



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral | Vol. 17 Número 33 | enero-junio 2020 | ISSN 18144144



Consejo editorial

Comité asesor:

David Álvarez, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Kiero Guerra Peña, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España

Dirección general:

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección editorial:

Florilena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Comité científico evaluador:

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Blanca Yanet González, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Fanny Ramírez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Pedagógico de Caracas, Venezuela; Fari Rosario, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Guillermo Londoño, Universidad de la Salle, Colombia; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Joan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Laura Lodeiro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lilibian de Montenegro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lucero Arboleda, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Rubén Estrella, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Waldemiro Vélez, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Corrección de estilo:

Margie Sánchez, Departamento de Orientación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

Traducción:

Escuela de Lenguas, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana, CSD

Cuidado de edición:

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Soporte técnico:

Rafael Dorville Collado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Fotografías e ilustraciones:

Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Diseño y diagramación:

Fausto Delgado, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El **Cuaderno de Pedagogía Universitaria** es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CONTENIDO

4

EDITORIAL

6

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional?

[Raquel Lorente Martínez](#), [Paula Brotons Rodes](#) y [Esther Sitges Maci](#).

17

Enseñar a litigar en Derecho: una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río

[Lisett Páez](#) y [Adoración Carballo](#)

29

Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC

[María Guadalupe López Filardo](#)

44

Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón

[Lidia Losada](#) y [Dra. Ruth Pérez Elsevir](#)

57

La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano

[Josefina Balbo](#)

71

Incremento de la motivación a partir de la creación de recursos multimedia en un curso de la Ciencia del Suelo

[Leticia Jiménez Álvarez](#), [Natacha Fierro Jaramillo](#), [Pablo Quichimbo Miguitama](#), [Carlos Ortiz León](#), [Juan Carlos Maldonado Vivanco](#), [Daniel Capa Mora](#).

84

Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato

[Faustino Medina](#)

94

Las operaciones cognitivas empleadas en la producción de textos académicos

[José Alejandro Rodríguez Núñez](#)

104

Análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de recomendaciones de la gestión académica y directiva en la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

[Uriel Bustamante Lozano](#) y [Guillermo Harvey Hernández Henao](#)

121

PASOS Y HUELLAS

Entrevista a la profesora Margaret Felicia Donaghy

124

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del libro El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria

[José Rafael Pérez](#) y [Rosa Concepción Noyola](#)

EDITORIAL



vivencia concreta y la reflexión crítica sobre lo aprendido. Desde lo social, Freire (1969) enfatiza que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Definitivamente, la enseñanza no puede consistir en un depósito de contenidos, sino que su fin debe ser la construcción de conocimientos a través de experimentación y vivencias.

Esta edición contempla una serie de artículos que muestran el esfuerzo de docentes que han llevado a cabo su misión: enseñan, investigan y promueven el aprendizaje experiencial para mejorar la eficacia de sus estudiantes y promover el aprendizaje significativo a través de voluntariados, pasantías, proyectos, juegos de roles y otras estrategias planificadas y dirigidas de manera consciente con el fin de trasladar el conocimiento abstracto al plano de lo real y lograr así un desarrollo integral provocado por una experimentación activa en el aula u otros contextos externos al salón. Iniciamos con *Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional?* escrito por las profesoras Raquel Lorente Martínez, Paula Brotons Rodes y Esther Sitges Maci. Este estudio tiene por objetivo mostrar el impacto positivo en la reducción de estereotipos de un programa de voluntariado en el cual los

La Universidad tiene y ha tenido desde siempre la misión de desempeñar los roles que toda institución de educación superior debe cumplir: impartir una docencia de calidad, promover la investigación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y propiciar cambios en la sociedad a través del impulso de proyectos y programas que extiendan la universidad a otros contextos. Esto solo es posible si la metodología de enseñanza integra todas las dimensiones de la persona, es decir, que no solo inclina sus esfuerzos hacia aspectos académicos, sino que se enfoca en formar personas solidarias, tolerantes, innovadoras y creativas. De ahí que, es necesario que los docentes no solo se propongan promover competencias para una excelencia académica, sino que su meta sea provocar un desarrollo integral de sus estudiantes. Tanto Dewey (1938), Kolb (1984) y otros teóricos han planteado que para lograr un aprendizaje permanente existen dos elementos fundamentales: experiencia o

estudiantes recibieron formación teórica y luego realizaron prácticas de contacto intergeneracional.

También ofrecemos un artículo que muestra una valiosa experiencia con estudiantes de la carrera de Derecho en una universidad cubana. La Dra. Lisett Páez y la jurista Adoración Carballo unen sus esfuerzos para presentar el estudio *Enseñar a litigar en Derecho: una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río*, relato que muestra la implementación de los juegos de roles como una estrategia ideal para la formación de las competencias profesionales en los estudiantes de pregrado. Por otra parte, la Dra. María Guadalupe López Filardo comparte su artículo titulado *Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC*, en el cual presenta las características de un estudio llevado a cabo en el área de la formación inicial del profesorado en

Uruguay y cuyos resultados evidencian que, a pesar del sólido conocimiento disciplinar, los docentes no capitalizan la versatilidad de la tecnología digital para promover procesos innovadores en la enseñanza del tiempo histórico.

Un estudio que da cuenta de los efectos cuantitativos y cualitativos de un programa de prácticas profesionales para docentes al concluir su carrera es *Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón.”* Sus autoras, Dra. Lidia Losada y Dra. Ruth Pérez Elsevif, concluyen que la puesta en marcha de este proyecto ha sido una experiencia positiva para los estudiantes y servirá como modelo para su desarrollo profesional en el futuro. También presentamos a la Dra. Josefina Balbo Sánchez, quien ofrece parte de los resultados del estudio *La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios*, cuyo propósito promueve la reflexión sobre los puntos de encuentro de las voces de los docentes acerca de la formación permanente en competencias. Los hallazgos señalan la necesidad de una formación basada en la enseñanza reflexiva y dirigida al desarrollo de competencias que permitan enfrentar la complejidad del acto educativo en el contexto venezolano, marcado por la crisis en aspectos económicos y sociales.

La Dra. Leticia Jiménez Álvarez y su equipo nos brindan un novedoso estudio titulado *Incremento de la motivación a partir de la creación de recursos multimedia en un curso de la Ciencia del Suelo*. Este relato reporta el impacto de la implementación de dos estrategias que conllevan un aprendizaje activo. Este estudio muestra que la motivación de los estudiantes puede aumentar en la medida en que se sienten involucrados en proyectos innovadores que utilizan recursos, herramientas y estrategias adecuadas. En esta misma línea, el profesor Faustino Medina nos ofrece una innovadora propuesta titulada *Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato*. Este artículo propone un conjunto de actividades que promueven la escritura creativa a través de las redes sociales. Otra propuesta que muestra la importancia de considerar

la escritura como una herramienta imprescindible en la educación superior es *Las operaciones cognitivas empleadas en la producción de textos académicos* del Dr. José Alejandro Rodríguez. Como cierre al esfuerzo investigativo desplegado en esta edición, presentamos el estudio titulado *Análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de recomendaciones de la gestión académica y directiva en la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales* a cargo del Dr. Uriel Bustamante Lozano y el profesor Guillermo Hernández Henao. Este análisis parte de un estudio inicial que da cuenta del estado en que se encuentran los programas curriculares, estableciendo una relación con los procesos de gestión directiva y gestión académica.

Para finalizar, presentamos en *Pasos y huellas* a Margaret Felicia Donaghy, profesora de Inglés del campus de Santo Domingo de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, una docente receptiva y siempre lista para los nuevos desafíos, actitud que la lleva a lograr un clima de aprendizaje idóneo para el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la negociación y la empatía. Por último, los profesores José Rafael Pérez y Rosa Concepción Noyola nos ofrecen en *Notas bibliográficas* la recensión del valioso libro titulado *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria* de Miguel A. Zabalza, obra que analiza las pasantías como un componente esencial de los planes de estudio universitarios, constituyendo para los estudiantes una oportunidad de aprendizaje experiencial en contextos profesionales.

