdf>

Lankshear, C., Hull, G. y Gee, J. P. (2002). *El nuevo orden laboral: Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Ediciones Pomares.

Medina, N. I. (2021). Prólogo. En J. H. Hidalgo Toledo, N. I. Medina Mayagoitia, L. M. Garay Cruz, L. Hinojosa Córdova, L. Navarro Zamora, E. Andión Gamboa, R. Domínguez Cortina, J. Repoll, A. Vega Montiel y J. Hernández Téllez (Coords.) (2021), *Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital*. Ria Editorial y Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

Moreno, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 30(XV), 137-146. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-02-007>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Dower-UNESCO.

Pereira, S. y Moura, P. (2018). Competencias de producción. En C. Scolari (ed.) (2018), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

- Pérez Tornero, J. M. (2003). *Comprender la alfabetización digital. Informe final EAC 76/03*. Gabinete de Comunicación y Educación. UAB. http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf
- Prezsky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcpresky.com/writing/Prezsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Regil, L. (2015). Habilidades híbridas en tiempos líquidos, en *Portal de la Comunicación InCom-UAB*. <https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/92.pdf>
- Salazar, E., Paredes, L., Obando, I. y Ourcilleón, A. (2019). Uso de las bases de datos científicas en estudiantes de enfermería: factores influyentes. *Enfermería Universitaria*, 16(3), 269-281. <https://revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/article/view/711>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018a). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018b). Introducción: Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En C. Scolari (ed.) (2018), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- UPN (2010). *Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- UPN (2011). *Metodología para la construcción de espacios curriculares de la Licenciatura en Administración Educativa. Plan de estudios 2009*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Modelo de Apropiación de TIC para Instituciones de Educación Superior

- Jhinna Paola Ramos Díaz

Resumen

En Colombia existe una desarticulación de políticas públicas en lo que se refiere a la implementación de propuestas de apropiación de TIC en educación, a pesar de los esfuerzos y avances que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC) y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MinCiencias) han generado a nivel nacional. Al realizar una revisión del marco normativo, de las experiencias de las secretarías de educación, investigadores, profesores, estudiantes, entre otros actores del sistema educativo, existe una percepción común de que la mayoría de los esfuerzos en TIC están encaminados a la dotación de equipos o de redes de conectividad, desatendiendo en gran medida la importancia del contenido pedagógico, didáctico, cognitivo y cultural.

Una de las motivaciones principales de este trabajo es realizar una caracterización, desde una mirada conceptual y metodológica, de los lineamientos de políticas públicas nacionales e internacionales sobre la formulación e implementación de propuestas de apropiación de TIC en educación superior. El trabajo se concibe en seis capítulos. En el primero se encontrará el contexto general de la investigación; posteriormente se presenta el marco normativo y de antecedentes, seguido del marco teórico; en el cuarto capítulo se da a conocer la metodología propuesta para la caracterización y los hallazgos de la investigación. En el capítulo cinco se presenta la propuesta de modelo de apropiación de TIC para instituciones de educación superior, se sustenta la validez de la propuesta y finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones de futuras líneas de investigación.

Palabras clave: TIC, apropiación, educación superior, brecha digital, jóvenes.

Introducción

En Colombia se han establecido lineamientos para asegurar la enseñanza y aprendizaje en y con TIC. Sin embargo, varias investigaciones demuestran que se otorga mayor importancia a la implementación de cualquier tipo de recurso tecnológico que al sentido de fundamentación pedagógica, didáctica y cognitiva que debe direccionar la implementación de TIC en procesos educativos.

Tal como lo afirma Sanmartí (2008), “si se observara una clase actual en comparación con una de hace 100 años, se comprobaría que han cambiado los pupitres, ... la pizarra ... pero que las concepciones sobre cómo aprenden los alumnos y sobre cómo enseñar han cambiado muy poco” (p. 302).

Es por eso que una de las posibles casusas problema en la construcción e implementación de procedimientos para la integración curricular, pedagógica, didáctica y cognitiva en la formación de jóvenes es la desarticulación de las directrices en las entidades gubernamentales, así como el parcial conocimiento de referentes internacionales (programas, formulación de política pública, casos de éxito, programas de articulación y de inversión, etc.) que sean adaptables y replicables en el contexto nacional.

Objetivos

Objetivo General: proponer un modelo adaptable al contexto nacional, para la formulación e implementación de propuestas de apropiación de TIC, en instituciones de educación superior.

Objetivos específicos:

1. realizar una revisión de documentos internacionales que permita determinar los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la apropiación de TIC en jóvenes;
2. establecer similitudes y diferencias entre los aspectos conceptuales y metodológicos de algunas directrices internacionales que hayan generado impacto en la educación con tecnología en jóvenes, e identificar los aspectos conceptuales y metodológicos planteados en directrices internacionales para la formulación e implementación de propuestas de apropiación de TIC en instituciones de educación superior.

Fundamentación Teórica

El marco teórico de esta investigación se aborda principalmente desde tres esferas: la primera relaciona los elementos conceptuales sobre política pública, la segunda aborda la temática de brecha digital y en la última se relacionan algunas posturas frente al uso y apropiación de TIC.

¿Cómo se hace política pública en TIC? Regularmente, ante las diferentes problemáticas que enfrenta la sociedad, se recurre a la necesidad de crear políticas públicas que brinden soluciones; sin embargo, no todas las problemáticas de la ciudadanía se trabajan desde la idea de formular una política pública regional o nacional. A continuación, se presentan las posturas de diferentes autores sobre lo que se debe comprender como una política pública.

Según Cobb y Elder (1972), para que un problema logre su inscripción en la agenda gubernamental debe primero ser percibido por las autoridades públicas responsables, capaces u obligadas a hacer algo; segundo, debe coincidir la realidad del problema con la evidente necesidad de buscar una solución y, por último, se hace necesario que el problema se presente, técnica, ideológica y políticamente, en un lenguaje apropiado para que la autoridad pública pueda entenderlo e incluirlo en la agenda gubernamental (Noël, 2015, p. 126)

Por su parte, la Unesco indica que para la formulación de una política pública, y en especial una que aborde la problemática TIC en educación, se tienen que contemplar objetivos, disponibilidad de tecnologías, aplicaciones, contenidos y la capacidad de los maestros para su incorporación (competencias, motivación, entorno laboral, etc.) (Unesco, 2011). Por tanto, se evidencia una estructura de factores clave que se deben considerar a la hora de construir el proceso de planeación que definirá la política pública, entre los cuales el conocimiento del contexto es un pilar fundamental, dado que permitirá que la formulación y ejecución de proyectos responda a las necesidades reales de la disponibilidad e implementación tecnológica.

De manera análoga, el Instituto Internacional para la Comunicación y el Desarrollo (IICD) indica que la forma en que se han abordado las políticas nacionales de TIC se ha enfocado en gran medida a la infraestructura de las telecomunicaciones, descuidando en parte la dimensión del desarrollo, como muestra la baja inversión en la construcción de capacidades TIC en áreas rurales. El IICD concluye que las políticas nacionales son decididamente inespecíficas para un sector en particular (IICD, 2008), lo cual se ve reflejado en programas nacionales que se enfocan principalmente en aprovisionar a las instituciones educativas de computadores o de tabletas, sin articular planes de capacitación en uso y apropiación para docentes y estudiantes. También se hace evidente la problemática de desconocimiento del contexto geográfico y social de algunas zonas del país, en donde algunas instituciones educativas del sector rural no cuentan con servicio de electricidad o de conexión a una red de internet, sin embargo, al estar en los programas de beneficios de infraestructura TIC reciben equipos que guardan y almacenan por desconocer cómo usarlos o tener limitaciones en las instalaciones educativas.

En síntesis, para la construcción de una política pública de educación en TIC se hace necesario identificar las necesidades de los agentes internos y externos que interfieren en la problemática, establecer puntos de sinergia entre las posturas individuales de cada actor, así como conocer su entorno y contexto; esto permitirá que, en las agendas gubernamentales, los encargados de liderar y ejecutar las acciones puedan alcanzar las metas propuestas, concluyan con éxito los proyectos de inversión y que la ciudadanía perciba y reciba los beneficios de una política pública en TIC concebida e implementada para la realidad social, económica y geográfica nacional.

Brecha Digital

A lo largo del territorio nacional se puede evidenciar que la población rural, en comparación con la población urbana, debe soportar diversas dificultades en el acceso de servicios básicos tales como educación, salud, acceso a agua potable, energía eléctrica, acceso a internet, entre otros.

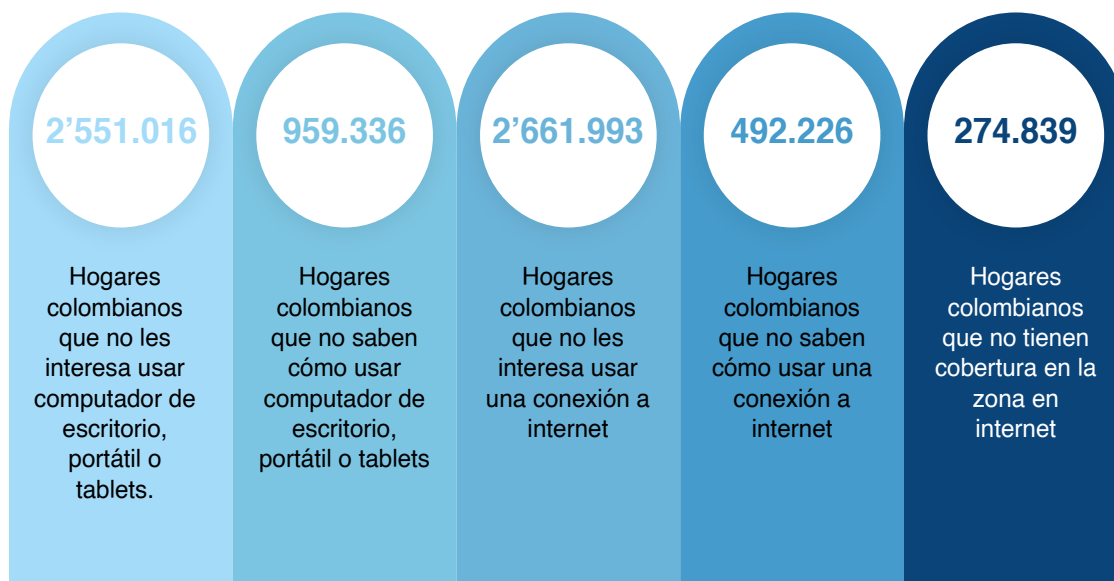
Es por ello que los avances, el mejoramiento, la innovación y el desarrollo en TIC no se presentan como un fenómeno igualitario en todos los actores de la sociedad; por el contrario, se hacen evidentes las diferencias abismales entre y al interior de la población, haciéndose latente lo que muchas investigaciones han denominado brecha digital, que según Serrano y Martínez (2003) se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque lo tengan no saben cómo utilizarlas.

La brecha digital también puede entenderse como el distanciamiento entre quienes tienen acceso y capacidades para utilizar las tecnologías de la información por motivos políticos, sociales, económicos, y aquellas personas que no tienen esas oportunidades (Escobar S. como se citó en MinTIC, 2011).

Se puede condensar lo dicho hasta aquí con el apoyo de la investigación de Peñaet al. (2017), quienes exponen un consolidado de datos que representa la brecha digital en Colombia.

Ilustración 1

Datos de Brecha Digital en Colombia



Fuente: elaboración propia, basado en Peña et al. (2017, p. 7).

En este sentido se comprende que la brecha digital impacta muchas esferas del desarrollo de la sociedad, en especial la formación de jóvenes, lo que se puede evidenciar en los análisis de los resultados de pruebas nacionales (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES) o internacionales (PISA), donde estudiantes que se han formado con uso y apropiación de tecnología obtienen mejores resultados en comparación con sus pares que no han tenido cercanía a la misma. Del mismo modo se evidencia la brecha digital en los estudiantes de primeros semestres de educación superior, donde cierto porcentaje debe esforzarse en mayor medida que sus colegas o son quienes aumentan los indicadores de deserción o repitencia, dado que las prácticas de laboratorio o el desarrollo y modelamiento en software son temáticas completamente nuevas en su formación.

Apropiación de TIC en Educación

La pregunta de cómo se enseña y cómo se aprende ha cambiado en los últimos tiempos gracias a la implementación de las TIC en el aula, lo cual ha generado que los diferentes actores del sistema educativo se hayan visto llamados a replantear los enfoques de uso y apropiación social del conocimiento.

Al respecto, Álvaro Galvis Panqueva (2002) plantea que “aprender y enseñar en compañía y con apoyo de TIC explora las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo esquemas de trabajo colaborativos entre adultos y da pautas para abordar procesos de aprendizaje haciendo uso de la red y las nuevas tecnologías” (p. 16)

Por su parte, Acuña (1997) plantea que “el campo de la docencia ha cambiado debido al desarrollo tecnológico. En la actualidad los programas multimedia están promoviendo nuevos papeles más activos entre maestros y alumnos. Los complejos contenidos teóricos de algunos cursos universitarios se están traduciendo en prácticas simuladas con apoyo de multimedia. En efecto, el impacto de la tecnología

en la educación está generando nuevos medios didácticos con los que el maestro puede potenciar el proceso enseñanza – aprendizaje en el salón de clases”, así como también genera oportunidades de acercamiento de los estudiantes a contextos empresariales o de la industria, ya que muchas de las dinámicas simuladas se pueden encontrar en el mundo laboral.

Competencias Digitales: Estudiantes vs Profesores

Todos los días la industria de la tecnología produce grandes avances en desarrollo de software y hardware, lo que exige que tanto los estudiantes como los docentes adquieran, desarrollen y potencialicen sus competencias digitales; en sí, esta problemática ya genera grandes traumatismos individuales, sin embargo, se hace más evidente si se comparan las capacidades en uso y apropiación de herramientas TIC de profesores y estudiantes en la misma aula de clase.

Para Ruiz et al. (2014) “existen diferentes niveles de desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes, por lo que la significancia que para estos tiene el uso de las TIC varía, lo que hace más complejo el entramado de interrelaciones entre estudiantes y docentes” (p. 445), relacionándose directamente con las consecuencias de la brecha digital mencionada anteriormente y con una situación muy común en las aulas de clase.

Rojas et al. (2014) afirman que las diferencias en las competencias entre estudiantes no son tan palpables, en comparación con las habilidades del docente: “algunos dispositivos no son nuevos para los alumnos ya que desde hace tiempo los emplean y en muchos casos manejan mejor los recursos tecnológicos que el docente, ya que este no ha contado con la suficiente información en el manejo de algunos de estos dispositivos” (p. 112). Esto reafirma la necesidad de que la política pública de educación en TIC contemple y establezca estrategias que permitan capacitar con las mejores herramientas a los docentes y que se reconozcan las diferencias generacionales, no como un factor limitante sino como un eslabón del proceso que requiere importante atención.

Al respecto, Sobrino (2011) contrapone la anterior afirmación, indicando que “la utilización estratégica de las TIC para el aprendizaje escolar no se deriva de la destreza en su utilización como medio de comunicación en las redes sociales” (p. 41). Por ello se puede afirmar que el éxito de las estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC, no tiene necesariamente relación con el nivel de experticia del estudiante en cuanto al manejo de herramientas, sino que depende de la hoja de ruta por la que lo guía el docente.

La implementación de las TIC es una “fase que ha sido subvalorada por muchos al entenderla únicamente como un proceso técnico de la ejecución, cuando en realidad es una de las fases más importantes, pues considera que se pasa de un proceso de discursos a realidades palpables” (Murillo, 2013, p. 47).

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes de esta investigación se relacionan principalmente con trabajos que abordan conceptos relevantes de tipo pedagógico-didáctico y de tipo tecnológico. Inicialmente se presenta un apartado de antecedentes nacionales, que permite conocer algunas iniciativas en cuanto a la integración de los lineamientos de la política pública nacional de uso y apropiación de TIC. Así como también, se relacionan algunos antecedentes internacionales que abordan la misma temática; permitiendo así, poder establecer relaciones o diferencias procedimentales y de lineamientos gubernamentales sobre el eje central de la presente investigación.

Antecedentes Nacionales

El trabajo titulado *Políticas públicas de educación con integración de TIC en Colombia*, desarrollado por Santacruz Arenas (2017), presenta un análisis del estado de las políticas públicas de educación y TIC en el país, lo que le permite exponer algunos retos existentes para la formulación de políticas de educación digital y da a conocer algunas iniciativas de instrumentalización de tecnologías en el sector educativo, tales como la iniciativa de creación de los Centros de Innovación Educativa Regional, Colegio 10 TIC, Plan digital TESO, el Programa Computadores para Educar, entre otros.

Este último, Computadores para Educar, es reconocido como la iniciativa de la última década que más se ha acercado a adaptarse a las necesidades del contexto y articularse con las regiones, dado que cuenta con líneas estratégicas de acceso, formación, sostenibilidad ambiental y estrategias de articulación.