Esta edición brinda un sustancioso aporte a la pedagogía universitaria que corrobora con la docencia, la investigación y la extensión. Su lectura promueve la transformación que la educación superior reclama.

Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional?



RAQUEL LORENTE MARTÍNEZ*
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DE ELCHE, ESPAÑA
rlorente@umh.es



PAULA BROTONS RODES**
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DE ELCHE, ESPAÑA
pbrotons@umh.es



ESTHER SITGES MACIÁ***
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DE ELCHE, ESPAÑA
esther.sitges@umh.es

Strategies to combat ageism: positive education about aging or intergenerational contact?

Recibido: 25 de septiembre de 2019 | Aprobado: 18 de noviembre de 2019

Resumen

Desde el Modelo PEACE se sugiere que realizar intervenciones combinadas (educación sobre el envejecimiento y contacto intergeneracional) es la mejor estrategia para combatir el edadismo. Este estudio pretende observar el impacto del aprendizaje experiencial al comprobar empíricamente si el contacto intergeneracional tiene efectos sobre los estereotipos negativos hacia la vejez de un grupo de estudiantes que había recibido previamente formación teórica sobre el envejecimiento en un programa de voluntariado universitario. Se realizó un diseño pre-post sin grupo control con 18 participantes del programa. Los estereotipos negativos hacia la vejez se evaluaron mediante la escala CENVE, comparando los datos de los participantes en dos momentos temporales (tras recibir la formación teórica y tras realizar la práctica de contacto intergeneracional). Se observó una reducción estadísticamente significativa de los estereotipos relacionados con aspectos motivacionales y sociales del envejecimiento tras realizar la práctica de contacto intergeneracional, aspecto en el que no mostraron cambios tras haber recibido la formación teórica del Programa, respecto al pre-test. Este hallazgo evidencia el potencial de los

programas combinados para eliminar estereotipos edadistas en contextos educativos.

Palabras clave: estereotipos, edadismo, vejez, educación, aprendizaje experiencial.

* Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Salud y Coordinadora de Voluntariado de SABIEX de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Para contactar a la autora: rlorente@umh.es

** Psicóloga especialista en Gerontología y Salud y colaboradora de SABIEX de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Para contactar a la autora: pbrotons@umh.es

*** Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Salud y Directora del Programa de Mayores SABIEX de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Para contactar a la autora: esther.sitges@umh.es; Teléfono: +34966658528

Abstract

From the PEACE Model, it is suggested that carrying out combined interventions (education on aging and intergenerational contact) is the best strategy to combat ageism. This study aims to observe the effects of experiential learning by empirically checking whether intergenerational contact has an effect on negative stereotypes towards old age of a group of students who had previously received theoretical training on aging in a university volunteer program. A pre-post design was carried out without a control group with 18 participants. Negative stereotypes towards old age were evaluated using the CENVE scale at two times (after receiving the theoretical training and after performing the practice of intergenerational contact). A statistically significant reduction of stereotypes related to motivational and social aspects of aging was observed after the practice of intergenerational contact, an aspect in which they showed no changes after receiving the theoretical training of the Program, with respect to the pre-test. This finding demonstrates the potential of combined programs to eliminate ageism stereotypes in educational contexts.

Keywords: stereotypes, ageism, old age, education, experiential learning.

Introducción

La visión que la sociedad tiene de las personas mayores es principalmente negativa y centrada en una imagen mitificada de declive físico (aumento de la incidencia de enfermedades, declive de las capacidades funcionales, etc.), motivacional (falta de interés), social (desvinculación social y soledad) y de personalidad (rigidez e inflexibilidad, poca creatividad, etc.) (Moreno, 2010; Carbajo-Vélez, 2009). Esta visión estereotipada de la vejez ha sido definida como *edadismo/ageism* (Butler, 1969) y se refiere al conjunto de estereotipos y prejuicios asociados a las personas mayores y al proceso de envejecer que compromete el envejecimiento activo y saludable.

El edadismo se ve reforzado y sobregeneralizado a través de las representaciones sociales que se transmiten en medios de comunicación manifestando continuamente, de forma arraigada, esta percepción mitificada de la vejez como colectivo minoritario, centrado en el temor al deterioro y a la pérdida de autonomía. Además, en los anuncios que se emiten desde estos medios se fomenta una visión pasiva de la vejez, clasificando al colectivo de personas mayores dentro del grupo de consumidores y no como productores (del Campo y Maestro, 2014).

Esta visión negativa del envejecimiento puede influir en la percepción que las personas mayores tienen de sí mismas, mediante el efecto *Pigmalión* o profecía autocumplida, favoreciendo que se

ajusten a la imagen negativa que la sociedad tiene sobre ellas; comprometiendo así la promoción del envejecimiento activo y saludable en esta población (Menéndez, Cuevas-Toro, Pérez-Padilla y Lorence, 2016).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte que el aumento de la población mayor de 65 años a nivel mundial, que en España representa ya al 19.1% de la población (Abellán-García et al., 2019), precisa que se aborde el envejecimiento de la población desde la salud pública, a través del desarrollo de nuevas políticas que eviten los prejuicios y estereotipos negativos asociados a las personas mayores y, por consiguiente, la discriminación por razón de edad (OMS, 2015). Para eliminar esta visión estereotipada, es preciso transmitir a la sociedad una información sobre la vejez que proporcione una imagen más diversa y positiva del envejecimiento, favoreciendo así una reconceptualización de la idea de la vejez más ajustada a la realidad (Blanco-Molina y Pinazo-Hernandis, 2016; del Campo y Maestro, 2014).

En este sentido, diversos estudios confirman que las generaciones más jóvenes tienen una percepción negativa hacia la vejez y señalan la necesidad de formar en materia de envejecimiento tanto a la población infantil como la juvenil (Gutiérrez y Mayordomo, 2019; Rello, Bravo, y Plata, 2018; Sarabia y Castanedo, 2015; Sanhueza-Chamorro, 2014).

En la población universitaria, Gutiérrez y Mayordomo (2019) comprobaron que el alumnado de grado de Magisterio presentaba estereotipos negativos hacia la vejez, sobre todo, en aspectos de carácter y personalidad y motivación social, atribuyendo a las personas mayores una mayor rigidez mental y menos intereses vitales. Sanhueza-Chamorro (2014) observó que los estudiantes de Ciencias de la Salud tenían una imagen generalmente más positiva que los estudiantes de Ciencias Sociales. Asimismo, teniendo en cuenta los años de estudio y la práctica profesional en diferentes áreas de especialización sanitaria, Rello, Bravo y Plata (2018), comprobaron, con una muestra de 200 estudiantes de grado de Fisioterapia y Terapia Ocupacional y profesionales de ambas disciplinas, que los estudiantes de primer curso de grado tenían significativamente más estereotipos edadistas que el grupo de estudiantes de cuarto curso y el de profesionales. Además, por disciplinas se observó que el estudiantado de cuarto curso de Fisioterapia mostraba más estereotipos negativos que el grupo de fisioterapeutas, sin embargo, esa diferencia no se observó entre el estudiantado de último curso de Terapia Ocupacional y el grupo de profesionales de esa especialidad. Los resultados de ese estudio demuestran que recibir una formación más específica en una disciplina dentro de las Ciencias de la Salud influye positivamente en la reducción de los estereotipos edadistas y, asimismo, que la experiencia práctica profesional con personas mayores también ayuda a mejorar la imagen sobre las personas mayores.

La investigación disponible hasta ahora sobre la efectividad de las intervenciones para combatir los estereotipos edadistas se puede clasificar fundamentalmente en dos categorías: una, centrada en la formación específica gerontológica basada en la transmisión de conocimientos actualizados sobre la heterogeneidad del proceso de envejecer; y otra, centrada en el contacto intergeneracional a través del desarrollo de experiencias de interacción social tanto individualizadas como en grupo.