Por su parte, el Plan digital TESO facilitó la incorporación de nuevas metodologías en las prácticas de aula, por medio de la formación del 100% de los docentes y directivos docentes en competencias digitales y didácticas con uso de TIC en el municipio de Itagüí.

Respecto a la metodología de investigación, Santacruz Arenas adoptó el enfoque propuesto por Pierre Muller (2006), el cual tiene diez etapas que orientan el cómo se puede ejecutar una investigación sobre política pública. Como fuentes primarias se realizaron entrevistas a cuatro secretarios de educación municipales y departamentales (Antioquia, Itagüí, Sabaneta y Bogotá), a expertos académicos en innovación educativa y a altos funcionarios del Ministerio de Educación y de Computadores para Educar.

Conviene subrayar que esta investigación es usada como antecedente dado que permite conocer algunas perspectivas de las iniciativas bandera del Gobierno nacional y la posición de actores fundamentales en la cadena de valor, en cuanto a uso y apropiación de TIC.

Por otro lado, Rueda y Franco (2018), en el artículo “Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social”, exponen una fuerte crítica acerca de las políticas públicas en uso y apropiación de educación con TIC, indicando que las iniciativas de dotación de equipos son la base del discurso “salvacionista” de la educación en tecnología y se ha desatendido la etapa de transformación pedagógica en el aula. Este trabajo expone sucintamente la iniciativa ConVerGentes, experiencia desarrollada en una zona azotada por problemas de violencia de Medellín, iniciativa que se convirtió en un espacio central para la articulación de técnicas historiográficas, tecnologías digitales y resolución de conflictos de algunos problemas de la comunidad.

La metodología implementada en el desarrollo de esta investigación no se presenta de manera específica o precisa en el documento; sin embargo, es útil como antecedente dado que presenta una postura análoga en línea con el desarrollo de esta investigación, concordando en el hecho de que el Gobierno nacional pretende infundir la idea que la tecnología por sí misma realizará los anhelados cambios en la educación, descuidando en gran parte el conocimiento del contexto y las estrategias de uso pedagógico y cognitivo, entre otros factores fundamentales para el correcto uso y apropiación de TIC.

Por otra parte, el trabajo *Análisis de la política pública de TIC de Colombia y su incidencia en el sector educativo*, expuesto por Murillo (2013), permite tener un acercamiento al enfoque y alcance de los programas colombianos de uso e incorporación de TIC durante 1999 y 2011, y además da a conocer la perspectiva de diferentes organismos internacionales en lo que refiere a la implementación de TIC en educación y cómo estas herramientas son consideradas elementos transformadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque metodológico usado por Murillo es de tipo documental, haciendo uso de la metodología de análisis de política desarrollada por Aguilar, Roth y Salazar, la cual pretende poder identificar los elementos fundamentales en la elaboración de política pública: actores involucrados en el diseño de la política, principios y valores bajo los cuales se realizó la formulación y puesta en marcha. Como fuentes primarias y secundarias se tomaron como referencia decretos, leyes, documentos de política social y económica, lineamientos pedagógicos, informes, estudios de impacto, memorias y conclusiones de foros.

Considerando lo mencionado anteriormente, este trabajo contribuye al ejercicio de ubicación de normatividad y programas de iniciativa de TIC en el marco de tiempo presentado por el autor. Esta información/insumo contribuye en parte a identificar si la normatividad existente hasta el momento ha favorecido la elaboración de una política pública de TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje o, por el contrario, no ha tenido en cuenta aspectos fundamentales en la elaboración de la misma.

Para finalizar, los resultados presentados por la *Evaluación de los programas del Plan Vive Digital para la gente financiados con recursos del fondo de tecnologías de la información y las comunicaciones*, de la Dirección Nacional de Planeación (2018) da diferentes posturas a partir de las experiencias a nivel nacional de la importancia de generar políticas de largo plazo para el cierre de las brechas digitales, ya que la falta de estas ha generado pérdidas en el presupuesto que se invierte para el desarrollo de las iniciativas. Otro aspecto, que los resultados de este documento indican y que es útil para el desarrollo de la presente investigación, es la falta de estrategias pedagógicas y didácticas en apropiación y uso de tecnología en comunidades indígenas, relacionadas con barreras culturales y lingüísticas, las cuales deben contemplarse en el momento de planear y diseñar proyectos de apropiación de TIC en los procesos de formación.

El enfoque metodológico que se adoptó para realizar esta evaluación fue el de métodos mixtos con un diseño convergente; para evaluar la información primaria se hizo uso de la técnica de interaccionismo simbólico, considerando que para la evaluación de un programa gubernamental están dos actores fundamentales: el que provee el programa y el que se beneficia del mismo. Para analizar la información recolectada se hizo uso del programa Nvivo. Respecto a las técnicas implementadas para analizar la información secundaria, se hace uso de la construcción de marcos lógicos y cadenas de valor.

Dicho lo anterior, además de los resultados valiosos en cuanto a los hallazgos del impacto de los programas del Plan Vive Digital, esta investigación presenta una valiosa descripción metodológica que permite tener claridad de las necesidades y perspectivas de los actores fundamentales en la incorporación de TIC gobierno-ciudadanos, siendo útil este enfoque para la construcción de una línea base para la formulación de políticas públicas.

Antecedentes Internacionales

A continuación se presentan algunas iniciativas internacionales que comparten en muchos aspectos el contexto colombiano, lo que permite establecer relaciones y ampliar el panorama de política pública en TIC.

Pinheiro y Heredero (2017), en su artículo de investigación “Una breve revisión histórica de la formación institucionalizada del profesorado en Brasil para el uso de las TIC en la educación fundamental”, inician dando un contexto de los años 70, cuando por iniciativa de las instituciones de educación superior se incorporó en algunos programas académicos el uso de ordenadores con fines de investigación o para la realización de simulaciones. Más adelante, en 1983 se crea el proyecto EDUCOM, que estableció centros

piloto de informática en cinco universidades ubicadas en las regiones del país de mayor productividad y con la visión de que los ordenadores fueran herramientas catalizadoras de los cambios pedagógicos (Almeida, 2000). Posteriormente, en 1989 la Secretaría del Ministerio de Educación crea el Programa Nacional de Informática Educativa (ProInfo), que buscaba normativizar las acciones de los Centros de Informática y crear iniciativas para la formación de profesores. Tal es el caso del proyecto “Formar”, que tenía como fin la formación de docentes en el uso pedagógico del ordenador y pretendía que mediante la *metodología multiplicadores en la formación*, los docentes pudieran apropiarse y divulgar el conocimiento a sus pares académicos.

Sin embargo, el programa ProInfo ha sufrido de acciones diferenciadas con el paso del tiempo, tal es el caso de implementar salas de informática en las escuelas públicas, sin que exista una reflexión crítica que permita a los alumnos y docentes identificar problemas en su formación, buscando soluciones y oportunidades (Valente, 1999). Por otro lado, está el hecho que, dependiendo de la estructura y los recursos de cada secretaría de educación estadual o municipal, la misión y la ejecución de las iniciativas TIC para estudiantes y para docentes tiene grandes variantes.

En definitiva, aunque este artículo de investigación no especifica o da indicios de la metodología de investigación implementada, es de gran aporte para los antecedentes y el desarrollo del presente trabajo, dado que permite ampliar el espectro de investigación e iniciar los comparativos con el caso colombiano. En especial permite conocer la visión inicial que tuvo el Gobierno brasileño para la implementación y apropiación de TIC, en donde se pretendía que no únicamente los docentes tuvieran el conocimiento de cómo usar un ordenador, sino que este fuera un catalizador de cambios pedagógicos, mientras en nuestro país gran parte de esta iniciativa fue primero abordada por las empresas y posteriormente en la academia, con visiones gubernamentales enfocadas y limitadas a la disposición de puntos de conectividad y alfabetización en informática. Para finalizar, la investigación de Pinheiro y Heredero también es relevante porque expone el mismo fenómeno colombiano en cuanto a la disposición de recursos, proyectos y celeridad, dependiendo de la región del país, en lo que refiere a uso y apropiación de TIC.

Finalmente, se describe la investigación realizada por Morales et al. (2020) denominada “¿Cuánto importa la competencia digital docente? Análisis de los programas de formación inicial docente en Uruguay”, que inicia refiriéndose a la implementación del Plan Ceibal en 2007, con el cual se pretendía que cada estudiante, docente o estudiante de formación docente tuviera un computador portátil para el desarrollo de sus actividades y se aumentó la producción de contenidos digitales educativos, gracias al aumento significativo de centros de conectividad.

Sin embargo, los autores afirman que la instrumentalización no es el único eje fundamental, sino que se hace necesario implementar la formación docente como política pública, dado que es evidente la carencia en la creación de contenidos y la inclusión de TIC en los procesos escolares. Por ello se realiza un análisis del nivel de incorporación de las TIC en los programas de formación docente, con el objetivo de evaluar cómo la competencia digital docente es impartida desde la formación del mismo, concluyendo que los programas analizados presentan escasa relación y calidad en lo que se refiere a las competencias digitales que el docente en formación debería adquirir.

El diseño metodológico que sostiene la investigación es de tipo análisis de contenido, bajo la metodología propuesta por Krippendorff (1990), en donde se analiza el contenido programático de las materias Informática, Educación y tecnologías y Educación e integración de tecnologías digitales, de las que surge una matriz de indicadores que permite evidenciar el nivel de conocimiento digital del docente.

De manera que en Uruguay, así como en Colombia, se hace evidente un largo camino por recorrer en

cuanto a la formación de docentes en TIC, ya que el desconocimiento gubernamental del contexto permite escenarios como los expuestos anteriormente –lo que se ha evidenciado aún más en tiempos de pandemia– donde se le exige al docente cumplir con ciertos estándares de competencias TIC, que faciliten el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo el docente no es capacitado desde el inicio de su formación profesional en dichas herramientas, por lo que en consecuencia tendrá grandes dificultades para apropiarlas con un enfoque cognitivo, pedagógico y didáctico.

Marco Metodológico

El presente trabajo está enmarcado dentro de una investigación cualitativa, bajo una técnica de metodología documental; de acuerdo con Vélez y Galeano (2002) este tipo de investigación permite la recolección de información para tener bases teóricas sobre un tema en específico, por tanto, privilegia las técnicas de recolección de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen una realidad.

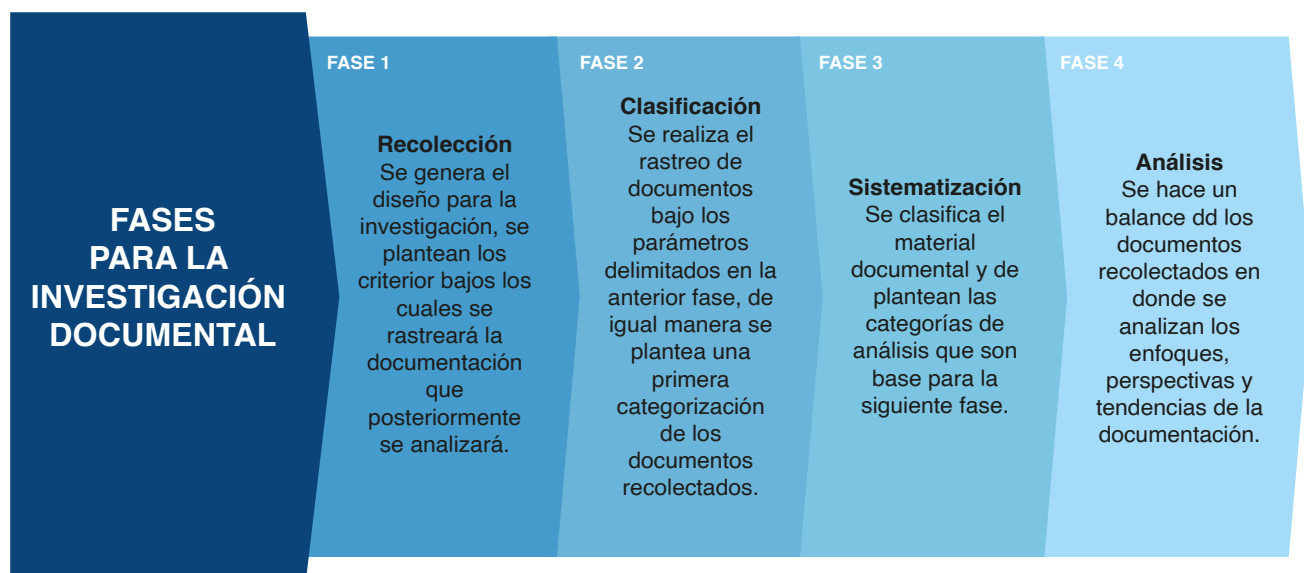
Por su parte, Ávila (2006) comenta que “la investigación documental es una técnica que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto, mediante el análisis de fuentes de información” (p. 50).

En lo que refiere al tipo de fuentes que aborda este tipo de investigación, Rojas (2011) afirma que las unidades conservatorias de información pueden ser diversas, tales como: personas, instituciones, documentos, cosas, bibliografías, publicaciones, estados del arte, estados del conocimiento, tesis, bases de datos, fuentes electrónicas situadas en la Web, etcétera, cuya función es la de almacenar o contener información” (p. 281).

Así, esta definición abona a la perspectiva con que se abordará la investigación documental y da pie a profundizar en explicaciones respecto a las fuentes, mismas que destacaremos y enlistaremos más adelante.

Ilustración 2

Ruta Metodológica para Sistematización de Información



Fase de recolección: la ventana de observación de las publicaciones consultadas será desde el 2015 al 2020, no se tendrá delimitación o restricción de idioma; en primera instancia se delimitará investigar solamente artículos de revistas científicas con factor de impacto Q1 y Q2, preferiblemente de las siguientes bases de datos: SAGE, REDALYC, SCIELO, DOAJ, Scopus, WoS, así como libros resultados de investigación e informes de los organismos internacionales OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), UE (Unión Europea) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Fase de sistematización: se hará uso de la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) guía 2020.

Fase de análisis: se hará uso de la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) guía 2020

Fase de construcción: se realizará la representación gráfica y de las partes interesadas, según los hallazgos de la revisión documental.

Fase de validación de expertos: la propuesta del modelo se le presentará a seis expertos en el área, para su revisión y posterior perfeccionamiento.

Resultados, Discusión, Conclusiones

En este momento la investigación está en curso y por ello no se pueden presentar resultados alcanzados del modelo propuesto y la validación del mismo. Para el 15 de octubre del 2022 se tendrá el documento final de la investigación, el cual presentará los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones de futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- Barón, L. F. y Gómez, R. (2012). De la infraestructura a la apropiación social: panorama sobre las eolíticas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 38-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/EstudioFONTIC.pdf>
- Fondo Único de TIC (FONTIC) - MinTIC. (2018). *Evaluación de los programas del plan vive digital para la gente financiados con recursos del fondo de tecnologías de la información y las comunicaciones*. Bogotá D.C.
- González, M. J. M., Rivoir, A., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Gisbert-Cervera, M. (2020). ¿Cuánto importa la competencia digital docente? Análisis de los programas de formación inicial docente en Uruguay. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2). <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.5601>
- Murillo, C. (2013). *Análisis de la Política Pública de TIC en Colombia y su Incidencia en el Sector Educativo* [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15325/MurilloGualterosCarlosMauricio2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanmartí, N. (2008). Contribuciones y desafíos de las publicaciones del área de Educación en Ciencias en la construcción y consolidación de la identidad del área: la experiencia de la revista *Enseñanza de las Ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3), 301-310. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132176/297694>
- Santacruz Arenas, A. (2017). *Políticas públicas de educación con integración de TIC en Colombia* [Tesis de Magister, Universidad EAFIT, Colombia]. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/12209>
- Unesco. (2019). *Marco de competencias docentes en materia de TIC UNESCO (versión 3)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024/PDF/371024spa.pdf.multi>
- Pinheiro Corrêa Coqueiro, M. y Heredero, E. (2017). Una Breve Revisión Histórica de la Formación Institucionalizada del Profesorado en Brasil para el Uso de las TIC en la Educación Fundamental. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(núm. esp. 1), 649-664. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10427>
- Rueda Ortiz, R. y Franco Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, (48), 9-25. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7370/0>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2020). *Ficha de Estadística Básica de Inversión Local*. Bogotá D.C. http://www.ciudadbolivar.gov.co/sites/ciudadbolivar.gov.co/files/planeacion/ebi_1448_portales_13-11-2020.pdf

Panorama de las Investigaciones de Aprendizaje Invertido en la Universidad: Aportes Teóricos y Metodológicos

- Sylvana Valdivia Cañotte
Pontificia Universidad Católica del Perú

Línea Temática: *Desarrollo profesional: acreditación, formación y carrera profesional*

Resumen

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación son empleadas en favor de los procesos de enseñanza aprendizaje. Uno de los modelos que se ha extendido en la docencia universitaria es el aprendizaje invertido. La presente revisión bibliográfica tiene como propósito recoger los aportes teóricos y metodológicos de diversas investigaciones en el campo de estudio del aprendizaje invertido. Para ello se han revisado artículos y actas de congresos. Durante la búsqueda de información se emplearon las palabras clave “Aprendizaje” o “Aula Invertida” en combinación con “Educación universitaria” o “Docencia Universitaria”. Se emplearon las bases de datos Scopus y ERIC, así como Google Académico, resultando escogidas las publicaciones de libre acceso. A partir de la revisión, se evidenciaron vacíos en lo que respecta al origen del término *flipped learning* y falta de estudios que aborden la aplicación del modelo desde la mirada del profesor. Si bien existe un creciente interés por la aplicación e investigación de este modelo en educación superior, los estudios mayoritariamente se centran en el impacto y la percepción de estudiantes.

Palabras clave: *aprendizaje invertido, aula invertida, docencia universitaria*

Introducción

La presente revisión tiene como propósito a analizar el panorama de las investigaciones sobre el aprendizaje invertido en la educación superior universitaria desde sus aportes teóricos y metodológicos. Para ello se ha centrado en publicaciones como artículos y actas de congresos. Durante la búsqueda de información se emplearon las palabras clave “*Flipped Learning*” o “Aula Invertida” en combinación con “Educación universitaria” o “Docencia Universitaria”. En relación con el proceso de búsqueda, se empleó en primer lugar la plataforma del Sistema de Bibliotecas de la Pontificia Universidad Católica del Perú y las bases de datos afiliadas institucionalmente, específicamente Scopus y ERIC, y en un segundo momento se empleó Google Académico. Posteriormente, se escogieron por su acceso libre y relevancia a criterio de la investigadora.

De acuerdo con la procedencia, se identificó que gran parte de las publicaciones provenían de España y Estados Unidos. En lo que respecta a los aportes teóricos, la mayoría de las publicaciones se centran en el origen, las características del modelo, los roles asumidos por el docente y los estudiantes, así como los pasos a seguir con un énfasis instruccional. En lo que respecta a lo metodológico se aprecian las revisiones de la literatura y las investigaciones experimentales, también se presentan estudios de percepciones que recogen las voces de estudiantes y con menor frecuencia la de los docentes. Por ese motivo, resultaría útil desarrollar revisiones sistemáticas de cada tipo de publicación, especialmente de las tesis de maestría y doctorado, dado que contribuiría a realizar una trayectoria sobre los orígenes, la incorporación en educación superior y las perspectivas a futuro del modelo de aprendizaje invertido.

Objetivos

Identificar los aspectos teóricos que subyacen las investigaciones seleccionadas.

Reconocer los diseños metodológicos de aprendizaje invertido en las investigaciones

Fundamentación Teórica

El aprendizaje invertido es un modelo que propone trasladar el aprendizaje de los contenidos, que usualmente ocurre en el aula, a un entorno virtual mediante recursos tanto audiovisuales como textuales. De ese modo, se invierten las actividades que normalmente se realizan dentro y fuera del aula con el fin de emplear el tiempo de clases de una manera más activa, potenciando la interacción docente estudiante y generando espacios para la profundización y aplicación, tal como señalan Bergman y Sams (2012). También es un modelo que incentiva la autonomía de los estudiantes en favor de su propio aprendizaje (Tucker, 2012). En la medida en que el estudiante tiene el control del recurso antes de una clase, se puede preparar mejor y, a diferencia de las clases tradicionales, tiene la opción de “pausar o reproducir la presentación del instructor en conferencias en video sin sentirse avergonzado” (Lo, 2019, p. 129) al ritmo de sus necesidades de aprendizaje.

Sobre las características del modelo, se destacan las planteadas por Flipped Learning Network (2014): ambiente flexible, cultura de aprendizaje centrada en el estudiante, intencionalidad del contenido y rol del docente centrado en el aprendizaje. Sobre este rol cabe señalar que podría implicar cambios frente a modelos más centrados en la enseñanza, dado que el docente podría aprovechar el tiempo de clase para guiar con más detenimiento los ejercicios prácticos o retroalimentar de manera inmediata. Asimismo, diversos aportes como los de Santiago y Tourón (2014) y Santiago et al. (2017), señalan entre sus principales ventajas la optimización del tiempo, un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes, la dedicación a las diferencias individuales y que se da más tiempo los estudiantes para revisar el material las veces que requieran y de esa forma lleguen al aula con contenidos. Sin embargo, Santiago et al. (2017) consideran que es fundamental dedicar el tiempo de clase en este modelo a dos de los niveles de la taxonomía de Bloom: el análisis y la aplicación.

Como señalan Kim et al. (2014) el aprendizaje invertido corresponde a un paradigma centrado en el estudiante que incorpora las tecnologías como parte de los recursos claves dentro del modelo. Su aplicación se da en diferentes niveles de educación y las investigaciones, como indican Birgili et al. (2021), se dan principalmente en el nivel superior según el estudio de tendencias recogidas por los autores.

Marco Metodológico

El interés creciente por las investigaciones acerca del modelo de aprendizaje invertido se refleja también en la mayor cantidad de revisiones de la literatura y específicamente en las sistemáticas (Lo, 2019). A ello se agrega que este tipo de revisiones permiten tener un panorama más exacto de las investigaciones y ayudan a identificar vacíos y conocer a profundidad nuevas formas de aplicar el aprendizaje invertido, considerando nuevas tendencias e innovaciones en el modelo.

Se desarrolló una revisión de publicaciones usando los descriptores “educación superior”, “aprendizaje invertido” y “clase invertida”. La búsqueda se limitó a artículos y actas de congresos, en español e inglés y que hayan sido publicadas en los últimos 20 años. Se escogieron luego de leer los resúmenes o, en otros casos, las conclusiones, así como por la accesibilidad y relevancia a criterio de la investigadora. En cuanto a artículos, se revisaron 13 publicaciones, de las que cuatro provienen de Estados Unidos y las demás de Australia, Chile, China, Taiwán, Gran Bretaña, Jordania y Chipre.

En lo que respecta a las actas de encuentros académicos, se identificaron 11 publicaciones provenientes de eventos en Estados Unidos y España, principalmente. Se consideraron publicaciones presentadas en conferencias, jornadas de investigación y congresos especializados, como por ejemplo el Annual Higher Education Flipped Learning Conference (Conferencia Anual de Aprendizaje Invertido en Educación Superior) o el Mobile Learning International Conference (Conferencia Internacional de Aprendizaje Móvil).

Resultados

Sobre los aspectos teóricos, la mayor parte de artículos describe las características del modelo, sus principios y su aplicación (Talbert, 2012; Tucker, 2012; Bishop y Verleger, 2013; Kim et al., 2014; O’Flaherty y Phillips, 2015; Little, 2015; Yungwei, 2016; Baker, 2016; Abuhmaid, 2020). Little (2015) presenta una aproximación a los conceptos del modelo, señalando como rasgos la búsqueda de la eliminación de la instrucción didáctica en clase y de la entrega de contenidos a través de vídeos electrónicos fuera de la clase, dejando tiempo de contacto libre para actividades de enseñanza y aprendizaje más interactivas e interesantes. Además, ellos sostienen que este modelo, a menudo, se ha limitado al concepto de sustitución de instrucción en clase por vídeos y el uso de las horas de clase para hacer la tarea. Sin embargo, consideran que lo fundamental es entender el potencial complejo que supone el uso de las tecnologías como nuevas oportunidades para que los estudiantes aprendan. En esa misma línea, Kim et al. (2014) describen el modelo y destacan la manera en que contribuye a una formación más centrada en el aprendizaje y su conexión con las tecnologías.

Bishop y Verleger (2013) exponen su posición respecto a cómo se sustenta el modelo con las teorías del aprendizaje centradas en el estudiante y enfatizan que es mucho más que un simple reordenamiento de las partes de una clase tradicional; asimismo, explican que el aprendizaje invertido se compone, por un lado, de la interacción humana, la cual permite que se planteen actividades en clase y, por otro, un momento de automatización mediante el uso de tecnologías informáticas tales como videoconferencias, entre otras. Ros y Sánchez (2017) también advierten que el aprendizaje invertido implica un nuevo rol del estudiante y plantean que han de empezar a aprender estudiando y resolviendo de forma autónoma sus propias dudas, reflexionar sobre su propio aprendizaje y comunicar sus dificultades al profesor.

Otro de los aspectos desarrollados como sustento teórico de los artículos está vinculado con el surgimiento de este modelo (Talbert, 2012; Tucker, 2012; Little, 2015; Baker, 2016). Little analiza las implicancias de su aplicación en el rendimiento académico y resalta cómo implica una metodología

de enseñanza más explícitamente centrada en el estudiante. También se recoge un interesante aporte de Phillips y Trainor (2014), que sostienen que este modelo constituye una opción de enseñanza para atender a la generación de los estudiantes mileniales (*millennials*).

Los artículos también se ocupan de describir los recursos y los pasos que se deben seguir para aplicar el modelo de aprendizaje invertido en las aulas. Baker (2016) presenta una serie de pasos para desarrollar la sesión que comprenden aclarar, expandir, aplicar, practicar; mientras que O'Flaherty y Phillips (2015) se centran en la aplicación del modelo en la educación superior y a través de su revisión identifican la gran variedad de recursos tecnológicos. Para las actividades de aula destacan diferentes estrategias de aprendizaje como estudios de casos, debates, juegos de roles y muchas de las actividades planteaban el uso de la tecnología, como el uso de clickers, así como de evaluaciones calificadas para asegurar la participación y asistencia. Los autores también muestran los resultados de su estudio, en el que destacan como principales retos el cambio de clases a partir de modelos de enseñanza tradicionales, tanto por estudiantes como por profesores, y el tiempo que demanda su puesta en práctica. Esto coincide con lo identificado por Wanner y Palmer (2015), quienes indicaron que el modelo requiere mayor cantidad de trabajo para el docente en tareas como la planificación.

En lo que respecta a los aportes a nivel metodológico, una buena parte de las publicaciones está comprendida por las revisiones de literatura (Little, 2015; O'Flaherty y Phillips, 2015; Uzunboylyu y Karagözlü, 2017; Karabulut-Ilgü et al., 2018; Eppard y Rochdi, 2017; Lo, 2019; Arslan, 2020; Birgili et al., 2021). Entre ellas se puede destacar la llevada a cabo por O'Flaherty y Phillips (2015), quienes dan cuenta de que la mayoría de las investigaciones se orientaba a la recopilación de percepciones de forma cualitativa y a la utilización de escalas para saber su contribución al aprendizaje. Por su parte, Uzunboylyu y Karagözlü (2017) realizaron una revisión con el fin de reconocer las tendencias de los estudios en el aula entre el 2010 y el 2015. Así, analizaron 65 artículos como parte de este estudio y en el reporte se agruparon de acuerdo con los siguientes criterios: año de publicación, país de investigación, grupo de muestra, método de investigación, área temática, modelo de investigación y herramienta de recopilación de datos. Como resultado se encontró que el número de publicaciones en flipped learning había aumentado año a año. El enfoque de aula invertida se ha aplicado en 48 áreas temáticas diferentes y el método de investigación cualitativa ha sido el más utilizado.

De manera más reciente se encuentra el estudio de Arslan (2020), que se orienta al aprendizaje invertido en la enseñanza del inglés como segundo idioma y precisa que gran parte de sus hallazgos se enmarcan en la educación universitaria. También se encuentra el estudio de Birgili et al. (2021), quienes buscaban revelar las tendencias y los resultados de investigaciones sobre *flipped learning* entre 2012 y 2018. Luego de analizar más de 300 artículos de revistas académicas, provenientes de cinco bases de datos importantes, identificaron que en la mayoría de ellos participaban los estudiantes como grupo de estudio y que son más frecuentes los estudios con un diseño de investigación de método mixto en las áreas temáticas de Educación y Medicina. A su vez, notaron una mayor presencia en el nivel de educación superior y a nivel geográfico, en la región Asia.

Entre los estudios que toman en cuenta las percepciones, ya sean de los estudiantes (Chiyong, 2015; Romero-García et al., 2018) como del profesorado (Wanner y Palmer, 2015; Yungwei y Kathryn, 2016; Abuhmaid, 2020), o los que, en algunos casos, se presentan como resultados de experiencias pedagógicas (Bramley, 2016; Zainuddin y Attaran, 2016; Maluenda et al., 2020), para esta revisión se considera relevante centrarse en los que abordan al profesorado. Al respecto, Wanner y Palmer (2015) reportaron que el enfoque requiere mayores cantidades de trabajo. En torno a las preocupaciones docentes, destacaron el tiempo de planificación, la carga docente y el desconocimiento del modelo,

entre otras. En esa misma perspectiva, Yungwei y Kathryn (2016) mencionan como preocupaciones docentes las relativas a la familiaridad con la tecnología y aspectos informativos vinculados con la innovación y la capacidad personal para aplicar la innovación. Señalaron también la falta de confianza en su capacidad para preparar y enseñar el contenido del curso tan centrado en el estudiante o aprendizaje.

Asimismo, se encuentra un estudio más reciente de Abuhmaid (2020) en el que participaron 126 profesores que ya había implementado el aprendizaje invertido y estaban considerados innovadores en sus escuelas, dado que fueron los primeros en implementar este modelo en su enseñanza. Las percepciones se recogieron a partir de un cuestionario de 37 ítems en tres dimensiones: impacto del aprendizaje invertido en el aprendizaje de los estudiantes, rol del docente y desafíos para su implementación. Entre las conclusiones resalta que los profesores creían que el modelo de aprendizaje invertido impacta el papel de los maestros en la enseñanza y el aprendizaje.

Discusión

Las publicaciones coinciden en la relación entre el modelo de aprendizaje invertido y el paradigma centrado en el aprendizaje y el estudiante. Es desde este marco teórico que la mayor parte de autores desarrollan las características del rol del estudiante y del rol del profesor, los principios y pasos a seguir, así como las orientaciones didácticas para su aplicación en el aula. Bishop y Verleguer (2013) son enfáticos al indicar que sin este marco el modelo no existiría, evidenciando que se trata de una condición y forma parte de su identidad. También se aprecia la conexión entre lo pedagógico y tecnológico como parte de la naturaleza de este modelo y el modo en que se contextualiza al mundo actual (Kim et al., 2014). No obstante, como indica Baker (2016), en los inicios del modelo podrían emplearse recursos impresos y actualmente estos podrían seguir empleándose. Depende de lo que el docente decida y proponga pedagógicamente, dado que el docente organiza didácticamente su quehacer y hace uso estratégico de los recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sobre lo aportes metodológicos, se tendría que reconocer la existencia de un buen número de revisiones de la literatura que recogen las tendencias y los principales estudios en los que se aplica el modelo de aprendizaje invertido. No obstante, se concentran en experiencias de Asia, Europa y América del Norte, por lo que no se cuenta con un panorama latinoamericano en cuanto a investigaciones en el nivel de educación superior. Lo (2019) precisa que la gran cantidad es una ventaja pero que podría hacer falta una mejor organización y focalización. En esa línea, se pueden realizar revisiones específicas por disciplina o carrera, por nivel y sujeto de investigación.

Los estudios que desarrollan experiencias y los que recogen percepciones de estudiantes y docentes sobre la experiencia de aprendizaje invertido son de gran importancia para seguir profundizando en esta línea temática. Considerando el rol del docente, sería importante identificar el conocimiento formal y didáctico, el saber práctico y las trayectorias profesionales, entre otros aspectos vinculados a la docencia desde una mirada social y en contexto.

Conclusiones

Esta revisión permite distinguir diferentes niveles de investigación y reconocer en qué países se desarrolla una mayor producción científica y en qué universidades se ubican los investigadores referentes en el estudio del *flipped learning*. A partir de ello, se puede concluir que gran parte de las publicaciones provienen de España y Estados Unidos. Al mismo tiempo, cabe destacar que si bien en Latinoamérica no se cuenta con un número significativo de publicaciones, se muestra un creciente interés por la

investigación y aplicación de este modelo en educación superior en otros países, mayoritariamente en lo que a impacto y percepción de estudiantes se refiere.

Cabe precisar que se evidencian vacíos en lo que respecta al origen del término *flipped learning* puesto que no existe un marco teórico al que se haga referencia de forma unísona. Desde lo metodológico, sería necesario investigar de manera más específica y profunda sobre la experiencia del docente, para abordar la aplicación del modelo desde su punto de vista. También resultaría útil realizar revisiones sistemáticas de cada tipo de publicación, especialmente de las tesis de maestría y doctorado que han abordado este campo, puesto que permitiría trazar una trayectoria sobre los orígenes, su incorporación y sus perspectivas.