Desde la primera aproximación nos encontramos con estudios que defienden que, a través de la *formación específica* sobre aspectos gerontológicos, se puede

desarrollar una reconceptualización del proceso de envejecimiento en el que este proceso vital se normalice (Gutiérrez y Mayordomo, 2019; Ribera, Bustillos, Guerra, Huici y Fernández-Ballesteros, 2016; Sarabia y Castanedo, 2015; Borrella, 2013). Al proporcionar formación específica, aumenta el conocimiento sobre la vejez y se atiende menos a los mitos socialmente extendidos, disminuyendo así los estereotipos y actitudes negativas hacia este colectivo (Lytle, 2016; Carbajo-Velez, 2009; Snyder, Wesley, Lin y May, 2008). De este modo, si las intervenciones se llevasen a cabo a edades tempranas, los menores verían a las personas mayores como individuos activos dentro de la sociedad, pero con actividades diferentes, como en cualquier otro momento del ciclo vital (Gutiérrez y Mayordomo, 2019).

Por otro lado, desde la aproximación que propone promover el *contacto intergeneracional*, Pinazo-Hernandis y Pinazo-Clapés (2018) encontraron una disminución significativa en los estereotipos de los jóvenes tras interactuar con personas mayores en una intervención semestral con sesiones semanales en las que jóvenes y mayores institucionalizados comentaban obras literarias. En otro programa con población universitaria, Elliott y Rubio (2017) comprobaron que los estudiantes que participaron conversando con una persona mayor durante las nueve sesiones del programa, superaron sus estereotipos previos sobre el envejecimiento. Otro programa universitario, en el que jóvenes y mayores trabajan juntos para diseñar un proyecto de investigación, mostró que los jóvenes aumentaban la sensibilidad, la solidaridad intergeneracional y las habilidades comunicativas (Gonçalves, Hatton-Yeo y Farcas, 2016).

Ambas aproximaciones de intervención del edadismo se integran en el modelo de Levy (2016), denominado PEACE (*Positive Education about Aging and Contact Experiences*). Este modelo propone que los estereotipos edadistas pueden reducirse a través de dos factores que están interconectados: una vertiente educativa o de formación sobre aspectos realistas y más positivos de la vejez y el envejecimiento; y otra vertiente basada en las experiencias reales entre generaciones a través

del contacto intergeneracional con una persona mayor, centrada en compartir las vivencias y experiencias individuales, favorecer un estatus igualitario y trabajar de forma cooperativa con un objetivo común. De este modo, la combinación entre educación y contacto, cuando es posible, parece una estrategia de reducción del edadismo más eficaz que cualquiera de las otras estrategias de forma independiente: la educación proporciona el conocimiento esencial acerca del envejecimiento y la tercera edad y el contacto intergeneracional permite la exposición real y directa con personas mayores que genera una experiencia de aprendizaje concreta y accesible.

Con el objetivo de poner este modelo a prueba, Lytle y Levy (2017), realizaron dos estudios experimentales, uno con estudiantes universitarios y otro en población general, en los que compararon la efectividad de tres tipos de intervención (una formativa basada en la transmisión de datos empíricos sobre el proceso de envejecimiento, otra formativa basada en la transmisión de información sobre experiencias reales de contacto intergeneracional y una intervención formativa combinada) con un grupo control. Las autoras comprobaron que la reducción de los estereotipos era similar en los tres grupos de intervención. Al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las intervenciones, concluyeron que ambas estrategias formativas son igualmente efectivas y, como la combinación de estas no daba mejores resultados, no era preciso utilizar una intervención combinada para combatir el edadismo.

No obstante, estas autoras también señalaron la posibilidad de aplicar una variante de intervención de contacto intergeneracional más extensa, que consistiría en sustituir la formación basada en la transmisión de experiencias de contacto intergeneracional por una intervención de contacto intergeneracional real, que cumpliera con las cinco condiciones óptimas para fomentar un contacto intergeneracional positivo indicadas por Levy (2016), esto es: centrada en compartir las vivencias y experiencias individuales; favorecer un estatus igualitario y trabajar de forma cooperativa con un objetivo común, lo que permitiría comparar el efecto

de la formación y el contacto directo para reducir estereotipos edadistas. Sin embargo, las autoras, hasta donde se ha podido comprobar en la revisión de la literatura científica disponible, no han llegado a aplicar este diseño (Lytle y Levy, 2017) y no se conocen investigaciones que hayan tratado de aportar más claridad en este sentido.

Así pues, y desde este enfoque dual, se diseñó un programa de voluntariado universitario que combina una formación teórica sobre el envejecimiento y una formación práctica de acompañamiento a una persona mayor (Programa Acompaña-Té). Este Programa es una formación complementaria que se ofrece a la comunidad universitaria y se fundamenta en los principios del aprendizaje experiencial, promoviendo contextos de aprendizaje donde, además de aplicar técnicas y habilidades, puedan reflexionar sobre su conocimiento y aspectos éticos y sociales (Zabalza, 2013). En este caso, el enfoque del aprendizaje experiencial del Programa persigue conseguir un cambio en las actitudes de los jóvenes hacia las personas mayores a partir del aumento de la conciencia sobre las implicaciones del envejecimiento y la acción social con este colectivo. De este modo, y siguiendo los componentes del aprendizaje a partir de la experiencia propuestos por Zabalza (2013), los estudiantes que participaron en la parte práctica de acompañamiento, no solo tenían que realizar las acciones planificadas de acompañamiento (*situación externa de aprendizaje*), sino que también tenían que reflexionar cada día y al final de la experiencia sobre el acompañamiento realizado (*proceso interno de reflexión*).

Para comprobar la efectividad de la formación teórica en los estudiantes universitarios que participaron en dicho Programa, se realizó un estudio previo en el que se observó que los participantes redujeron los estereotipos negativos hacia la vejez en las dimensiones *Salud y Carácter-personalidad* del Cuestionario de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (Brotóns, Lorente y Sitges, en prensa). A partir de los resultados encontrados en dicho trabajo, este estudio pretende observar los efectos del aprendizaje experiencial y comprobar si existen diferencias significativas en los estereotipos negativos de los estudiantes que realizaron el acompañamiento

de una persona mayor (intervención de contacto intergeneracional), respecto al nivel de estereotipos que presentaron al finalizar la formación teórica (intervención educativa) del curso de voluntariado del Programa Acompaña-Té.

El presente estudio, por tanto, se ha diseñado a partir de los últimos hallazgos teóricos y empíricos sobre el abordaje del edadismo en contextos educativos y supone una aportación novedosa a la literatura científica existente sobre este tema. Los hallazgos de esta investigación permitirán comprobar el valor añadido que puede tener el aprendizaje experiencial, a través del contacto intergeneracional, en la reducción de estereotipos negativos sobre la vejez. Del mismo modo, ayudará a aportar más evidencias empíricas al modelo PEACE propuesto por Levy (2016), al analizar la efectividad de dicha intervención en los mismos participantes que realizaron la intervención educativa del Programa Acompaña-Té.

A continuación, se describe el método y procedimiento seguido para estudiar los efectos del aprendizaje experiencial en los participantes del Programa. Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos y se discuten los mismos con los resultados de estudios anteriores. Para finalizar, se concluye la efectividad de la estrategia educativa implementada y se realizan recomendaciones sobre su aplicación en un entorno de aprendizaje similar.