Referencias Bibliográficas

- Abuhmaid, A. M. (2020). Teachers' Perceptions on the Impact of Flipped Learning on Student Learning and Teachers Role in Jordanian Schools [Percepciones de los docentes sobre el impacto del aprendizaje invertido en el aprendizaje de los estudiantes y el rol de los docentes en las escuelas jordanas]. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 1007-1016. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080335>
- Arslan, A. (2020). A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 775-797. DOI: 10.17263/jlls.759300
- Bramley, G. (2016). An analysis of using flipped learning in Higher Education: 'How flipping difficult can it be?'. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Higher Education Advances (HEAd'16)* (pp. 62-69). Editorial Universitat Politècnica de València. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd16.2016.2530>
- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": using web course management tools to become the guide by the side. En J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11 th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College at Jacksonville. <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Classroom-Flip- Baker.pdf>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Birgili, B., Seggie, F. N. y Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394.
- Bishop, J. y Verleger, M. A. (23-26 de junio de 2013). The flipped classroom: A survey of the research [Conferencia]. 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Chiyong, I. E. (2015). Primera Experiencia Universitaria de Flipped Classroom en cursos de Comunicación: ¿Qué Opinan los Estudiantes? *Anais temporários do LACLO 2015*, 10(1), 266.
- Eppard, J. y Rochdi, A. (10-12 de abril de 2017). *A Framework for Flipped Learning* [Conferencia]. 13th International Conference on Mobile Learning de la International Association for Development of the Information Society, Budapest, Hungría.

- Flipped Learning Network. (2014). *What is Flipped Learning?* http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Guo, J. (2019). The use of an extended flipped classroom model in improving students' learning in an undergraduate course. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(2), 362–390. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09224-z>
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N. and Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *BJET British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. y Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(3), 265–279. <http://doi.org/10.1080/13596748.2015.1063260>
- Lo, C. K. (2020). Systematic Reviews on Flipped Learning in Various Education Contexts. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. Buntins (Eds.). *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 129-143). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_8
- Maluenda, J., Varas, M. y Chacano, D. (2021). Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. *Educación*, 30(58), 206-227. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.010>
- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Phillips, C. R. y Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21(1), 519-530. [http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor\(P519-530\).pdf](http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor(P519-530).pdf)
- Romero-García, C., Buzón-García, O. y Moreno, J. G. (2018). Aprendiendo probabilidad con el modelo Flipped Learning.. En J. Asenjo, O. Macías, P.Ávalo y Y. Yucra (Eds.), *Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes* (pp 3-9). Asociación Formación IB. <http://formacionib.org/congreso/891.pdf>
- Ros, C. y Sánchez, F. (2017). Flipped Learning y su aplicación en la educación universitaria. En C. S. González. (Coord.), *Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. CIVE'17* (p. 69). <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6695>
- Sánchez, C. (2017). *Flipped classroom: La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/14993>
- Santiago, R., Díez, A. y Andía, L. A. (2017). *Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Editorial UOC.
- Santiago, R. y Touron, J. (2014). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, (Nº Extra 368), 174-195. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-modelo-flipped-learning-y-el-desarrollo-del-talento-en-la-escuela.pdf?documentId=0901e72b81e9f56f>

- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), artículo 7. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>
- Uzunboylu, H. y Karagözlü, D. (2017). The emerging trend of the flipped classroom: A content analysis of published articles between 2010 and 2015. *RED Revista de Educación a Distancia*, (54), Artic. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/4>
- Wanner, T. y Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Yungwei, H. y Kathryn, L. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers concerns. *Computers in Human Behavior*, 57, 250-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022>
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea Ediciones.
- Zainuddin, Z. y Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: a case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 660-670. DOI: 10.1080/14703297.2015.1102079

Prácticas Docentes Durante la Pandemia en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma De México / Facultad de Estudios Superiores Aragón

- Edna Karina Ortiz Nava
ekarinaortiz@gmail.com

Línea temática: *Tecnologías educativas para la docencia universitaria*

Resumen

Durante la pandemia por COVID-19 se vivió la transición a una nueva modalidad educativa y eso hizo que los docentes se vieran en la necesidad de incorporar el uso de la tecnología en su práctica y, con esto, desarrollar estrategias que les permitieran tanto promover el aprendizaje como establecer contacto con sus alumnos a distancia. Ante esta situación consideramos necesario efectuar un análisis y ajuste de las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas en su práctica, así como de la forma de interactuar y comunicarse durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación virtual. En este sentido, la revolución que introdujeron las tecnologías de información y comunicación demanda el abandono de las controversias existentes entre tradicionalistas y especialistas; es necesario un esfuerzo interdisciplinario orientado hacia un cambio que resigne la importancia de los procesos de interacción pedagógica con relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, replanteando, por eminencia, el rol de los docentes y estudiantes. (Begoña, 2004)

El distanciamiento social suscitó una disrupción educativa a gran escala y en consecuencia emergió la tarea de desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no fue la excepción, transitó a los entornos virtuales con la finalidad de salvaguardar la salud de estudiantes y profesores, y estos últimos tuvieron la necesidad de capacitarse y adquirir o complementar sus competencias digitales, razón por la cual la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón representa un escenario de especial interés.

La presente investigación, de corte cualitativo, empleó la etnografía virtual, ya que “permite explorar las interrelaciones entre las tecnologías y la vida cotidiana de las personas en cualquier escenario” (Ruiz y Aguirre, 2015, p. 82). De esta forma, se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores durante el confinamiento, donde la necesidad de precisar este nuevo rol del docente fue indispensable. Cabe aclarar que su papel es más complejo ya que “debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones además de investigar su propia práctica para mejorarla.” (Camarillo, 2017, p. 4).

Esta investigación tiene como objetivo recuperar las experiencias de los docentes en torno a la educación remota de emergencia que desarrollaron en dicha universidad en la Licenciatura en Pedagogía, tras el brote de COVID-19.

Resultados: los hallazgos obtenidos se pueden clasificar en cuatro vertientes: el panorama de la situación que se vivió durante la pandemia y la implementación de la educación remota de emergencia; las estrategias planteadas por los docentes; el uso de recursos y plataformas más idóneos para utilizarlos en su práctica docente, y el cambio de identidad del docente al desempeñar otro rol en el proceso educativo.

Conclusiones: hay tres roles que deben experimentar los docentes en este tipo de educación: ser entrenadores, guías y diseñadores de estrategias para motivar que sus alumnos se involucren y reflexionen (Prensky, 2011). Los profesores se adaptaron y asimilaron nuevas formas de enseñar, lo cual implicó aprender y generar entornos virtuales de aprendizaje para ellos y para sus alumnos.

Palabras clave: práctica docente universitaria, educación a distancia, experiencias docentes.

Introducción

Con la pandemia la educación se transformó adaptándose a espacios virtuales que propician una nueva modalidad educativa, donde la interacción entre profesor y alumno se transforma, apoyada por la incorporación de las TIC para desarrollar distintas formas de enseñar y aprender.

Al enfrentarnos a un nuevo escenario educativo se requiere de una nueva visión de la educación y en particular de la práctica docente, ya que compete a los profesores cuestionarse y realizar cambios para adecuar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a los nuevos recursos y posibilidades. Las estrategias planteadas por los docentes cambian y se diversifican al implementar el uso de recursos digitales, pero se mantiene el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre los aportes, ventajas y desventajas de la educación en entornos virtuales, así como de los recursos digitales utilizados.

La presente investigación se lleva a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en la Licenciatura en Pedagogía, con la finalidad de rescatar las experiencias de los docentes tras implementar la educación remota de emergencia como consecuencia de la pandemia por COVID-19, así como el uso de recursos digitales en su práctica docente para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se tomó una muestra significativa de la plantilla docente, considerando el 30% de los profesores que imparten clases en la licenciatura, con el propósito de analizar e interpretar cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y la práctica docente, así como la visión de los profesores sobre la educación implementada y los recursos digitales utilizados. Ello con la finalidad de tener como referencia las diversas prácticas que se desarrollan en la Licenciatura en Pedagogía que han sido modificadas en estos entornos virtuales, y la relación que existe entre ellas.

Desarrollo

Es posible comprobar que los desafíos que entraña nuestro presente tienen un impacto profundo en la esencia de la idea de tradicional de educación, a tal punto que “hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis” (Bauman, 2007, p. 27). La educación, con el implemento de la tecnología, deja de ser lo que se conocía y se plantea la necesidad cumplir con

los requerimientos de la cuarta revolución industrial, así como con la renovación de la vida académica y lo que esto implica.

Debido a la pandemia por COVID-19 se implementó una educación remota de emergencia que:

a diferencia de la educación virtual, ocurre en situaciones de emergencia o crisis y se caracteriza por la necesidad de respuesta inmediata, poco tiempo de preparación y ajustes metodológicos continuos a medida que avanzan los contenidos de las asignaturas. (Salas, 2021, p. 36)

Cabe destacar que al ser una educación de emergencia no se identifica que cuente con una metodología, lo que implica pensar en dos maneras de afrontar la realidad en la que se ven inmersos docentes y alumnos en estas aulas o entornos digitales. Desde una perspectiva tecnológica es posible desarrollar entornos formativos basados en plataformas de carácter flexible “o bien estructuradas y rígidas. Pedagógicamente, pueden variar desde entornos que favorecen una metodología de aprendizaje activo y a través de proyectos, a otros donde priman las metodologías de enseñanza expositivas y de aprendizaje por recepción del conocimiento”. (Area, 2020, p. 68)

Recordemos que la implementación de una educación remota, debido a la pandemia, llevó al uso de TIC en la práctica docente. Sañudo (2006) considera que la práctica educativa que ocurre en el ámbito escolar es un sistema de acciones reflexivas intencionadas y sistematizadas transformadoras del ser humano en un contexto histórico determinado. De tal manera la educación no se limita a la acción espontánea y solitaria del sujeto que conoce, implica un colectivo de educadores que forman otros (educandos) en condiciones institucionales dadas y en una situación histórica concreta, con contenidos y valores colectivamente decididos y determinados.

Podemos apreciar que la práctica docente permite a los profesores y alumnos interactuar para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, generando diversas estrategias que permiten tener presente no solo métodos tradicionales para llevarlo a cabo, sino el contexto y momento histórico en el que se desenvuelve un sujeto. Los docentes deberán replantearse la forma de interactuar en estos espacios, así como desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa, 2013, p. 2)

De igual manera, Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen las estrategias de enseñanza como aquel “procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p. 141).

Este tipo de estrategias potencian el aprendizaje de los alumnos y mejoran las prácticas docentes, garantizando que el aprendizaje va a ser significativo y reflexivo de acuerdo al sujeto que enseña y aprende. Durante la pandemia los docentes desarrollaron dos tipos de estrategias didácticas: las que garantizaran el aprendizaje de sus alumnos, es decir estrategias de enseñanza, y las que les permitieran abordar y asimilar un nuevo conocimiento para su propio aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje que se pretende utilicen los docentes en este tipo de espacios virtuales son las que desarrollen un aprendizaje significativo, el cual muestra como característica principal que no se basa en la memoria y la repetición. Es por esto que se requieren estrategias diversas que nos lleven a la utilización de referentes contextuales de los sujetos.

Dentro de estas estrategias se plantea la incorporación de las TIC, lo cual nos presenta un nuevo panorama de la educación; sin embargo, aún no se encuentran claras las formas de interactuar en estos ambientes y contemplar cómo participan tanto estudiantes como docentes y qué implica esto en su proceso de adaptación, identidad y formación.

Para llevar a cabo estrategias de enseñanza y aprendizaje, y desempeñar su función, los docentes se vieron en la necesidad de desarrollar competencias digitales o habilidades digitales. Azar et al. (2020) mencionan que estas son aptitudes docentes como combinaciones complejas de conocimientos, valores, disposiciones, habilidades y percepciones que al aplicarse pueden irse consolidando. Sin embargo, no solo se trata de incorporar los recursos tecnológicos digitales, es necesario que se generen modificaciones sustantivas en las prácticas docentes y en la cantidad y calidad de los aprendizajes (más y mejores), potenciando la autonomía estudiantil.

El docente requiere desarrollar competencias digitales y Krumsvik (2009) considera que estas se conforman por cuatro componentes básicos que se expresan consecutivamente: las habilidades digitales básicas, la competencia didáctica con las TIC, las estrategias de aprendizaje y la capacitación o formación digital.

Al utilizar las TIC como recursos didácticos en la educación a distancia se desarrolla un proceso de comunicación indirecto, ya que el contacto se da por un medio tecnológico, que se define como:

entornos que presentan informaciones, ejercicios, situaciones que estimulan el proceso cognitivo; facilitan el aprendizaje y que son obviamente creados por el sujeto que enseña. Es por esta razón que es indispensable su consideración desde las etapas iniciales de la concepción de los espacios curriculares (Vidal et al., 2002, p. 44).

Se requiere de la combinación de conocimientos tecnológico, disciplinar y didáctico para facilitar los procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el alumno. A su vez el docente deberá seguir aprendiendo de forma continua y hacer conscientes a sus alumnos a través de diversas estrategias, seguirse formando y capacitando en el uso de la tecnología, pero reflexionando de manera ética y moral sobre el uso de estos recursos digitales.

Marc Prensky (2011) sugiere que los docentes deberían experimentar ciertos roles para educar en la era digital: a) entrenadores, ya que observarán y auxiliarán a cada estudiante a encontrar su pasión y ejercitarla, y b) guías, ya que deberán generar un vínculo adecuado para ser aceptado y ganar ese rol con cada uno de sus estudiantes. Pero también deberán ser expertos en instrucción para diseñar experiencias de aprendizaje creativas, desafiantes y atractivas que motiven a sus estudiantes a involucrarse y reflexionar.

Sin embargo, cabe destacar que la labor que desempeña el docente debe ser redefinida y esto implica reconceptualizar el papel de todos los actores involucrados, es decir, una revaloración del profesor, la sociedad, la institución y los alumnos. Al hablar de redefinir al docente y su práctica tenemos que hablar de identidad. Muñoz y Arvayo (2015) afirman que la identidad “docente es la definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo profesional, que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en contextos específicos” (p. 97). La educación pasa por un momento de transición a partir de la llamada educación remota de emergencia, lo cual permite identificar que se requiere una nueva concepción no solo de la educación sino de todos los actores involucrados en ella.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio se utilizó el método etnográfico, porque implica una “concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p. 5). La etnografía describe de manera detallada, profunda, analítica e interpretativa las conductas, creencias o prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los participantes investigados y se lleva a cabo en el medio natural donde ocurren.

En este sentido la etnografía nos ayuda a analizar la “subjetividad de los sujetos” y la interpretación de sus símbolos y significados, así como de la práctica docente inserta en un contexto determinado. Así, nos permite abordar los procesos de comunicación y descifrar los significados que caracterizan a las prácticas docentes. Es por esto que, para llevar a cabo la investigación, nos enfocamos en la etnografía virtual que, según Ruiz y Aguirre (2015), “permite explorar las interrelaciones entre las tecnologías y la vida cotidiana de las personas en cualquier escenario” (p. 82). De esta forma se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores.

Como técnica para recoger información se utilizaron entrevistas cualitativas en profundidad, las cuales entendemos como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100)

Las entrevistas se realizaron al personal docente con el fin de obtener información acerca de cómo se desarrolla el proceso de comunicación en sus prácticas, en la educación remota de emergencia, a través del uso de recursos digitales, y también del sujeto que se está entrevistando, así como de otros individuos y hechos que le conciernen. Estas permiten la recolección de datos representativos y significativos sobre la experiencia de los docentes.

Resultados (solo se presentarán algunos de las experiencias narradas por los docentes)

Se interpretó a partir de los datos empíricos que los docentes se vieron en la necesidad de adaptarse y de capacitarse en el uso de recursos digitales, porque se les dificultaba debido a que no estaban formados para dar clases en línea. En estas entrevistas los docentes narran sus experiencias al inicio de la pandemia, las estrategias utilizadas y la necesidad de actualizarse en el uso de la tecnología, pero a su vez muestran la capacidad de adecuarse a las circunstancias y los recursos con los que cuentan para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y la comunicación con sus alumnos.

Algunos mencionan que estos recursos favorecieron sus clases y dieron una nueva forma de desarrollar su práctica, como lo describe una profesora:

Una de las unidades de conocimiento que doy se vio interrumpida a mitad del semestre en el 2020, paradójicamente educación abierta y distancia. Todo aquello que hablábamos de manera teórica de cómo tenía que ser la educación a distancia acabamos terminando algo presencial a distancia; lo que les decía a mis alumnos es que una cosa dicen los libros y otra es llevarlo a la práctica sobre la marcha. Fue sencillo porque utilizábamos un blog como elemento de evaluación, a diferencia de lo presencial donde llevaba mi carpeta y les daba las lecturas. En el blog había una planeación y recursos como los que se deben utilizar en la educación a distancia. (E1)

Sin embargo, también se menciona la dificultad para saber si los alumnos lograron adquirir los conocimientos de las asignaturas

Se requiere hacer modificaciones considerando a los estudiantes, ya que los estudiantes están, pero no sabemos si están aprendiendo realmente o se están durmiendo porque no se les obliga a mantener la cámara encendida por respeto a su privacidad, lo que dificulta saber si adquirieron los conocimientos de una manera eficaz. (E2)

Otra cuestión que mencionan los profesores es rescatar el perfil de egreso de los estudiantes, que tiene como propósito que la comunidad egresada de la Licenciatura en Pedagogía será capaz de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos académicos, de capacitación y actualización laboral.

Se pretende generar en nuestros estudiantes un pensamiento crítico que permita a los alumnos reflexionar y cuestionarse sobre lo que está leyendo, no dar todo por hecho, realizarse cuestionamientos de las lecturas y de la realidad en la que está inmerso, para poder cumplir con el perfil de egreso de la licenciatura. Con estos recursos no sabemos si estamos formando este tipo de estudiantes. (E3)

Es preciso tener en mente que el “pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar” (Betancourt, 2010, p. 1). Esto impacta en la capacidad de los estudiantes para reflexionar la situación que se está viviendo no solo desde los contenidos impartidos, sino desde el contexto en el que se desenvuelven, y si han aprendido de manera eficaz y eficiente.;

Otra cuestión de mi interés es el proceso de comunicación que se estableció durante sus prácticas en entornos virtuales, a lo que el entrevistado número 4 respondió lo siguiente:

La comunicación es fundamental en el proceso de interacción; con los recursos digitales es más complicado: como docente realizo una serie de actividades y estrategias que van encaminadas a establecer mecanismos donde el estudiante piense, cuestione, critique y reflexione; pero a veces los estudiantes luego son sujetos pasivos, donde sólo memorizan y no se lleva a cabo el proceso de enseñanza. (E 4)

Los docentes entrevistados coinciden en que los recursos más utilizados en su práctica docente son las plataformas digitales, el WhatsApp, Classroom, blogs y el aula interactiva, que la institución puso a su servicio a partir de la creación de una cuenta de correo institucional. Se puede observar que, para quienes manejan la tecnología, este tipo de recursos les parecen cómodos y dan un uso variado a las plataformas, mientras que quienes los utilizaron por primera vez tuvieron dificultades. Sin embargo, estos últimos decidieron capacitarse para adquirir competencias digitales que les permitieran continuar impartiendo sus clases.

Se requiere replantearse la labor docente, así como la necesidad de incorporar las TIC, el desarrollo de políticas educativas que garanticen el acceso a estas y atenuar la brecha digital. De igual manera se requiere de una metodología, ya que la educación remota de emergencia surge tras la necesidad de desarrollar espacios donde continuar con el aprendizaje y esta no se distingue que la tenga.

Dentro de la educación en entornos virtuales destacan dos tipos de modelos o enfoques pedagógicos:

- a. uno de enseñanza logocéntrico, basado en la presentación y transmisión del conocimiento, y otro basado en un enfoque paidocéntrico, que favorece el aprendizaje a través de la experiencia y acción. (Area, 2020, p. 71)

Tomando en cuenta los modelos anteriores se puede apreciar que los profesores de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se encuentran desarrollando dentro de sus prácticas el enfoque logocéntrico, que se distingue por presentar un contenido curricular o información en diversos formatos de representación ya sea oralmente, mediante una exposición o de un libro e imágenes en un audiovisual “para ser recibida por el estudiante, que tiene que ser capaz de repetirla, reproducirla y recordarla en un trabajo o examen” (Area, 2020, p. 72).

Las prácticas de los docentes se apoyan en un modelo didáctico expositivo con actividades, ya que refieren que utilizan como recursos lecturas acordes a las temáticas a trabajar dentro de cada asignatura y posteriormente retroalimentan las mismas con apoyo de sus estudiantes, y a partir de esto realizan algún ejercicio donde puedan implementar lo aprendido mediante algún recurso digital o plataforma.

Sin embargo, muchos de ellos plantean la necesidad de desarrollar estrategias que puedan garantizar el aprendizaje de sus alumnos, ya que consideran que la evaluación solo se queda en el plano de lo subjetivo, por lo cual se requiere implementar políticas educativas donde se plantee su uso de manera pedagógica de acuerdo con el contexto y, particularmente, donde el aprendizaje sea autónomo, reflexivo, autodidacta y se desarrolle un pensamiento crítico del uso de la tecnología. Los docentes plantean la necesidad de no solo trasladar lo presencial a lo virtual, sino potenciar en sus estudiantes la reflexión y la interacción de ambos a partir del uso de las plataformas y la necesidad de desarrollar prácticas atractivas.

Desde este enfoque el rol del docente cambia para convertirse en facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje, organiza situaciones de aprendizaje y apoya el desarrollo de actividades. El profesor es un facilitador o curador de saberes, supervisor y tutor de las tareas, y en consecuencia el alumno es un *prosumidor* (receptor y creador de contenidos) a través del desarrollo de proyectos, empleando todos los recursos de internet. Por ello es necesario crear y consolidar una nueva visión de la profesionalidad docente, a través de la adaptación al cambio de rol, sin dejar de lado el proceso de adaptación y asimilación que viven tanto alumnos como docentes.

Dentro de estos espacios se están desarrollando nuevas prácticas educativas y se establecen nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero sin considerar que existe una brecha digital y con ella grandes desafíos para docentes y alumnos. Los desafíos que emergen de la brecha digital pueden interpretarse con base a distintas dimensiones: una de carácter material, la cual da cuenta de la falta de acceso a la tecnología según las condiciones sociales. Otra refiere al empleo y a la apropiación de la tecnología. Finalmente, una dimensión atañe a la posibilidad de crear tecnología (Roig, 2014).

De esta forma se vuelven centrales los datos de experiencias de los docentes en relación con su contexto y con la incorporación de tecnologías, de infraestructura y de expectativas de los propios equipos docentes y directivos respecto a la implementación de estos recursos, sus aportes y desventajas a corto, mediano y largo plazo.

Conclusiones

La pandemia causada por el COVID-19 propició el cierre de los centros educativos en todos los niveles, motivo por el cual el personal docente buscó alternativas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando otros medios. Sin embargo, el uso de la tecnología propició que:

Las brechas existentes se profundizaron, no sólo entre países con políticas públicas en materias de accesibilidad digital y aquellos en los que estos procesos han sido incipientes o nulos, sino también entre estudiantes con acceso pleno a las tecnologías y aquellos que se quedaron meses aislados. (García y García-Cabeza, 2020, p. 9)

De esta manera quedó al descubierto que existen brechas sociales, culturales, económicas, digitales y por supuesto educativas. Sin contar con un modelo de educación a distancia consolidado, los países realizaron grandes esfuerzos para implementar diferentes estrategias que permitieran mantener la educación, generando propuestas con la finalidad de garantizar el acceso a la educación por diversas vías, entre ellas las plataformas digitales, el uso de recursos digitales, apps y redes sociales tales como WhatsApp, Classroom, Facebook, televisión y radio.

A raíz de la pandemia se concibe un nuevo paradigma educativo que deje atrás la educación presencial y dé paso a nuevas formas de abordarla desde entornos virtuales, por lo cual la educación debe anticiparse a este fenómeno frente al cual las tecnologías para el manejo de información tienen mucho que aportar.

No es solamente el desarrollo tecnológico acelerado lo que resulta destacable en la telecomunicación; sino la forma particular de crear espacios inexistentes para propiciar relaciones entre los seres humanos. Así es que nuevos formatos, nuevos medios y la transformación de contenidos establecerán para los próximos años accesos y enlaces entre los individuos hasta hoy desconocidos. (Escorcía, 1999, p. 38).

La enseñanza digital está teniendo un protagonismo creciente que está obligando a replantear radicalmente los sistemas, métodos formativos, los recursos, materiales didácticos, la organización del tiempo, de los espacios académicos y, por supuesto, las funciones y tareas docentes. Por esto se requiere un nuevo perfil docente en el que, siguiendo a Prensky (2011), los docentes deberán ser entrenadores, guías y diseñadores de estrategias para motivar que sus alumnos se involucren y reflexionen gestionando el conocimiento, lo cual implica propiciar que sus alumnos sean más autónomos y generen y desarrollen un pensamiento crítico. Los docentes, por su parte, deberán integrar acciones, cognoscitivas, racionales, reflexivas que permitan al sujeto participar en la vida cotidiana. Por todo ello se debe repensar la formación de los docentes y alumnos haciéndolos participes de la realidad del proceso educativo y el contexto en el que se desenvuelven.

Referencias Bibliográficas

- Area, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En J. García y S. García-Cabeza (Eds.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 67-86). FLACSO.
https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf
- Azar, G., Zacarías, I. y Torrendell, C. (2020). La evaluación en entornos virtuales. Desafíos y estrategias para la educación superior. *Coloquio organizado por la Universidad de San Isidro (USI) y la Universidad Católica Argentina (UCA)*.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Betancourt, S. (13-15 de septiembre de 2010). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto [Comunicación]. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/R0846b_Betancourt.pdf
- Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. *Memorias de Congreso Nacional Sobre Educación Normal*, 1-12. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa (2013). *Manual de estrategias didácticas*. Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/02/manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw – Hill.
- Escorcía, G. (1999). Tecnología y Educación: propósito planetario no excluyente. *Bibliotecas y Archivos*, 1(1), 36-42.
- García, J. y García-Cabeza, S. (2020). *Tecnologías en (y para) la Educación*. FLACSO. https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167-185.
- Muñoz, F. y Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 32(11).
<https://core.ac.uk/download/pdf/236412604.pdf>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM Ediciones.
- Roig, E. (2014). *El Entorno Aumentado* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura]. https://oa.upm.es/25540/1/EDUARDO_ROIG_SEGOVIA.pdf

- Ruiz, M. y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Salas, D. (2021). Enseñanza remota y redes sociales: Estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación* 4(1), 36–42. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Sañudo, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. Perales, *La significación de la práctica educativa* (pp. 19-54). Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Vidal, M., Corna, O., Ballistreri, M., Adueni, I., Armoa, L., Ballerini, A. y Paz, S. (2002). Una reflexión sobre la educación universitaria con gestión a distancia. *Desafíos*, (6), 40-49.

Simposio

El Reto de la Enseñanza de las Ciencias en el Marco de un Mundo Digital

Víctor Antonio Haché Pepén

Línea Temática: *Tecnologías educativas para la docencia universitaria.*

Resumen de Simposio Autoorganizado

Problemática: distracción del estudiantado en asignaturas de Ciencias Naturales puesto que no visualizan o vinculan aplicaciones de asignaturas dentro de su programa curricular.

Metodología: captar la atención del estudiante empleando herramientas tecnológicas como simuladores y vídeos académicos, que permitan que la información llegue de una manera significativa; esto se logra si el estudiante puede experimentar lo que está leyendo o viendo teóricamente.

Relevancia y pertinencia para la cuestión general del simposio: concientizar al estudiantado de que cada día las empresas buscan que sus empleados puedan dar respuestas a las situaciones evaluando múltiples escenarios antes de realizar una prueba física, y por eso los simuladores ganan terreno.

El futuro es una educación respaldada en recursos tecnológicos, que permita al estudiante y futuro profesional afrontar las situaciones emergentes en su campo laboral, auxiliándose de simuladores, programas de ofimática y otros elementos que pudo conocer en su etapa universitaria, todo esto combinado con las competencias pensamiento analítico, sistémico y lógico, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y resolución de problemas.

El editorial Pearson publicó en su blog de Latinoamérica, “la tendencia actual en educación superior considera prioritario dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para destacar en diversas áreas prácticas que les permitan desenvolverse con eficiencia y profesionalismo en el mundo laboral” (Ideas Pearson, 2021, párr. 12). Para eso es vital el uso de TIC.

Introducción

En la actualidad la mayor parte de la población mundial tiene acceso a plataformas de vídeos, entre las que destacan Youtube, Instagram y Tik Tok. Podemos usar esos medios para canalizar a los estudiantes, llevándolos a un sistema de aprendizaje activo, siendo los centros de sus propias experiencias con elementos que no pensaban conocer, mediante redes o plataformas tecnológicas que les resultan atractivas.

En ese aspecto, propongo mezclar la lección magistral con aprendizaje orientado a proyectos (AOP), puesto que un proyecto involucra activamente al equipo de estudiantes y cumple con las competencias de los programas académicos, tanto de las asignaturas como de todo el universo que compone el pénsum de la carrera universitaria.

Los estudiantes se distraen con facilidad por ver vídeos o usar herramientas que dificultan la concentración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sumado a que muchos temas son abstractos o carecen de elementos claves para poder aterrizarlos o vincularlos al contexto deseado. En contraste, si logramos tener un material didáctico atractivo, en forma de vídeos orientados a los temas más complejos de las asignaturas, podemos interesarlos, brindarles una herramienta fresca, moderna y con facilidad para la divulgación.

Además de los vídeos se pueden manejar herramientas como simuladores o procesos de experimentos cortos para respaldar los conceptos teóricos de las asignaturas, en especial las de Ciencias Naturales, como Física, Matemática, Biología, Química, Ciencias Ambientales... Particularmente las ciencias abren los sentidos para comprender el mundo de la ingeniería, de la salud, la arquitectura y el diseño, entre otras carreras o áreas macro.

Objetivos

1. Reducir las distracciones del estudiantado en Ciencias Naturales.
2. Lograr visualización-vinculación de aplicaciones de Ciencias Naturales en sus programas curriculares.
3. Motivar el proceso de experimentación.
4. Mejorar la educación con recursos tecnológicos.
5. Concientizar al estudiantado sobre el mundo laboral contemporáneo.
6. Dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para destacar en sus áreas prácticas.

Fundamentación Teórica

La experiencia de la enseñanza de Ciencias naturales, puntualmente en el área de Física, es que siempre hay contrastes fuertes entre los estudiantes, es decir, alumnos apasionados, inquisidores, con gran sed del conocimiento mezclados con otros que desean simplemente llenar un requisito en un programa de una carrera universitaria, que cursan la asignatura pero desconocen el motivo de la misma.

Mejor expresado, los estudiantes conocen la asignatura, pero no tienden a interesarse en las mismas porque no les ven la verticalidad a la hora de aplicar esos conocimientos previos, no son capaces de vincular las etapas de cada rama para lograr encajar las piezas del rompecabezas.

En el 2016 platicué con mis compañeros docentes del área de Física y planteamos estrategias para mejorar la transmisión del conocimiento en este proceso complejo y continuo de enseñanza y aprendizaje. Realicé una encuesta con la cual llegué a la conclusión de que el 91% de los docentes utilizaba la misma estrategia pedagógica, que es la lección magistral, mientras que el estudiantado iba cambiando su mentalidad fruto del mundo laboral y comentarios del hábitat, y más del 60% de ellos deseaba un mecanismo que los integrara a participar en algo que les resultara funcional para el futuro (Haché Pepén, 2016)

Desde ese momento he trabajado mejorando los equipos de laboratorio, experimentos y procesos para tornarlos llamativos y funcionales. Luego, en el 2020, con la pandemia causada por el COVID-19, la educación tuvo que sustentarse bruscamente en la tecnología, migrando procesos de la noche a la mañana, fruto del escenario mundial. Eso me permitió integrar los laboratorios de Física con simuladores, para poder emular los casos de las leyes y teoremas. Aun así me percaté que algo faltaba, por lo que pude encuestar a varios estudiantes que comentaron sobre la experiencia de estudiar con simuladores de casos y vídeos de los temas.

El resultado me permitió lanzar una campaña de vídeos de ciencias, para divulgación de experimentos sencillos pero que cubrieran la necesidad de los estudiantes, generando confianza en el material estudiado porque estaba suministrado en su idioma natal, con equipos reales que pueden tener en una visita o clase de laboratorio. Aproximadamente un 90% de los estudiantes prefiere estudiar con los vídeos y los simuladores como complemento de la explicación del docente, para sentir la confianza de proceder a experimentar con equipos o herramientas tangibles en el laboratorio de la asignatura.

En febrero del 2021 el Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación, de la organización Diálogo Interamericano, basada en Estados Unidos de Norteamérica, realizó un estudio titulado *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: retos y lecciones aprendidas en la pandemia*, en el cual se plantea que “dentro y fuera del contexto de la pandemia, la tecnología puede apoyar en las funciones docentes más básicas: fortaleciendo la comunicación con estudiantes o facilitando la evaluación de aprendizajes en tiempo real” (p. 3, texto resaltado). También se establece que “la tecnología facilita la sistematización y moderación del contenido virtual, así como la curación de entornos de aprendizaje a distancia. Sin embargo, la producción centralizada de contenidos y de plataformas para facilitar aulas virtuales ha sido un tema problemático en la región, debido a la falta de infraestructura” (p. 6), entre otras razones. Eso nos lleva a la creación o producción de material didáctico como los vídeos de ciencias.