Método

Participantes

En este estudio participaron 18 personas pertenecientes a la comunidad universitaria, con edades comprendidas entre los 18 y 54 años ($M = 22.89$; $DT = 9.93$). Del total de los integrantes, el 83.3% mujeres y el 16.7% hombres. Además, el 33.3% tenía experiencia previa de voluntariado.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

	Frecuencia	%
Nacionalidad		
Española	17	94.4%
Marroquí	1	5.6%
Titulación		
Periodismo	4	22.2%
Psicología	9	50%
Comunicación Audiovisual	1	5.6%
Terapia Ocupacional	2	11.1%
Ciencias Políticas	1	5.6%
Trabajo Social	1	5.6%

Medidas

Se aplicó una de las escalas más utilizadas en población hispanohablante para evaluar las creencias estereotipadas hacia la vejez, el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE) validado en población española joven y adulta por Menéndez et al. (2016). Es una escala compuesta por 15 ítems escritos de forma directa, con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta, cuyas opciones fluctúan desde <<Totalmente en desacuerdo>> hasta <<Totalmente de acuerdo>>. A su vez, la escala se subdivide en tres dimensiones: *Salud*, *Motivacional-social*, *Carácter-personalidad*. De esta forma, el instrumento ofrece una puntuación total que oscila de 15 a 60 puntos indicando el grado de estereotipos negativos hacia la vejez (15-28 *muy bajo*, 29-39 *bajo*, 40-50 *alto* y 51-60 *muy alto grado*). Los cinco ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones se distribuyen alternos y fluctúan de 5 a 20 puntos. En este sentido, puntuaciones superiores a 12.5 puntos indican un alto grado de estereotipo negativo en dicha dimensión. En el estudio de validación en población española joven y adulta (Menéndez et al., 2016), la escala mostró

indicadores de bondad de ajuste satisfactorios (GFI=0,97; RMSR=0,07), una buena consistencia interna $\alpha_{\text{ordinal}}=0.89$ y una estructura unidimensional. En esta investigación, a pesar de que la validación en población menor de 65 años no corroboró la tridimensionalidad de la escala obtenida en la validación original del instrumento (Blanca, Sánchez y Trianes, 2005), se ha considerado necesario analizar los efectos de intervención en las tres subescalas del cuestionario puesto que el objetivo de la investigación es el impacto que puede tener el Programa Acompaña-Té en la reducción de los distintos estereotipos en los participantes del estudio. Es por ello que, para comprobar que las medidas recogidas en el estudio eran fiables, se analizó el nivel de consistencia interna de la escala general y las tres dimensiones (*Salud*, *Motivación-social*, *Carácter-personalidad* respectivamente) a través del coeficiente α de Cronbach (Tabla 2), en ambos momentos temporales (post formación teórica educativa y post formación práctica de contacto intergeneracional), mostrando unos niveles aceptables para el uso del instrumento con fines de investigación, siguiendo los criterios sugeridos por George y Mallery (1995).

Tabla 2. Fiabilidad del CENVE y sus dimensiones en ambos momentos temporales.

Evaluación	Escala/dimensión	α Cronbach
Fase 1 (Post-teoría)	CENVE_Global	.85
	CENVE_Salud	.81
	CENVE_Mot-soc	.56
	CENVE_Carác-pers	.82
Fase 2 (Post-Práctica)	CENVE_Global	.89
	CENVE_Salud	.78
	CENVE_Mot-soc	.65
	CENVE_Carác-pers	.71

Procedimiento

La selección de los participantes se realizó durante el mes de febrero de 2018 a través de un procedimiento de selección incidental, tras realizar una entrevista telefónica motivacional para su participación en el Programa Acompaña-Té.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado al iniciar el curso y autorizaron el uso anónimo de sus datos, siguiendo los procedimientos éticos de la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. La recogida de datos a través del CENVE para este estudio se realizó en dos momentos temporales, tras finalizar la formación teórica (marzo) y tras realizar la formación práctica contacto intergeneracional (junio), esto es, después de cada componente de la intervención en un intervalo temporal de cuatro meses.

Intervención

El Programa Acompaña-Té es un curso de voluntariado específico para el acompañamiento de personas ancianas que viven solas que consta de dos módulos de formación: un módulo teórico de 25 horas, que se organiza en seis talleres con formato grupal y metodologías dinámicas de formación, y uno práctico de 25 horas también, en el que se realiza el contacto intergeneracional mediante el acompañamiento de una persona mayor que vive sola durante nueve sesiones en las que se aplica una intervención psicosocial estructurada.

Diseño y análisis de datos

Se ha realizado un estudio cuasi-experimental con diseño pre-post sin grupo control. Los datos recogidos se registraron y codificaron a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 23. Para el análisis de los resultados se llevaron a cabo análisis descriptivos, mediante medidas de tendencia central y distribución de frecuencias y porcentajes de las variables analizadas. Las diferencias encontradas en los estereotipos negativos hacia la vejez en los dos momentos temporales, tras recibir la formación teórica (Fase 1) y tras realizar la formación práctica de contacto intergeneracional (Fase 2), se analizaron mediante una *t de Student* para muestras relacionadas, con un nivel de confianza del 95%. Por último, para

estimar el tamaño del efecto de la intervención de acompañamiento sobre las diferencias encontradas, se calculó el estadístico *r* (Cárdenas y Arancibia, 2014), utilizando los criterios de Cohen para su correcta interpretación: tamaño del efecto pequeño $r \geq 0.10$ -0.23; tamaño del efecto medio $r \geq 0.24$ -0.36; y tamaño del efecto grande $r \geq 0.37$ (Cohen, 1988).

Resultados

Análisis descriptivos de los estereotipos negativos hacia el envejecimiento

Las puntuaciones medias en la escala CENVE en los dos momentos temporales: tras la formación teórica ($M = 23$; $DT = 6.61$) y tras la formación práctica ($M = 21.67$; $DT = 6.2$) se situaron entre *baja* y *muy baja* creencia estereotipada. La distribución de puntuaciones por individuo mostró cómo, tras la formación teórica y la práctica de contacto intergeneracional, los participantes revelaron en mayor medida puntuaciones que equivalen a un *muy bajo estereotipo*.

Después de la formación teórica un 77.78% de participantes presentó un nivel de estereotipos *muy bajo*; y tras realizar la formación práctica de contacto intergeneracional el porcentaje fue del 83.33%. La tendencia a disminuir las creencias estereotipadas se apreció también en cada una de las dimensiones de la escala: *Salud*, *Motivacional-social* y *Carácter-personalidad*. Tal y como se refleja en la Tabla 3, tras finalizar la parte práctica de contacto intergeneracional disminuyeron las puntuaciones en cada una de las tres dimensiones respecto a las puntuaciones de la evaluación previa, es decir, tras recibir la formación teórica.

Contrastes de hipótesis y tamaños del efecto

A través de la prueba *t de Student* para muestras relacionadas, se comprobó que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias del CENVE en los dos momentos temporales analizados ($t = 1.59$; $p = .13$), por lo que podemos afirmar que el grado general de creencia estereotipada negativa hacia la vejez (puntuación global del CENVE), no cambió tras realizar la formación práctica de contacto

Tabla 3. Análisis descriptivo de las puntuaciones en las dimensiones del GENVE.

Dimensiones	N	M	DT	Rango
Salud_Post-teoría	18	6.83	3.03	5-15
Salud_Post- práctica	18	6.56	2.58	5-12
Mot-soc_Post-teoría	18	8.11	2.08	5-12
Mot-soc_Post-práctica	18	7.33	2.35	5-12
Caráct-pers_Post-teoría	18	6.83	2.57	5-13
Caráct-pers_Post-práctica	18	6.56	2.28	7-16

intergeneracional. Respecto a las diferencias de medias observadas en las tres dimensiones del GENVE, únicamente fueron estadísticamente significativas las diferencias encontradas en la dimensión *Motivacional-social*, con un tamaño del efecto medio ($r = 0.50$), estimándose que un 25% de los cambios observados en las puntuaciones de dicha dimensión se explica por la participación en la formación práctica de contacto intergeneracional del programa (Tabla 4).

Tabla 4. Contraste de puntuaciones medias

Dimensiones	$t_{(17)}$	p	$r (r^2)$
Salud	0.61	.55	0.15 (0.02)
Motivacional-social	2.36	.03*	0.50 (0.25)
Carácter- personalidad	0.86	.40	0.21 (0.04)

* $p < .05$

Discusión

Con el presente estudio se ha comprobado cómo aquéllos que realizaron un aprendizaje experiencial, realizando una intervención estructurada de acompañamiento a domicilio de una persona mayor que vivía sola durante 25 horas, consiguieron disminuir los estereotipos negativos relacionados con los aspectos motivacionales y sociales que tenían sobre las personas mayores tras finalizar la formación teórica del curso de voluntariado del Programa Acompaña-Té. Esto es, a través del

contacto intergeneracional que tuvieron durante el acompañamiento cambió la imagen que los participantes tenían sobre los intereses vitales, conductas de pasividad e inactividad física y social y alto grado de aislamiento de las personas mayores.

En el estudio anterior sobre la efectividad para reducir los estereotipos negativos de la formación teórica del Programa referido (Brotons et al., en prensa), únicamente se encontraron cambios en las dimensiones *Salud* y *Carácter-personalidad* de los estereotipos que tenían los participantes. Los mismos resultados encontraron Elliott y Rubio (2017), pero en este caso, tras implementar un programa de intervención que promovía el contacto intergeneracional durante nueve sesiones; lo cual es llamativo, puesto que, a pesar de que Elliott y Rubio utilizan un programa de contacto intergeneracional de nueve sesiones, que coincide con la estructura del que se ha utilizado en este estudio, sus hallazgos difieren de los que se han encontrado aquí. Estas diferencias pueden deberse a las características del contacto intergeneracional que se promueve en cada programa de intervención empleado en los estudios, puesto que las nueve sesiones de contacto intergeneracional que se proponen en el Programa Acompaña-Té estaban orientadas hacia el conocimiento y la estimulación de las motivaciones personales y la participación social de las personas mayores. De esta forma, se facilita que los participantes superen la imagen estereotipada de la vejez basada en la edad y las pérdidas y, a su vez, se desarrolla una imagen particularmente más positiva de la vejez en las tres dimensiones que evalúa el GENVE.

Respecto a la eficacia del tipo de intervención, los resultados encontrados siguen la propuesta que Levy (2016) plantea sobre los programas combinados en el Modelo PEACE. Aunque los resultados de los dos estudios experimentales que realizaron para comprobar el modelo no apoyaron esta hipótesis (Lytle y Levy, 2017), es preciso señalar que en dichos estudios se consideró como ‘contacto intergeneracional’ el hecho de transmitir información sobre terceras personas (familiares, amigos/as, etc.) que tenían contactos intergeneracionales positivos. Es decir, no se puso a prueba la efectividad del contacto intergeneracional real, sino la información sobre este tipo de relaciones. En el presente estudio, en cambio, el componente de contacto intergeneracional que hemos incorporado no ha sido informacional, sino que ha consistido en una intervención de contacto intergeneracional directa e individualizada y, además, los participantes habían recibido previamente una formación teórica específica y más extensa que la utilizada en los estudios de Lytle y Levy (2017). Estas diferencias señaladas a la hora de aplicar los componentes de intervención podrían explicar los cambios que se han encontrado en este estudio entre la formación teórica (intervención educativa sobre el envejecimiento) y la formación práctica (intervención de contacto intergeneracional).

Por todo lo expuesto se puede afirmar que, a través de la práctica de contacto intergeneracional, sí se pueden modificar los estereotipos edadistas, tal y como defiende el modelo PEACE pues, tal y como se ha demostrado, los participantes de este estudio, tras haber vivido la experiencia de interactuar con una persona mayor, consiguieron disminuir sus estereotipos negativos relacionados con los aspectos motivacionales y sociales de las personas acompañadas; estereotipos que no hubiesen disminuido si hubiesen recibido únicamente la formación teórica del programa.

El presente estudio no está exento de limitaciones como es el pequeño tamaño muestral que compromete la potencia de los contrastes de hipótesis. Asimismo, la selección incidental de la muestra y la ausencia de un grupo control que permita contrastar el efecto de la intervención y no intervención sobre los estereotipos en ambos grupos son aspectos que pueden ser mejorados en futuras investigaciones. A pesar de ello, los

hallazgos presentados en este trabajo son novedosos y pioneros en nuestro país. Suponen una evidencia en favor de la implementación de programas intergeneracionales combinados en contextos universitarios para modificar estereotipos negativos hacia la vejez y, por consiguiente, para el desarrollo de estrategias de intervención económicas en salud pública que repercutan en un verdadero cambio social para eliminar el edadismo. Para seguir aportando más luz en esta línea, en futuras investigaciones sería conveniente realizar este tipo de estudios con otras poblaciones, no únicamente universitaria, donde los participantes se dividan en tres grupos de intervención: teoría, interacción intergeneracional y mixto.

Conclusiones

Con este estudio se ha comprobado empíricamente el efecto positivo que tiene un aprendizaje experiencial a partir del contacto intergeneracional, sobre los efectos ya conocidos de una formación teórica sobre el envejecimiento, para eliminar los estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes universitarios. Este hecho evidencia el potencial del aprendizaje experiencial en la educación universitaria y, concretamente, de los programas combinados (formación teórica sobre envejecimiento junto con la experiencia personal directa de contacto intergeneracional) para superar estereotipos negativos hacia la vejez, promover la solidaridad intergeneracional y fomentar una visión positiva hacia el proceso de envejecimiento.

Para seguir aportando más evidencias en este ámbito de investigación, es necesario desarrollar ensayos controlados aleatorizados en contextos educativos que permitan analizar la efectividad de este modelo de intervención para eliminar los estereotipos negativos hacia la vejez. Las evidencias encontradas hasta ahora, así como las referidas en el presente, pueden servir como modelo de intervención contra el edadismo en contextos educativos de distinta índole, ya que son fácilmente replicables y adaptables a otros entornos y, además, la implementación de estas intervenciones supondrá una oportunidad perfecta para poder analizar la efectividad en contextos reales, asegurando así la validez ecológica de los hallazgos encontrados.

Referencias

- Abellán-García, A., Aceituno-Nieto, P., Pérez-Díaz, J., Ramiro-Fariñas, D., Ayala-García, A. y Pujol-Rodríguez, R. (2019). 'Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos'. Madrid, *Informes Envejecimiento en red* n° 22, 38p. Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf>
- Blanca, M. J., Sánchez, C. y Trianes, M. V. (2005). Cuestionario de la evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 15(4), 212-220.
- Blanco-Molina, M. y Pinazo-Hernandis, S. (2016). Información y exposición indirecta para reducir estereotipos hacia el envejecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 367-379. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.707
- Borrella, M. S. (2013). *Programa educativo para fomentar actitudes positivas en adolescentes hacia los mayores* (Tesis Doctoral), Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/798>
- Brotons, P., Lorente, R. y Sitges, E. (En prensa). Efectos del Programa ACOMPAÑA-TÉ sobre los estereotipos hacia la vejez en universitarios. *Revista de Psicología de la Salud*.
- Butler, R. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246. doi: https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Carbajo-Vélez, M. C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282988>
- del Campo, S. D. A. y Maestro, R. L. (2014). Análisis crítico del discurso publicitario institucional/comercial sobre las personas mayores en España. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 189-197. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-19>
- Elliott, P. V. y Rubio, L. (2017). Cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 61-68. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1108>
- George D. y Mallery. P. (1995). *SPSS/PC step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Gonçalves, M., Hatton-Yeo, A. y Farcas, D. (2016). Overcoming ageism through a new intergenerational learning paradigm: challenges and findings. *Quality in Ageing and Older Adults*, 17(4), 239-245. doi: 10.1108/QAOA-04-2015-0016
- Gutiérrez, M. y Mayordomo, T. (2019). Edadismo en la escuela. ¿Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes? *Revista Educación*, 43(2), 19-19. doi: 10.15517/REVEDU.V43I2.32951
- Levy, S. R. (2016). Toward reducing ageism: PEACE (positive education about aging and contact experiences) model. *The Gerontologist*, 58(2), 226-232. doi: <https://doi.org/10.1093/geront/gnw116>
- Lytle, A. y Levy, S. R. (2017). Reducing ageism: Education about aging and extended contact with older adults. *The Gerontologist*, 59(3), 580-588. doi: 10.1093/geront/gnx177
- Lytle, A. (2016). *A comparison of two theoretical approaches to addressing ageism: Education and extended contact* (doctoral dissertation. Stony Brook University, Stony Brook, NY. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11401/76794>
- Menéndez, S., Cuevas-Toro, A. M., Pérez-Padilla, J. y Lorence, B. (2016). Evaluación de los estereotipos negativos hacia la vejez en jóvenes y adultos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 51(6), 323-328. doi: 10.1016/j.regg.2015.12.003