La editorial Pearson publicó en su blog para Latinoamérica que “la tendencia actual en educación superior considera prioritario **dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para destacar en diversas áreas prácticas** que les permitan desenvolverse con eficiencia y profesionalismo en el mundo laboral” (Ideas Pearson, 2021, párr. 12). Para eso es vital el uso de TIC.

Marco Metodológico

Al realizar encuestas de forma escrita para la recopilación de información referente al sistema de aprendizaje orientado a proyectos (AOP), pude obtener cuantitativamente los resultados expresados en el vídeo de YouTube: https://youtu.be/Jk8Au4_2KBU. Mientras que en la parte de simuladores y vídeos de ciencias la encuesta recopila cuantitativamente los datos sobre experiencias en laboratorios de ciencias de forma presencial, virtual y semi- presencial, tomando en cuenta que son datos hasta el ciclo de mayo-agosto del 2021.

El proceso de depuración de experimentos fue una labor ardua a nivel cualitativo, porque se mezclaron elementos tales como docentes principales de las asignaturas a las cuales iban a representar, experimentos que no estuviesen en la web de forma tradicional o en vídeos hasta ese momento. Establecí un canal en Microsoft Stream denominado Vídeos ECNE, enlace para acceder: <https://web.microsoftstream.com/channel/0db720c4-bc88-47ba-806e-48a226036db7>.

Para los simuladores estuve trabajando con Phet y con Cloudlabs, ambas opciones depuradas por ramas para ser colocadas en la plataforma virtual de aprendizaje de la universidad (PVA), la cual trabaja con el sistema Moodle, permitiendo la incorporación de simuladores en Cheerpjava como emulador

de la máquina virtual de Java en Microsoft Windows, otros en la versión HTML5. Mientras que los de Phet son licencia libre por parte de la Universidad de Colorado, los de Cloudlabs son licenciados por parte de la compañía Ignite.

Imagen 1

The image shows two parts of the CloudLabs interface. The top part is a login screen with the following fields:

- INICIO DE SESIÓN** (Login)
- CloudLabs** logo
- Usuario** (User): Victor Antonio Hache Pe
- Curso** (Course): Repositorio de Laboratori
- ID Curso** (Course ID): 17115
- Institución** (Institution): Pontificia Universidad Ca
- INGRESAR** (Login)

The bottom part shows a virtual laboratory station titled **ESTACIÓN 3: PRINCIPIO DE ARQUÍMEDES**. Below the station is a panel with the following content:

Notas | **Ecuaciones** | **CloudLabs**

Ecuaciones y variables asociadas a esta práctica de laboratorio.

Masa del sólido: $m_s = \rho_s \cdot V_s$

m_1 = Masa vaso con agua
 $m_2 = m_1 + E$

Masa agua desalojada: $m_E = m_2 - m_1$

Empuje: $E = m_E \cdot g$ donde $m_E = E / g$

V agua desalojada = V sólido: $V_a = V_s$
 entonces $m_E = \rho_{\text{agua}} \cdot V_s$

Densidad del sólido
 $\rho_{\text{sólido}} = \left(\frac{m_s}{m_E} \right) \rho_{\text{fluido}}$
 $\rho_{\text{fluido}} = \rho_{\text{agua}} = 1 \text{ g/cm}^3$

VERIFICAR | **REPORTE**

Al tener un paquete de 900 licencias de parte de Cloudlabs, pudimos mezclar el sistema de laboratorios virtuales con un entorno parecido a un videojuego con explicaciones en lenguaje nativo; al pasar de sistema virtual a semi-presencial, para luego volver al modo presencial por completo, opté por dejar la herramienta de simulación como complemento de las teorías y de los laboratorios de las asignaturas de Física, dentro de Ciencias Naturales y Exactas, Campus Santo Domingo.

Sumado a esto se dejaron los vídeos como elementos a compartir en la misma plataforma PVA, según aplique el experimento. Todo ese proceso es una base para la experimentación que realizan en los laboratorios en sus horarios establecidos bajo los lineamientos académicos de nuestra alta casa de estudios.

En agosto 2021 tuvimos una charla internacional, auspiciada por la compañía Ignite, para poder intercambiar ideas sobre los simuladores y su aporte en la transformación educativa del siglo 21, como se puede ver en la Imagen 2, el arte de la invitación a la actividad.

Imagen 2

SIMULADORES Y PEDAGOGÍA
LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

Conoce las posibilidades que representan el uso de tecnología en los procesos pedagógicos a los que se enfrenta el sector educativo a nivel mundial.

Germán Triana experto en la sistematización de experiencias pedagógicas, junto con Víctor Haché y Sixto Aquino expertos en ciencias e investigación nos contarán su experiencia con el uso de la simulación en los procesos pedagógicos.

18 DE AGOSTO

- 9 hrs. Centroamérica
- 10 hrs. México, Colombia y Panamá
- 11 hrs. Chile y República Dominicana
- 12 hrs. Argentina

REGÍSTRATE
https://bit.ly/REGISTRO_EVENTO

IGNITE
INNOVACIÓN · CONECTA · TRANSFORMA

CLOUD LABS

Resultados

Anexo algunos resultados de la encuesta sobre los vídeos y simuladores de Ciencias, los demás resultados, así como la encuesta completa, pueden consultarse en el website https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=en-US&origin=OfficeDotCom&route=Start&sessionid=c0e09bc4-c00c-4b6e-b21e-09418ab08c1e&subpage=design&id=CK8XQOGiqk2RgFs7yO6E-ozKOVVlk5BhfK_BzKyZcJUMk5FT0EwQjFMMTZOSFVBODNSNkFHWk1NWS4u&analysis=true.

Encuesta sobre Vídeos de Experimentos de Ciencias Naturales

66

Responses

04:34

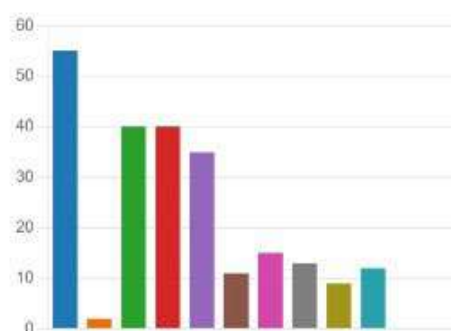
Average time to complete

Active

Status

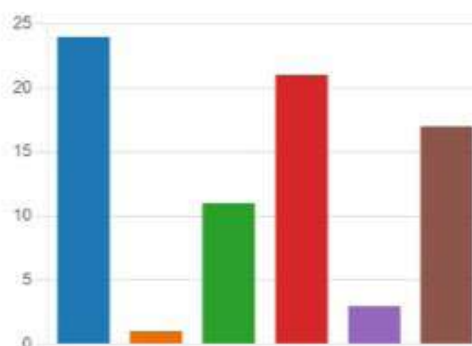
1. ¿Has tomado o tomas clases de laboratorio de Ciencias?, ¿En cuál(es) ciclo(s) académico(s)?

● Sí.	55
● No.	2
● En el ciclo 1770: Mayo-Ago 2021.	40
● En el ciclo 1760: Ene-Abr 2021.	40
● En el ciclo 1750: Sept-Dic 2020.	35
● En el ciclo 1740: Mayo-Ago 2020.	11
● En el ciclo 1730: Ene-Abr 2020.	15
● En el ciclo 1720: Sept-Dic 2019.	13
● En el ciclo 1710: Mayo-Ago 2019.	9
● Entre 2018 y 2019.	12
● Entre 2017 y 2018.	0
● Entre 2016 y 2017.	0

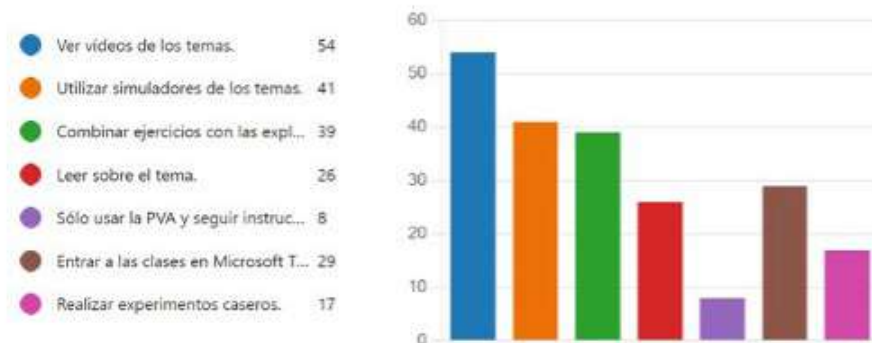


5. En caso de ser afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue su experiencia con el laboratorio?, ¿Cómo la compara con el uso de simuladores?

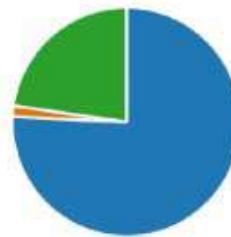
● Experiencia buena.	24
● Experiencia mala.	1
● Experiencia regular.	11
● Los simuladores ayudan bastante.	21
● Los simuladores no ayudan.	3
● Los simuladores no sustituyen la...	17



6. ¿Qué metodología(s) le ayudan a aprender en las clases bajo el sistema que enfrentamos en la pandemia? (Sea virtual o semi-presencial, según aplique) ; Puede seleccionar las que apliquen.



8. ¿Le permite aprender o respaldar su proceso de aprendizaje el visualizar un vídeo de un experimento de uno de los temas del laboratorio?



Discusión

Para la discusión formulo exponer las ideas y resumen sobre mi propuesta, y con la ayuda del moderador proceder a compartir las experiencias o datos establecidos por la normativa de la actividad designada para el público docente, a fin de enriquecer nuestras presentaciones, logrando un ambiente académico de discusión con presentación de la problemática, propuesta de solución, comentarios y conclusiones sobre el trabajo actual.

Conclusiones

Luego de exponer el proyecto docente para mejora del proceso educativo enfocado en Ciencias Naturales y puntualizado en Física, he llegado a las siguientes conclusiones:

- De cada 66 estudiantes encuestados, 50 aprende visualizando los vídeos de experimentos de ciencias, enfocado en uno de los temas de los laboratorios de Física o de cualquier otra asignatura de ciencia. Esto representa un 75% de las muestras, cumpliendo los objetivos propuestos al eliminar las distracciones.
- Un 89% de los estudiantes recurre a los vídeos como una herramienta de complemento en su proceso de estudio, es decir, 59 de 66 estudiantes. Un 68% afirma que las herramientas de simulación como Cloudlabs o Phet, por citar algunas, sirve favorablemente en su proceso,

dejando claro que ayudan bastante a comprender los temas o aclarar las dudas de conceptos claves en su carrera.

- Un 90% de los estudiantes apoya la campaña de vídeos de ciencias de forma directa, es decir, accediendo a los mismos conscientes de los temas. Una minoría accede por referencia de otro compañero o de algún docente, pero concuerdan en que los vídeos educativos de esta categoría colocados en los *sites* claves facilitan, por lo que además de crear un canal en Microsoft Stream y compartir el enlace, se colocaron los vídeos en YouTube, con la posibilidad de copiar la dirección para compartir, para incrustar el vídeo en una trama embebida en la plataforma PVA o simplemente colgar el enlace URL.

El sistema de aprendizaje basado en proyectos (AOP) permite la asignación de contenido previamente organizado y depurado según las competencias del programa docente, luego una elaboración y experimentación por parte del alumnado con la orientación del docente, sin quitar la inspiración de los estudiantes, simplemente guiando el proceso y verificando los indicadores para las tareas descritas en las rúbricas de la asignación.

Esto permite un mejor manejo del conocimiento, se rompe la timidez, se pueden modelar casos en los simuladores evitando o minimizando los daños o averías de equipos en los laboratorios, porque cuando los estudiantes llegan al laboratorio han aclarado las interrogantes, tienen una visión más clara del objetivo perseguido.

El proceso de experimentación mezcla la parte tradicional de equipos tangibles, manipulables en los laboratorios con la tecnología de modelar casos, estudiar condiciones previas, ver la explicación del docente, estudiar a su propio ritmo, pausando el vídeo o realizando el experimento basándose en lo que ha visualizado como contenido previo a la clase o dentro de la clase.

Existe un manejo de información, lo cual permite construcción del conocimiento en cualquier escenario propuesto, lo que persigue directamente el plan de estudios y el sueño de cada empresa, porque el estudiante sale capacitado con las habilidades para poder afrontar las condiciones o demandas actuales y cambiantes dentro del mercado laboral que le toca acorde a su profesión.

El futuro es una educación respaldada en recursos tecnológicos, que le permita al estudiante y futuro profesional afrontar las situaciones emergentes en su campo laboral, auxiliándose de simuladores, programas de ofimática y otros elementos como los vídeos, que pudo conocer en su etapa universitaria, todo eso combinado con las competencias pensamiento analítico, sistémico y lógico, comunicación oral y escrita, trabajo individual y en equipo, junto con la resolución de problemas.

Referencias Bibliográficas

- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. Naciones Unidas.
- Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación, Diálogo Interamericano. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: Retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. Diálogo interamericano. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/02/El-uso-de-la-tecnologia-para-innovar-la-practica-docente-1.pdf>
- Haché Pepén, V. A. (2021). *Física: Experimento Circuito RC*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vd5OnPcicMs>
- Haché Pepén, V. A. (2021). *Física: Experimento Ley de Stefan- Boltzmann*. https://www.youtube.com/watch?v=JIE7OgGs_-0&t=337s
- Haché Pepén, V. A. (2016). AOP. YouTube. https://youtu.be/Jk8Au4_2KBU
- Haché Pepén, V. A. (2021). Microsoft Forms. Encuesta sobre Vídeos de Experimentos de Ciencias Naturales. https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=gJQRC6o2erMQd0CouFR9JfI3lhdeufoN&id=CK8XQOGiqk2RgFs7yO6E-ozKOVVvlk5BhfK_BzKyZcJUMk5FT0EwQjFMMTZOSFVBODNSnkFHWk1NWS4u
- Haché Pepén, V. A. (2022). Física II. <https://campusvirtual.pucmm.edu.do/moodle/course/view.php?id=52258>.
- Haché, V., Aquino, S., Triana, G. Ignite (Cloudlabs). (2021). Conferencia: Simuladores y Pedagogía: Transformación educativa del siglo XXI, mediante Microsoft Teams. Para: Centroamérica, México, Colombia, Panamá, Argentina, Chile y República Dominicana.
- Ideas Pearson. (2021) Tendencias educativas en el nivel superior, una mirada actual. *Ideas Pearson. Blog de educación*. <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/tendencias-educativas-en-nivel-superior>
- PUCMM. (2022). *Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA)*. <https://campusvirtual.pucmm.edu.do/moodle/>
- Universidad de Colorado. (2022). *Simuladores de Física. PhET*. <https://phet.colorado.edu/es/simulations/filter?subjects=physics&sort=alpha>

Utilización de Medios, Plataformas y Redes Sociodigitales en la Práctica Docente de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón

- Eduardo Mateo Cruz
Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

El quehacer de la comunicación y el periodismo está inmerso en la era de la cultura de la convergencia (donde viejos y nuevos medios de comunicación interactúan [Jenkins, 2003]), lo cual establece una forma transmidiática de hacer circular un mensaje con un cierto contenido; es decir, pasamos de un mensaje monomediático (que viaja por un solo medio) y unidireccional (que viaja del productor al consumidor), a un mensaje que circula a través de distintos medios y/o plataformas, donde cada uno de estos da a conocer una parte distinta del mensaje; además, la figura del *prosumidor* se vuelve fundamental, hoy en día el consumidor no solo consume, también produce y hace circular contenidos con y a través de los medios de comunicación digitales.

Bajo ese contexto, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la comunicación y el periodismo estamos ante el desafío que implica pensar no solo en enseñar a hacer periodismo y comunicación para un solo medio de comunicación, como ocurría anteriormente con los medios tradicionales (radio, televisión y prensa); hoy en día tenemos que enseñar a construir mensajes que se emitan a través de distintos medios y/o plataformas, tanto tradicionales como digitales (a través de todas las posibilidades que se derivan de internet y los dispositivos móviles).

En relación con la formación de los futuros comunicólogos y periodistas, Scolari (2008) señala que el ritmo vertiginoso que adoptó la innovación tecnológica a lo largo de los últimos años produjo un desfase en los planes de estudio de las carreras de Comunicación con respecto a la realidad. “Los contenidos digitales deben integrarse en los planes de estudios a lo largo y a lo ancho de su estructura, sin quedar relegados en un espacio marginado en los últimos años de las carreras” (Scolari, 2008, p. 198).

En la carrera de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón hay un entendimiento sobre el cambio de paradigma que implica el ejercicio de la comunicación y el periodismo en la era actual, y derivado de ello se estableció un trabajo colegiado académico y administrativo para la actualización y modificación del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2006).

En el plan que aún sigue vigente se contemplan tres preespecializaciones (2006, p. 52):

- **Preespecialización en Trabajo Periodístico Escrito:** abarca las asignaturas de Seminario Taller de Prensa I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje periodístico escrito con el conocimiento de

autores y obras clásicas, así como de la práctica sistemática de la producción escrita.

- **Preespecialización en Producción Radiofónica:** abarca las asignaturas de Seminario Taller de Radio I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje radiofónico para explotar las potencialidades expresivas de la radio y aplicarlas en el proceso de preproducción, producción y postproducción de diversos géneros y programas radiofónicos.
- **Preespecialización en Producción Televisiva:** abarca las asignaturas de Seminario Taller de Televisión I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en los elementos técnico-prácticos para la producción de mensajes televisivos, tomando en cuenta los fundamentos histórico-contextuales del medio. Asimismo, vincular la teoría con la práctica a fin de emplear los recursos tecnológicos en los trabajos de producción televisiva.

Como se puede observar, a partir del sexto semestre, los estudiantes únicamente pueden elegir una preespecialización: prensa, radio o televisión. A diferencia de ello, en la modificación y actualización del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020) se establece un área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia, en donde los y las alumnas cursarán las siguientes asignaturas en sexto, séptimo y octavo semestre:

- Taller de Periodismo Escrito y Producción Transmedia I, II y III
- Taller de Periodismo Sonoro y Producción Transmedia I, II y III
- Taller de Periodismo Audiovisual y Producción Transmedia I, II y III

En el nuevo plan (2020) los y las estudiantes cursarán todas las asignaturas, no se enfocarán en un solo medio como ocurre con el plan vigente (2006). Con estos cambios se pretende que el y la egresada de Comunicación y Periodismo cuenten con una formación transmediática que les permita atender las demandas actuales del quehacer profesional en los medios de comunicación tradicionales y digitales, así como en la investigación de los fenómenos de la comunicación que se deriven de la incorporación de las nuevas y más variadas posibilidades tecnológicas.

Para ello se tiene como objetivo que durante los semestres sexto, séptimo y octavo los y las estudiantes construyan un proyecto comunicacional y/o periodístico transmedia de manera colaborativa, lo cual implica que los docentes a cargo de dichas asignaturas, además del conocimiento de sus materias para impartir las clases, deben establecer una serie de estrategias didácticas que permitan guiar tanto el desarrollo de sus programas de asignatura como el trabajo terminal de los y las alumnas.

Hacer comunicación y periodismo transmedia implica que los y las alumnas conozcan y hagan uso de las competencias transmedia (Scolari, 2017) para que sean capaces de construir mensajes periodísticos y comunicacionales. Por su parte, los y las docentes tenemos una doble misión, debemos enseñar a los y las alumnas las competencias transmedia y a la vez debemos hacer uso de dichas competencias al momento de enseñar. Esto se puede traducir en que nuestra labor como docentes del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia implica enseñar competencias transmedia utilizando competencias transmedia.

Para Camilloni el objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza, es decir, la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar. Por su parte, Bruner (1996) considera que el discurso de la didáctica no consiste solo en describir y explicar, sino que presupone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Nos dice qué y cómo debemos hacer para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa.

En ese sentido, para que la enseñanza de la comunicación y el periodismo transmedia sea efectiva, exitosa y lograda con la intención educativa que demarca la actualización y modificación del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020), es necesario que las y los docentes consideren a la *transmedia literacy* dentro de su práctica docente.

Carlos Scolari (2019, p. 21), le asigna dos posibilidades a la *transmedia literacy*:

1. *Alfabetismo transmedia*: conjunto de competencias transmedia (*transmedia skills*) que el sujeto ha aprendido en entornos no formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videojugadores, YouTube o foros de discusión.
2. *Alfabetización transmedia*: programa de acción destinado a recuperar esos conocimientos dentro del entorno educativo formal.

Para Scolari, muchas de las competencias transmedia que se necesitan para la creación de mensajes periodísticos y comunicacionales son aprendidas por los y las estudiantes fuera del entorno formal de la educación, pero también menciona que es importante que dentro de las instituciones educativas se recuperen dichas competencias.

El nuevo Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020) con enfoque transmediático implica por sí mismo una *transmedia literacy*, ya que los contenidos temáticos versan sobre ello, pero también demanda por parte de los docentes el desarrollo de estrategias didácticas basadas en *transmedia literacy* para el diseño e implementación de sus clases y para el desarrollo del trabajo terminal de los estudiantes. Es decir, enseñar transmedia con transmedia.

Al respecto, Gutiérrez y Torrego (2018) hablan de la importancia de incorporar la educación mediática a los planes de formación inicial y permanente del profesorado y a los currículos escolares, para lo cual hacen una propuesta de cinco dimensiones o niveles que constituyen la formación en TIC y medios de distintas personas y profesionales del mundo de la educación.

En el caso específico de los y las docentes de Comunicación y Periodismo del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia, resulta más pertinente que nunca la formación y enseñanza con TIC y medios. Las cinco dimensiones propuestas por Gutiérrez y Torrego (2018) son:

1. Formación básica. Alfabetización mediática y digital.
2. + potencial educativo de los medios.
3. + potencial didáctico de las TIC. Competencia digital docente
4. + Educación mediática y su didáctica. TIC. Los medios como objeto de estudio
5. + Educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado.

En el caso específico del quinto nivel, se refiere a los posibles profesores de Didáctica de la Educación Mediática, a los profesionales encargados de formar a los profesores de alfabetización digital, educomunicación, educación mediática o cualquier asignatura sobre TIC y medios, esto último empata con el contexto particular de la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón.

Si bien en este texto no me enfocaré en los cuatro niveles anteriores, es importante mencionar que Gutiérrez y Torrego integran aquí todos los otros niveles: “es decir que el profesor universitario que forme a los maestros debería poseer todas las competencias a las que aquí hemos hecho referencia hasta ahora, más conocimientos y criterios sobre cómo la educación mediática debería estar presente en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado” (p. 24).

En su texto, los autores mencionan que en España, “para ser profesor en la universidad, es decir, para dar clase, por ejemplo, en una facultad de educación, ni siquiera se exige un complemento de formación didáctica y pedagógica” (p. 24) y es algo que también ocurre en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón.

Al respecto, Gutiérrez y Torrego proponen una didáctica de educación mediática con cinco grandes bloques temáticos directamente relacionados con las dimensiones ya mencionadas:

1. Alfabetización múltiple en la era digital
2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal
3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos
4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal
5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado

En correspondencia con lo anterior, Scolari hace el abordaje desde el punto de vista de los jóvenes (estudiantes) y refiere que ellos cuentan con competencias transmedia adquiridas fuera de los entornos formales de la educación y que dichas competencias se pueden recuperar en los entornos formales, es decir dentro de las estrategias didácticas de los docentes.

Al respecto, el proyecto de investigación *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018) muestra ¿qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Cómo aprendieron a hacer esas cosas? Los resultados obtenidos se publicaron en el *Libro Blanco* (Scolari, 2018b) y llegaron a la conclusión de que “los adolescentes están haciendo muchas cosas con los medios, desde jugar a videojuegos con amigos hasta escribir *fan fiction*, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube, o participar en eventos del ‘mundo real’ dedicados a sus personajes e historias favoritos” (2018b, p. 7). Para el equipo de investigación, dichas habilidades constituyen las *competencias transmedia*.

En respuesta a la primera pregunta, ¿qué están haciendo los adolescentes con los medios?, el grupo de investigadores a cargo del proyecto desarrolló una taxonomía de competencias transmedia relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil. Identificaron 134 competencias (44 de primer nivel, o sea competencias principales, y 190 competencias específicas de segundo nivel), las cuales organizaron en 6 dimensiones:

1. *Competencias de producción*: se derivan, en su mayor parte, de las prácticas y explicaciones declaradas sobre el uso de los medios de comunicación digitales.
2. *Competencias de gestión*:
 - a. *Individual*, se refieren a la habilidad de la persona para autogestionar recursos y tiempo, tanto como su propia identidad, emociones y sentimientos.
 - b. *Social*, son una serie de habilidades relativas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como cara a cara.
 - c. *De contenido*, se refieren a la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una multitud de plataformas y medios: seleccionar, descargar, organizar y difundir.
3. *Competencias performativas*: están relacionadas con el mundo del juego, y dichas habilidades lúdicas están más próximas a aplicaciones «serias» de lo que puede parecer a simple vista. Se pone en práctica la resolución de problemas, pensamiento estratégico, creatividad y performatividad artística.

4. *Competencias con los medios y la tecnología:* esta dimensión incluye todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la propia dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos. También incluye la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características del software, el hardware y las aplicaciones.
5. *Competencias narrativas y estéticas:* se refieren a apreciar valores estéticos; reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias; expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa.
6. *Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética:* contemplan la capacidad de detectar y analizar de manera crítica las representaciones de estereotipos relacionados con el género, la raza o la cultura, entre otros, y las cuestiones éticas relacionadas con los derechos de autor, la adopción de trampas –sobre todo en videojuegos– y el *hacking*.

Hasta aquí, he intentado hacer un esbozo para encuadrar las competencias tanto de docentes como de estudiantes en el contexto transmedia que forman parte de un alfabetismo transmedia y que resultarán relevantes en el momento en que los docentes de Comunicación y Periodismo establezcan las estrategias didácticas para la implementación en sus clases dentro del aula.

Para ello, y bajo la visión constructivista socio cultural que entiende al aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, Díaz Barriga (2006) menciona que la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del llamado triángulo interactivo o triángulo didáctico: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio.

La perspectiva constructivista socio cultural asume que “el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende”, además, “el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas” (Rogoff, 1993, como se citó en Díaz Barriga, 2006).

Con base en el triángulo interactivo, entonces se puede delimitar que la actitud educativa de los y las docentes del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia está vinculada a las estrategias didácticas que construyan para enseñar transmedia con transmedia; las actividades de aprendizaje de los alumnos se ligan a las competencias transmedia que ponen en marcha para la producción de contenidos periodísticos y comunicacionales y el contenido tiene que ver con lo que se pretende que el alumno aprenda y el docente enseñe.

Referencias Bibliográficas

- Camilloni, A. (2010). *El Saber Didáctico*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 15-27. <https://www.redalyc.org/journal/274/27454937002/html/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. When Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Scolari, C. (2008). Proyecto “Comunicadores digitales”: La formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital. *Anàlisi*, 36, 197-209. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/26119/Scolari_ACdCiC_Proj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. <https://transmedialiteracy.org/>
- Scolari, C. (Ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transliteracy H2020 Research Project. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Scolari, C. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro Blanco. Ars Media. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

O uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização de crianças com transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil

- Irmã Luzia Alves de Carvalho
- Liliana Azevedo Nogueira Wagner
- Raquel Vilaça

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem com crianças que possuem transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil. O trabalho apresenta uma experiência realizada com crianças com Transtorno do Espectro Autista com atraso na área da linguagem, a partir do uso de estratégias e metodologias diferenciadas, como o uso do método das boquinhas, a estimulação da consciência fonológica, a contação de histórias e músicas. As intervenções baseadas nos aspectos citados acima têm contribuído para a ampliação do vocabulário, tudo isso intermediado por diferentes tecnologias, como vídeos interativos e aplicativos digitais de som, movimento e imagens.

Palavras-chave: TEA; Transtorno de linguagem; Educação Infantil; tecnologias digitais.

Abstract

This article aims to present the use of digital Technologies on the teaching learning process in children with language disorders in kindergarten. This work shows a experience realized for a children with autism with difficulty in the language area, searching through many strategies and different methodologies, like the little mouth method, the stimulation of phonological awareness, storytelling, and songs for the vocabulary expansion, thus the work being done with the support of different digital Technologies, like interactive videos, digital apps of song, movement and pictures.

Keywords: Autism; language disorder; Kindergarten; digital Technologies.

INTRODUÇÃO

O a realidade do século XXI envolve muitos desafios e mudanças, uma vez que, com o avanço tecnológico nos possibilita uma evolução constante, de pessoas, máquinas empresas e ambientes.

O mesmo acontece no contexto da educação, visto que, à medida que o mundo se transforma, as estratégias educacionais devem acompanhar essas novidades.

Os desafios se tornam ainda maiores quando, em nossa realidade escolar encontramos crianças com comprometimento na linguagem, bem como a presença de diversos transtornos do desenvolvimento. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos casos de nível 2,3 (DSM-5 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), podem apresentar um atraso na fala, necessitando assim de uma atenção redobrada e uma personalização do ensino intensificada, de forma com que haja a necessidade de ampliação do uso de recursos que as ferramentas digitais nos possibilitam.

A pandemia da Covid – 19 gerou a necessidade de isolamento social, impondo aos educadores, aos pais e à escola uma necessidade de reinvenção e adaptação das estratégias metodológicas a partir do uso de tecnologias digitais para dar continuidade aos estímulos às crianças com TEA.

O Método das Boquinhinhas da Renata Jardim (método fonovisuoarticulatório indicado para a alfabetização de qualquer criança com comprometimento na área da linguagem, como fala e, conseqüentemente, leitura e escrita), foi adaptado em vídeoaulas para as crianças com TEA a fim de ampliar o vocabulário, a comunicação expressiva e também desenvolver a consciência fonológica.

O presente artigo apresenta uma experiência com crianças com TEA na Educação Infantil do CENSA com idade de 5 anos que estão em processo de aquisição da linguagem comunicativa. O objetivo é mostrar a eficácia do uso de tecnologias digitais e aplicativos para o estímulo a interatividade e a comunicação, bem como a ampliação do vocabulário e a fluência na fala, vencendo a ecolalia, típica dos TEA em processo de aquisição da linguagem.

OBJETIVOS

- Apresentar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem com crianças que possuem transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil;
- Demonstrar as formas utilização do método das boquinhinhas no desenvolvimento da fala de crianças com transtornos de linguagem específicos;
- Identificar as melhores plataformas digitais que podem ser utilizadas como instrumentos motivacionais da aprendizagem;

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno invasivo do desenvolvimento, que afeta diversas áreas expressivas e de comunicação, principalmente de aquisição e fluência da fala. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2000 apud CAMARGO; RISPOLI, 2013) crianças com TEA apresentam alterações nas habilidades sociais, dificuldade de comunicação e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, além de alterações nas habilidades sociais e dificuldade de comunicação de acordo com Luciana e Clay Brites (2019, p. 72):

[...] é uma condição na qual a pessoa com autismo não sabe iniciar, continuar e concluir- com o devido equilíbrio e a percepção do que o outro sente e pensa - as formas de utilizar os mais diversos tipos de ferramentas de comunicação (verbal ou não verbal).

Em casos mais graves, nota-se a presença da ecolalia, que segundo Brites (2019), é um distúrbio que compromete gravemente a linguagem discursiva, em que a criança repete as palavras que o

interlocutor acabou de dizer, dando continuidade inadequada ao que foi dito, gerando um prejuízo em sua interação social.

No que se diz respeito à presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (estereotipias motoras), são ações que ocorrem de maneira involuntária, repetitiva e prolongada, uma ação realizada, buscando o inconsciente se acalmar mediante as situações do cotidiano.

Segundo o DSM-V(2014), o TEA possui três níveis de gravidade: nível 1 (leve), nível 2 (moderado), nível 3 (severo). Na maioria dos casos de nível severo e moderado, nota-se o atraso na fala, necessitando, portanto de uma intervenção diferenciada e constante, a partir do uso de diferentes metodologias de ensino, como o método das boquinhas.

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DAS BOQUINHAS NO DESENVOLVIMENTO DA FALA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE LINGUAGEM ESPECÍFICOS

Segundo Renata Jardini (2018), o método das boquinhas, utiliza de forma integrada, estratégias fônicas, visuais e articulatórias, ou seja, trabalha de forma conjunta o fonema (som), grafema (letra) e articulema (boquinha), podendo ser utilizado no trabalho de alfabetização em crianças com transtornos específicos da linguagem e distúrbios relacionados a leitura e escrita.

O método possui diversas características marcantes, uma vez que trabalha diversas áreas responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. De acordo com Jardini (2018) ele é: multissensorial, uma vez que utiliza diversas áreas dos sentidos por meio de suas estratégias fônicas, visuais e articulatórias; sintético, partindo de processos mais simples até os mais complexos, visto que se trabalha inicialmente o som das letras, depois de palavras, sílabas, palavras, frases e por fim, textos; fônico, ensinando o som das letras; articulatório, através da observação minuciosa da articulação da boca no momento da pronúncia do fonema; e por fim, é visual uma vez que trabalha a orientação espacial de cada letra.