- Moreno, A. (2010). Viejismo (ageism). Percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Poiésis*, 10(19). doi: <https://doi.org/10.21501/16920945.101>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud*. OMS: Estados Unidos de América. Recuperado 12/6/2019 en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=957A85295B7B7B31C41C161C97E887A7?sequence=1
- Pinazo-Hernandis, S. y Pinazo-Clapés, C. (2018). Literaturaytransgeneracionalidad. Unproyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 42-54. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799
- Rello, C., F., Bravo, M. D. L. y Plata, R. M. M. (2018). Estereotipos sobre la edad y el envejecimiento en estudiantes y profesionales de Ciencias de la Salud. *Prisma Social: revista de investigación social*, 21, 108-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521445>
- Ribera, J. M., Bustillos, A., Guerra, A. I., Huici, C. y Fernández-Ballesteros, R. (2016). ¿Se discrimina a los mayores en función de su edad? Visión del profesional. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 51(5), 270-275. doi: 10.1016/j.regg.2016.03.005
- Sanhuesa Chamorro, J. (2014). Imágenes sobre la vejez en jóvenes estudiantes universitarios según área del conocimiento: Un estudio exploratorio. *Acciones E Investigaciones Sociales*, 34, 105-124. doi: 10.26754/ojs_ais/ais.201434913
- Sarabia C. M. y Castanedo, C. (2015). Modificación de estereotipos negativos en la vejez en estudiantes de enfermería. *Gerokomos*, 26(1), 10-12. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v26n1/original2.pdf>
- Snyder, C. S., Wesley, S. C., Lin, M. B. y May, J. D. (2008). Bridging the gap: Gerontology and social work education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 28(4), 1-21. doi: 10.1080/02701960801962864
- Zabalza, M. A. (2013). El practicum como situación de aprendizaje. En M.A. Zabalza (2013), *El Practicum y las Prácticas en Empresas* (103-134). Madrid, España: Narcea.

Enseñar a litigar en Derecho: una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río

Teaching to litigate in Law: a practical experience at the University of Pinar del Río

Recibido: 6 de octubre de 2019 | Aprobado: 27 de noviembre de 2019

Resumen

El presente artículo muestra las características y los resultados de un juego de roles llevado a cabo en el área del pregrado universitario en Cuba. El objetivo que se persigue es implementar los juegos de roles como una estrategia ideal para la formación de las competencias profesionales en los estudiantes de Derecho de la Universidad de Pinar del Río. Para lograr dicho objetivo, los estudiantes participaron en la representación del Juicio del Moncada. El diseño metodológico, de corte cualitativo, emplea el método fenomenológico como parte de un estudio de etnografía escolar, que se complementa con la metodología investigación acción-participativa. La recolección de datos se ha realizado a través del análisis de documentos, la observación participante, las encuestas y las entrevistas grupales, con la participación de 22 estudiantes, 6 jueces y 8 profesores de la carrera de Derecho. El aporte teórico radica en la propuesta de un sistema de habilidades litigantes y el aporte práctico consiste en la implementación de los juegos de roles jurídicos, destacándose la representación del Juicio del Moncada como experiencia inicial. Los resultados indican que la propuesta de simulación de juicios orales como método problémico ha tributado significativamente al desarrollo de habilidades litigantes en la educación superior cubana.

Palabras clave: habilidades; juego de roles; litigación; métodos.

* Es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Graduada de Licenciatura en Derecho en la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Profesora Auxiliar del Departamento de Derecho. Para contactar a la autora: lisett@upr.edu.cu / lisypc87@gmail.com

** Es Licenciada en Derecho, Graduada en la Universidad de Pinar del Río. Labora en la Dirección Provincial de Justicia de Pinar del Río, Cuba. Para contactar a la autora: adoracioncarballomoya@gmail.com



LISETT D. PÁEZ CUBA*
UNIVERSIDAD PINAR DEL RÍO, CUBA
lisett@upr.edu.cu



ADORACIÓN CARBALLO MOYA**
UNIVERSIDAD PINAR DEL RÍO, CUBA
adoracioncarballomoya@gmail.com

Abstract

This article shows the characteristics and results of a role-play conducted in the area of undergraduate studies in Cuba. The objective is to implement role-playing as an ideal strategy for the training of professional skills in the law students of the University of Pinar del Río. To achieve this goal, the students participated in the representation of the Moncada Trial. Methodological, qualitatively cutting design uses the phenomenological method as part of a school ethnography study, which is complemented by the action-participating research methodology. Data collection has been conducted through document analysis, participating observation, surveys and group interviews, with the participation of 22 students, 6 judges and 8 teachers from the law degree. The theoretical contribution lies in the proposal of a system of litigating skills and the practical contribution is the implementation of the legal role-playing, highlighting the representation of the Moncada Trial as initial experience. The results indicate that the proposal to simulate oral trials as a problematic method has significantly contributed to the development of litigating skills in Cuban higher education.

Keywords: skills; role playing; litigation; methods.

Introducción

Las estrategias encaminadas a lograr una educación de calidad desde una dimensión integradora resultan disímiles, a tono con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. El objetivo 16 precisamente está dirigido a promover sociedades pacíficas e inclusivas y facilitar el acceso a la justicia para todos. En tal sentido, los resultados del empleo del juego de roles y las experiencias validadas en la práctica educativa de la carrera de Derecho en Cuba resultan pertinentes y requieren de su visualización y constante perfeccionamiento.

La dinámica de una clase debe trasladarse a otros espacios donde el estudiante se visualice como partícipe del ejercicio profesional. De esta manera, se estaría encontrando con problemas de la práctica, pero con la orientación adecuada, buscará y aplicará una efectiva solución. Este ejercicio simulado de la oratoria le proporcionará las habilidades para perfeccionar el tecnicismo jurídico.

El fin martiano de la educación consistía en preparar al hombre para la vida. Esta educación de carácter científico se propone educar al sujeto desde y para la identidad, con la fusión orgánica de lo instructivo y lo educativo para potenciar la formación en valores y el trabajo. A decir del propio Apóstol y pedagogo cubano: “educar es poner al hombre a nivel de su tiempo, para que flote sobre él” (Martí, 1883, p. 281).

Las universidades cubanas muestran esas instituciones donde se mezcla la teoría de la que

emanan los grandes conocimientos con la riqueza de la praxis. Es por eso que, defender una postura activa del estudiante, en la que se enriquezca con conocimientos propios de los que ejercen la carrera de Derecho, no ha de ser solo una pincelada en las llamadas prácticas laborales que se realizan en diferentes órganos como Tribunales y Fiscalías u organizaciones en Cuba, como los denominados Bufetes Colectivos. Se defiende que el período lectivo de un curso escolar debe comprender un equilibrio entre el conocimiento declarativo adquirido a través de la lectura y memorización de leyes y textos jurídicos y la experimentación práctica a través de distintas estrategias como estudios de casos, debates formales e informales, asunción de roles y otras modalidades. Proponemos incluir la asunción de roles, específicamente, como uno de los ítems de la evaluación, como parte del período de prácticas.

El Reglamento de trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior en Cuba (Resolución 2/2018: Artículo 3) define dos pilares básicos del modelo de formación del profesional con perfil amplio. Entre ellos se encuentran la unidad instrucción-educación y el vínculo estudio-trabajo. Este último permite concretar la relación entre el currículo y los modos de actuación del futuro egresado, acercándolo más al ejercicio jurídico en la práctica social.

En este escenario, la implementación de los ejercicios de simulación de juicios orales es una de las formas

de dar respuestas a problemas educacionales concretos del proceso de formación del jurista, al emplear métodos de enseñanza problémicos que tributen al modo de actuación profesional. Esta experiencia se lleva a cabo en Cuba desde del año 2013 cuando tuvo lugar el Concurso Nacional de Arbitraje Comercial Internacional como propuesta académica con carácter competitivo en el que los estudiantes fungieron como abogados para la resolución de litigios comerciales internacionales mediante el Arbitraje (Páez, 2015).

Las propuestas extracurriculares dirigidas a fomentar las habilidades litigantes del futuro jurista surgen como respuesta a la poca presencia de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes. Entre los espacios de debate jurídico implementados en el contexto latinoamericano se encuentran los talleres de jurisprudencia, las clínicas, los ejercicios integradores y los debates de juicios simulados (moot courts). Estas tipologías análogas a los juegos de roles han sido desarrolladas en universidades de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Perú, como alternativas a las carencias pedagógicas y didácticas existentes.

En el caso de Cuba, en particular en la práctica pedagógica de la provincia de Pinar del Río, se han constatado insuficiencias asociadas a la existencia de un diseño curricular más enfocado hacia los conocimientos que hacia las habilidades para litigar; un insuficiente empleo de argumentos jurídicos por parte de los estudiantes para solucionar los problemas de su profesión; escasos conocimientos sobre la lógica procedimental de los actos procesales y un deficiente desarrollo de las habilidades litigantes durante la carrera (Páez, 2015).

Estas deficiencias se detectan debido a que el currículo de la carrera de Derecho en Cuba está diseñado con la previsión de tres tipos de formas de enseñanza que tienen una secuencia a manera de ciclo, a saber: conferencia, clase práctica y

seminario, en ese orden. En el caso particular de la Universidad de Pinar del Río, el prototipo de clase práctica que ha predominado es la resolución de casos prácticos orientados por los profesores con antelación, pero que son debatidos con primacía de métodos tradicionales de preguntas y respuestas, por lo que la asunción de roles de verdaderos litigantes continúa siendo una asignatura pendiente.

De este problema descrito se desprende la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la implementación de los juegos de roles profesionales en la formación de habilidades litigantes en la carrera de Derecho en la Universidad de Pinar del Río para lograr la integración entre teoría y práctica en el proceso formativo? Esta interrogante tiene en cuenta un proceso asistémico, atomizado y descontextualizado de otras necesidades de la Educación Superior en la provincia más occidental de la isla.

Para darle solución a esta problemática se ha concebido como objetivo: Implementar los juegos de roles como una estrategia ideal para la formación de las competencias profesionales en los estudiantes de Derecho de la Universidad de Pinar del Río, desde el desarrollo de ejercicios profesionales tales como la representación del Juicio del Moncada¹.

El presente estudio abarca en primera instancia la fundamentación teórica de la investigación, enfatizando en las particularidades de la enseñanza del Derecho y del empleo de los métodos problémicos en esta carrera universitaria. Después, esboza la significación de los juegos de roles en la carrera de Derecho como modelo simbólico de la actividad profesional. A continuación, ofrece una propuesta de tres habilidades litigantes propias del jurista que deben desarrollarse desde los estudios del pregrado. Por último, se presenta la metodología fenomenológica empleada en la investigación, la cual resultó útil para describir y validar la experiencia práctica sobre la representación del juicio del Moncada, simulación que tuvo lugar en

1 Es conocido como tal el juicio incoado por la Causa 37 del año 1953, de los Tribunales de Urgencia de Santiago de Cuba, donde comparecían como acusados los participantes en los asaltos a los cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes, por la comisión del delito "Actos contra los poderes constitucionales del Estado", previsto en el otrora Código de Defensa Social de la República de Cuba, en su artículo 148, con una sanción de privación de libertad de veinte años a muerte. En este acto procesal se destacó la figura de Fidel Castro Ruz, quien participó como acusado y a su vez presentó su alegato de autodefensa "La Historia Me Absolverá", programa político de la Revolución cubana y documento histórico de gran trascendencia para los estudios jurídicos en Cuba.

la Universidad de Pinar del Río durante el curso escolar 2017-2018.

Marco teórico

En materia de enseñanza del Derecho es válido destacar que no es esta una enseñanza de igual naturaleza a la propiciada en las carreras pedagógicas. El profesor de Derecho es ante todo un jurista, aunque también es un pedagogo. Es por eso que, ante el título presentado, se hace menester traer a colación algunos conceptos que entremezclen la ciencia pedagógica y la jurídica. Su particular incidencia impacta en lo que se conoce como Didáctica del Derecho, que no es más que la ciencia particular encargada de estudiar el currículo de la ciencia jurídica para perfeccionar su enseñanza.

En tal sentido, la revisión bibliográfica afín al tema de la enseñanza del Derecho describe gráficamente la manera en que se acoge a un estudiante de Derecho en una universidad, quien llega con una visión muy inocente de la vida jurídica, por lo cual debe introducirse en ella, mediante las clases prácticas, en un estudio más relativista de la profesión para que pueda descubrir los distintos discursos jurídicos y aprender la correcta argumentación, pues en Derecho casi todo es defendible (González-Meneses, citado por Vargas, 2011).

Vargas (2011) considera que los profesores de Derecho ocupan un lugar importante en la formación retórica y la argumentación como habilidades básicas del jurista, o sea, la habilidad técnica de argumentar para persuadir o convencer. Estas expectativas acerca de lo que debe lograr el profesor con el alumno se van estableciendo durante la impartición de la docencia, donde debe fungir la formación de competencias argumentativas como un objetivo primordial. Lo que sucede en la práctica es que la forma de impartir la docencia tiende a utilizar de manera rutinaria la lección magistral. Según Gaete-Quezada (2011), la docencia universitaria continúa con los paradigmas tradicionales, asociados al rol central del profesor en la clase y un rol pasivo del estudiante en su propio proceso de formación, la evaluación se desarrolla generalmente mediante la repetición y memorización de contenidos, y es habitual la

preeminencia de la teoría sobre la práctica en los procesos formativos del pregrado universitario, como un aspecto característico dominante. Es por esto que este autor defiende la utilización de estrategias activas aplicadas a los procesos formativos de nivel universitario, lo que resultará de gran importancia para el aprendizaje y para el desarrollo de valores y actitudes, constituyendo las técnicas participativas, tales como el juego de roles o los sociodramas, como eficaces para desarrollar competencias genéricas.

Murillo (2019) plantea como una de las formas de medición a la evaluación del dominio, que es la que se realiza a un individuo para saber si es capaz de aplicar de forma práctica, en el exterior, la teoría aprendida en el aula. Y se ha planteado que, de acuerdo con las teorías constructivistas en la educación, la implicación personal del alumno en su propio aprendizaje contribuye a alimentar su interés en la educación y fomenta su creatividad (Espaliú, 2017). Pero lo frecuente es que el protagonismo en la enseñanza recaiga en el profesor, quien comparte con el estudiante su experticia. Sin embargo, es a través de metodologías activas, tales como los juegos de roles, que se logra este empeño. Esta técnica tan participativa y activa también se inserta dentro de los métodos problémicos, es decir, aquellos que se centran en una enseñanza basada en problemas, la cual constituye un pilar pedagógico, en tanto tributa a la formación de la independencia cognoscitiva y al desarrollo de las competencias de los estudiantes al promover la capacidad autónoma, creadora y el constante auto-mejoramiento del individuo (Vásquez y Caro, citado por Reyes, Carrillo y Caamaño, 2017).

Una categoría esencial para el desarrollo de los juegos de roles en el Derecho resulta la argumentación. El abordaje científico sobre la taxonomía de los argumentos se basa en la Teoría de la Argumentación Jurídica, que tiene su génesis en la clasificación aristotélica de los argumentos dialécticos. Los aportes posteriores de la retórica clásica de Perelman, el diagrama de argumentación de Toulmin y la tópica de Viehweg permiten la tipificación de los argumentos afectivo-emotivos (para persuadir) y los argumentos lógico-rationales (para convencer). Perelman enfatiza en la persuasión para la argumentación, en tanto

Toulmin reinterpreta la lógica formal para ofrecer un modelo de argumentación como proceso dialéctico. (Toulmin, 2007; Páez, 2015).

“La conocida actualmente como teoría de la argumentación jurídica tiene su origen en los años 50, cuando se rechaza la lógica formal para analizar razonamientos jurídicos” (Atienza, 2004, p. 2). En esta etapa las concepciones más relevantes sobre las tipologías de argumentos resultan ser *La tónica* de Viehweg, la *Nueva retórica* de Perelman y la *Lógica informal* de Toulmin. Se destaca también Edward H. Levi, en 1951, con la obra *An introduction to legal reasoning*, cuyo esquema básico era el razonamiento mediante ejemplos. Los aportes posteriores corresponden a Robert Alexy, Neil McCormick y Robert Summers, principales representantes de la llamada Teoría estándar de la Argumentación Jurídica (Páez, 2015).

La significación de los juegos de roles en la carrera de derecho

Álvarez (1999, p. 23) defiende la necesidad de “utilizar el método de la ciencia, como método fundamental de enseñanza y aprendizaje, y de trabajo”. En el caso de la ciencia jurídica, la argumentación del razonamiento judicial mediante la litigación aparece como un imperativo insoslayable. Por tanto, para el desarrollo del juicio oral, que es el ejercicio de litigación por antonomasia, se identifica la necesidad del empleo de métodos de enseñanza problémicos, como los juegos de roles, que permiten el desarrollo de habilidades litigantes.

Los métodos de enseñanza problémicos favorecen el desarrollo de la oratoria forense y la argumentación jurídica, en particular, la exposición problémica, el método investigativo y los juegos didácticos creativos. Ellos permiten una mayor independencia del alumno en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la oralidad, así como un papel activo y creativo en la asimilación de los contenidos para la solución de problemas de la profesión.

Los métodos de aprendizaje activo revisten especial importancia para la presente investigación. Se destacan tanto los juegos didácticos competitivos (olimpiadas y encuentros de conocimientos) como los profesionales u ocupacionales (análisis de casos, interpretación de papeles, entre otros), de

acuerdo con la clasificación brindada por Majmutov (1983). Estos constituyen un modelo simbólico de la actividad profesional y permiten el tránsito de la actividad cognoscitiva a la profesional, de lo que deriva la tendencia a la profesionalización de la enseñanza (Álvarez, 1999).

La poca presencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje activo en la carrera de Derecho ha generado la necesidad de emplear métodos problémicos. Y aunque los juegos de roles pudieran parecer una mera representación teatral, a decir de Guzmán (2012, p. 21) “el juicio oral es un ejercicio científico” y, por ende, la formación para la litigación debe desarrollarse como proceso consciente, sistémico y estructurado para el desarrollo de habilidades no histriónicas, sino más bien habilidades litigantes.

La formación de habilidades litigantes en el estudiante de derecho

A criterio de Álvarez (1999, p. 7), la formación es “el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad”. Y en la Educación Superior cubana el término formación alude al proceso sustantivo dirigido a preparar integralmente al estudiante universitario, proceso este que incluye tanto los estudios de pregrado como los de postgrado (Horruitiner, 2007). Desde la Didáctica, al estudiar la formación de la habilidad, se entiende esta última “como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo” (Álvarez, 1999, p. 71).

La propuesta teórica de las habilidades litigantes se deriva esencialmente del estudio histórico-doctrinal y jurídico de las obras de Baytelman y Duce (2004); Blanco, Rojas, Moreno y Decap, (2005); Moreso (2006); Coscia (2007); Atienza (2008) y Morales (2012). Sus sistematizaciones constituyen bases teóricas para el análisis de las habilidades litigantes desde tres aristas fundamentales: fundamentar posiciones teóricas en debates jurídicos, argumentar jurídicamente la solución legal de un caso y litigar sobre conflictos jurídicos en actos judiciales.

Las habilidades litigantes, expresadas de manera secuenciada e integrada, se identifican como el sistema de acciones y operaciones que desarrolla el estudiante de Derecho para ejecutar un proceso de litigación. Estas acciones consisten en: elaborar una teoría del caso, practicar las pruebas y defender un alegato frente a un tribunal de justicia.

La elaboración de una teoría del caso implica en primer lugar la identificación de los elementos fáctico, jurídico y probatorio, y posteriormente la redacción del escrito o documento jurídico contenido de la pretensión judicial. La práctica de pruebas, como acción, se operacionaliza al seleccionar el material probatorio, someterlo a contradicción en juicio, y realizar el interrogatorio a testigos, peritos e intérpretes. Por último, la litigación procesal se dirige a la defensa del alegato, que no es más que la presentación del discurso forense con empleo de la oratoria y la argumentación jurídica. (Páez y Díaz, 2013, p. 446).

El término alegato se emplea de manera particular en las Ciencias Jurídicas. Su etimología, del latín *allegatus*, significa discurso o exposición donde los argumentos son usados para defender o agredir en determinados contextos. Por lo tanto, el alegato será el instrumento fundamental del litigante, en tanto expresa la concreción de los argumentos de diversa índole que sustentan su teoría del caso.

Para Baytelman y Duce (2004, p.24), “la tarea de litigar puede traducirse en la de proveer al juzgador de un relato verosímil, que le dé fundamento a una decisión en nuestro favor”. Para la formación de habilidades litigantes se requiere del empleo de argumentos lógico-rationales y afectivo-emotivos. “La argumentación jurídica consiste en la exposición de un discurso oral por medio del cual se pretende justificar determinada decisión judicial en un contexto adversarial” (Salas, 2010, p. 86). Por tanto, la simulación de juicios orales es un escenario propicio para argumentar la tesis del litigante y lograr la emisión de un fallo favorable por parte del juez.

La elocuencia del litigante se demuestra en todo un proceso de distinta naturaleza, ya sea penal, civil, administrativo, laboral u otra rama del Derecho. El hecho es que, las habilidades del litigante se

ejercitan en la práctica. Sin dudas, estudiar la historia y acumular elementos que sirvieron de argumentos para sustentar procesos importantes, es una verdadera oda a la memoria y a la justicia.

El juego de roles para la formación de las habilidades litigantes no será una simulación al azar, porque se desvirtuaría la oportunidad de rememorar grandes hitos históricos. Esto significa que, no solo los docentes pueden proponer juicios específicos para su simulación, sino también las instituciones de acogida para las prácticas laborales pueden guiar la simulación del ejercicio profesional mediante una búsqueda en los archivos históricos correspondientes. De esta iniciativa surge el caso en cuestión, que ofrecerá el aporte del juicio del Moncada a la formación del futuro jurista.

En este sentido, debido al impacto que tuvo para América Latina y el mundo “La historia me absolverá”, el alegato de autodefensa de Fidel Castro Ruz, líder histórico de la República de Cuba, se ha hecho necesario que los estudiantes universitarios cubanos, especialmente los de la carrera de Derecho, se instruyan en cuanto al valor político y jurídico de este documento y que profundicen el estudio que en sede de la litis originó lo que se convertiría en el programa político de la Revolución cubana. Asimismo, la causa judicial 37 de 1953 tiene un valor pedagógico y didáctico que se materializa con el desempeño de los juegos de roles profesionales, trascendentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Metodología

El estudio se ha realizado empleando el método fenomenológico, el cual se basa en la búsqueda de significados a los fenómenos a partir de un análisis racional de las leyes que los rigen (Castillo y Cabrerizo, 2006). En esta ocasión se ha utilizado como técnica propia de dicho método el estudio de los fenómenos pedagógicos en su contexto natural, para captar los significados de la simulación de roles en la formación de habilidades litigantes del futuro jurista.

El método fenomenológico (estudio de casos) se ha empleado como parte de una investigación etnográfica. En particular, se recurrió a la etnografía escolar, empleada para realizar estudios descriptivos de la cultura en la escuela, en este caso de una

carrera universitaria donde se emplean los juegos de roles. A través de las estrategias utilizadas obtuvimos datos fenomenológicos que permiten representar una concepción del mundo de los propios participantes que a su vez están siendo investigados (Álvarez, 2011).

El ejercicio se llevó a cabo durante el curso 2017-2018, en fecha 25 de noviembre de 2017, al emplear como escenario un tribunal de justicia en Pinar del Río, para contextualizar lo más posible el estudio del caso y comprender su dinámica cultural a través de la simulación en contextos judiciales reales. Para esta investigación etnográfica se emplearon técnicas tales como el análisis de documentos, la entrevista y la observación participante (mediante instrumentos como los diarios de campo y las grabaciones). El juicio oral fue grabado en su totalidad, gracias a lo cual constituye en la actualidad un material de referencia bibliográfico y un medio de enseñanza para el resto del estudiantado de la carrera de Derecho.

El universo o participante en este caso está constituido por 22 estudiantes. A la recolección de datos tributaron 6 jueces y 8 profesores del claustro, cuya intervención permitió ilustrar las dinámicas cotidianas del juego de roles como método problémico para la enseñanza del Derecho. La validación de los datos se realizó mediante la triangulación