Após estudos e realização de cursos com a Renata Jardini em contato com a equipe multidisciplinar e os pais de alunos, o método das boquinhas apresentou-se como o mais indicado para a realização do trabalho com crianças com atraso na fala, visto que favorece a alfabetização, desenvolvendo a consciência fonológica de forma segura e eficaz, a partir da conscientização fonoarticulatória, podendo ser utilizado em crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Outra prática para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que pode ser utilizada com crianças TEA é a Metodologia MultiGestos© das autoras Cinthia Azevedo (CRFa 6- 3315) e Letícia Silva (CRFa 6 – 4549). A prática baseia-se em pistas multissensoriais, em especial o uso de gestos para treino da fala, consciência fonológica, leitura e escrita.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para iniciar o processo de alfabetização em crianças com TEA, é preciso compreender as principais habilidades necessárias para que esse processo ocorra, são elas: habilidades de linguagem, motoras e sensoriais. Em alguns casos, principalmente de nível 1 (DSM – 5), a criança com TEA, possui comprometimento nessas três áreas, o que torna o processo de alfabetização mais complexo e desafiador.

Segundo o Ministério da Educação (2013) para que a criança desenvolva a escrita é preciso refletir sobre a fala e dessa forma, estabelecer relações entre os sons da fala e sua representação escrita, ou seja, a

aquisição da escrita está diretamente ligada à consciência fonológica, visto que, para dominar a escrita, faz-se necessário refletir sobre o som e sua representação gráfica.

Conseqüentemente, crianças com atraso na fala, possuirão dificuldades na consciência fonológica. Capovilla e Capovilla (2000 apud BRASIL, 2013), afirmam que essas crianças apresentarão atraso na aquisição da leitura e escrita, e assim, procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem nessas crianças.

Partindo do contexto da alfabetização, é preciso considerar qual o método mais eficaz para o trabalho com crianças com essas dificuldades e transtornos. De acordo com Carvalho (2014), os métodos de alfabetização são divididos em dois grupos: Sintético e Analítico, sendo o sintético o mais recomendável para ser utilizado em crianças com transtornos de linguagem, uma vez que parte de processos mais simples até os mais complexos, podendo ser dividido em fônico e silábico.

Considerando as dificuldades específicas de linguagem presentes em crianças com TEA, o método fônico é o mais recomendável nesse contexto, uma vez que de acordo com Carvalho (2014), nesse método a atenção da criança é voltada para a dimensão sonora, compreendendo que as palavras são formadas por sons, e assim, reproduzindo oralmente os sons representados pelas letras, e unindo-os para formar palavras. Ou seja, nessa proposta a ênfase está na execução do som, somente depois, com os conceitos sistematizados e aprendizagem já consolidada, a criança é direcionada a escrita.

Esse método mostra-se eficaz para as crianças com esse transtorno, uma vez que, respeita o desenvolvimento cerebral, partindo do pressuposto de que o som é muito melhor para ser assimilado pelo cérebro, possibilitando uma aprendizagem sólida, eficaz e sem lacunas.

Entretanto a impossibilidade das crianças frequentarem a escola em tempos de pandemia, principalmente as crianças com TEA, gerou num grupo de educadores a necessidade de pesquisar como o uso das tecnologias digitais pode facilitar e aprimorar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição da linguagem.

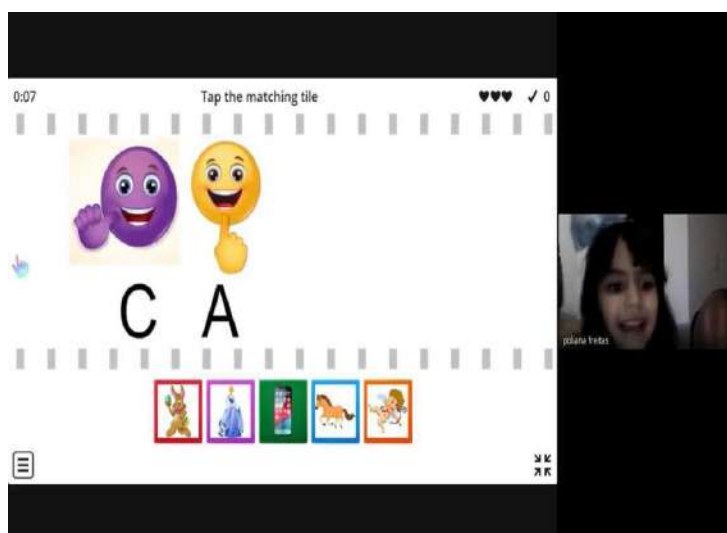
METODOLOGIA

Depois de pesquisas sobre tecnologias para serem adequadas a aprendizagem das crianças TEA, foram selecionadas algumas ferramentas digitais: o Wordwall, Power point, Plataforma Google Classroom e videoaulas utilizando mídias digitais como *Inshot*, *Instagram*, *Tik tok* e *Power director*. De acordo com FRADE et al. (2018), o trabalho com as tecnologias digitais deve considerar alguns fatores como: usabilidade, interatividade e multimodalidade. Sendo o primeiro conceito, relacionado ao uso produtivo de uma determinada tecnologia, ou seja, a utilização interativa do usuário com a plataforma, considerando sua estrutura, formato e conteúdo disponibilizado.

Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando poucas palavras. A plataforma é versátil e tem infinitas possibilidades para a criação de atividades que podem ser contextualizadas com as necessidades de cada criança. É ideal para a aplicação com crianças em fase de aquisição da linguagem e posteriormente no processo de alfabetização. Utilizando a plataforma *Wordwall* foram criadas atividades e jogos com fundamentação no Método das boquinhinhas e Multigestos.

Na figura abaixo, para trabalhar as palavras com C, utilizou-se emojis como pista para reconhecer e identificar a sílaba e figura correspondente ao som inicial da mesma.

Figura 1: Jogo elaborado no wordwall para a aprendizagem de palavras com C.



Fonte: A autora

Esse jogo foi trabalhado com a criança através da Plataforma Google for Education no Google Classroom. O Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas e educadores que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Durante a semana, o educador entrava três dias e durante 30 minutos realizava um encontro com a criança, fazendo estimulações à linguagem oral e escrita, baseada numa relação interativa e de troca mediada pela tecnologia.

O conceito de interatividade, de acordo com Costa (2003, p. 13 apud FRADE et al., 2018) está relacionado à interação do aluno com o dispositivo digital, de forma com que esse dispositivo atenda a todas as demandas.

Por fim, considera-se multimodalidade como o conjunto de modos de comunicação existentes, como textos, imagens, gestos, sendo utilizados no uso das tecnologias digitais, de forma com que no trabalho a ser realizado, haja a possibilidade de utilização de diversos recursos interacionais relacionados à comunicação.

Para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira eficaz, esses fatores devem ser levados em consideração, de forma com que sejam utilizados de forma conjunta, alcançando a totalidade dos recursos oferecidos por essas tecnologias, possibilitando uma boa aquisição da consciência fonológica.

Ao longo dos encontros através do Google Classroom, as atividades foram sendo reestruturadas e novas ferramentas passaram a ser utilizadas entre elas vídeoaulas com uso de mídias digitais como Instagram, TikTok, Inshot que possibilitam criar atividades com som, música, movimentos. Também foi elaborado um portfólio para o registro das atividades realizadas com o uso dessas ferramentas. Todas as videoaulas eram contextualizadas com histórias, músicas e dramatizações, tendo como objetivo a ampliação da linguagem expressiva e comunicativa, bem como a aprendizagem de letras e sons, pré-requisitos para um processo alfabetizador. Objetivamos ampliar a linguagem comunicativa, a fim de possibilitar a superação da ecolalia, além estimular as crianças a interagir com as letras e aprendê-las, avançando no processo de alfabetização.

Figura 2: Roleta das vogais com a utilização das boquinhas



Fonte: A autora

No início das aulas na Plataforma Google Classroom, o vocabulário da criança era muito restrito, por isso as ferramentas de vídeo com movimentos, sons e imagens foram elementos de ampliação do vocabulário. Ao final de cada vídeoaula enviada, era solicitado que a criança verbalizasse ao menos uma palavra apresentada e a sua letra correspondente. Para complementar, realizava o registro da letra e da figura em seu portfólio.

De acordo com Jocicleide Silva Conceição, Tamires Santos Silva e Weslia Conceição Santos Rodrigues (2016):

O portfólio na educação infantil é de suma importância, pois é instrumento que mede e acompanha as crianças de uma etapa para outra, podendo ser utilizado na rotina como mediador de um trabalho interdisciplinar. Na educação infantil as crianças devem ser avaliadas em grupos e individualmente, porém jamais compará-las umas com as outras, já que cada uma delas carrega histórias de vida e ritmos de desenvolvimento próprios. (SILVA, J., SANTOS, T., SANTOS, W. 2016, p. 5).

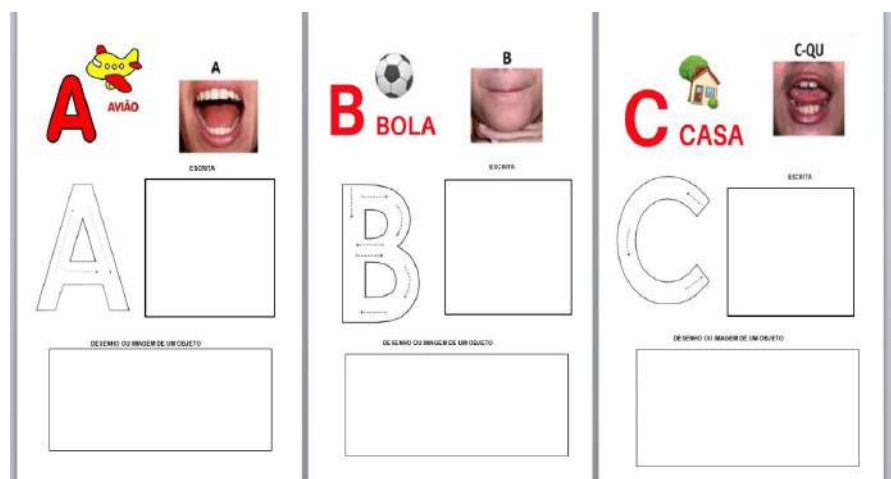
Figura 3: vídeo aulas com realização do portfólio



Fonte: Mãe da Aluna X

O portfólio foi elaborado individualmente para cada aluno, a partir do diagnóstico sobre os conhecimentos prévios de cada um e de suas necessidades de aprendizagem. O material foi elaborado pela professora e contém recursos visuais necessários para o desenvolvimento da consciência fonológica como imagens: da boquinha, da letra e de figuras correspondentes à letra. Cada folha do portfólio é referente à letra trabalhada na semana.

Figura 4: Páginas dos portfólios



Fonte: A autora

Para consolidar o que foi trabalhado nas videoaulas e nos registros do portfólio, realizaram-se também as vídeo-chamadas, em que a professora usando recursos interativos como fantoches, materiais diversos, realizou com a criança o feedback do que foi abordado na semana.

Figura 5: Trabalhando encontros vocálicos



Fonte: A autora

Todo o trabalho foi permeado com estratégias lúdicas e contextualizadas, utilizando diversos recursos pedagógicos e digitais como: contação de história, vídeos, atividades práticas e atividades sensoriais,

buscando o desenvolvimento integral, ativando os canais de aprendizagem: visuais, auditivos e informações sensoriais.

RESULTADOS

Através do uso das estratégias apresentadas, as crianças vêm, de forma gradativa, demonstrando avanço na fala, respondendo oralmente aos comandos solicitados, ampliando seu vocabulário e se expressando por meio de palavras simples, frases e expressões. Já conhecem e identificam todas as letras do alfabeto.

A parceria entre a família - escola, o estímulo/acompanhamento online 3 vezes na semana da professora e o retorno dos responsáveis foram aspectos fundamentais para o avanço das crianças.

O feedback da família foi enriquecedor para nortear o nosso agir pedagógico, pois a partir disso fomos buscando adaptar estratégias mais diferenciadas e personalizadas para cada criança e sua realidade.

A ação educativa passou a ser cada dia mais investigadora, pois a ação com as crianças TEA visa a busca cotidiana de novos recursos digitais e sensoriais que possam potencializar a aprendizagem da escrita e leitura de forma prazerosa e significativa.

DISCUSSÕES

O processo de alfabetização de uma criança com TEA deve ser conduzido de forma delicada, considerando as dificuldades e potencialidades de cada criança, de forma com que as metodologias a serem utilizadas, estejam de acordo com a realidade de cada uma.

São grandes os desafios presentes nessa jornada, visto que é um cenário completamente diferente de tudo que já vivemos, necessitando assim, de técnicas e estratégias inovadoras, adaptadas a nova realidade, uma realidade majoritariamente digital e transformadora.

A tecnologia, mais do que nunca, está sendo uma grande aliada nesse processo, tornando as vídeoaulas mais lúdicas e atrativas e as vídeo chamadas mais motivadoras e dinâmicas. Por meio do seu uso aliado às práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, observa-se uma participação ativa e um maior envolvimento por parte dos educandos, enriquecendo cada vez mais o processo de ensino aprendizagem, e dessa forma, tornando o processo de alfabetização mais leve e prazeroso.

O processo de alfabetização de alunos com TEA é gradativo e envolve acompanhamento constante do professor e da família. Quando utilizadas de forma consciente e eficaz, as tecnologias geram resultados muito satisfatórios, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem comunicativa, regulação do comportamento diante de situações problemas e conflitos sociais, construção da consciência fonológica, habilidades lógico-matemáticas, pictóricas e psicomotoras, o que culmina num processo de alfabetização, que respeita o tempo e o potencial de aprendizagem de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que por meio das estratégias e recursos digitais audiovisuais, atividades lúdicas e dinâmicas, as crianças desenvolveram um maior interesse, e conseqüentemente uma maior participação, atenção e interação durante as vídeo chamadas, possibilitando assim, melhores e maiores avanços na ampliação da linguagem oral e escrita.

O professor torna-se pesquisador de novas práticas a partir do uso das tecnologias, filtrando e selecionando jogos, aplicativos digitais e vídeos que facilitem a comunicação e a ampliação do vocabulário das crianças, aspecto fundamental para o futuro sucesso na leitura.

A partir de uma análise criteriosa, a professora selecionou os recursos digitais mais relevantes, lúdicos e atrativos de acordo com o interesse de cada criança, considerando seus gostos e interesses, para que dessa forma, os mesmos realizem as atividades com entusiasmo e motivação e participem de forma ativa nas vídeo chamadas.

O portfólio foi elaborado de forma personalizada, buscando atender as necessidades individuais de cada criança. Como resultado, as crianças ampliaram suas habilidades comunicativas, formulando frases simples para expressar desejo e sentimentos. À medida que as crianças evoluíram no domínio de uma linguagem mais comunicativa, tornaram-se mais reguladas, mostrando motivação e interesse em participar das atividades, atendendo aos comandos atentamente e realizando as atividades sem necessitar de maiores mediações de um adulto permanentemente.

Foi nítida a aquisição gradativa de certas crianças de autonomia para acompanhar as aulas com independência, fazendo as atividades e alcançando protagonismo dentro da sala de aula e diante dos colegas.

No que se refere à linguagem escrita, aprenderam a reconhecer as letras e relacioná-las as imagens, ampliando a sua consciência fonológica, requisito importantíssimo para o processo de alfabetização.

Vale destacar que esse trabalho é um processo de reflexão constante dos professores acerca de sua práxis e da importância da parceria com os familiares dessas crianças que tem sede de aprender e de alcançar o protagonismo não só na escola, mas na sua vida social, tendo um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.
- AZEVEDO, C. C; SILVA, L.M.P. MultiGestos. Apostila do curso. Belo Horizonte- MG, 2019.
- BARROS, C. M. M. C.da C. Os impactos das Novas Tecnologias na Educação. Manuscrito não publicado. João Pessoa: UFPB, 2000.
- BRASIL. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, 2013. Disponível em: https://cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABRIL_2013.pdf acesso em: 12 jul. 2020.
- BRITES, L.; BRITES, C. Mentés únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M., Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Educação Especial, vol.26, n.47, p.639-650. Santa Maria, 2013.
- CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 1 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FRADE, I. C. A. S.; GLÓRIA, J. S.; BICALHO, D. C.; ARAÚJO, M. D. V.; GARCIA, F. C. Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.
- JARDINI R.; Método das boquinhãs: uma neuroalfabetização. 1 ed., Bauru-SP, Boquinhãs Aprendizagem, 2017.
- SILVA, J., SANTOS, T., SANTOS, W. O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016. disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10-3.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.



**XII Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria
Carrera Académica:
Una Gestión para
el Cambio**

2, 3 y 4 de noviembre de 2022
Santiago de los Caballeros, República Dominicana



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



 **ISFODOSU**
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA



AIDU
*Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria*

#XIICIDU

Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria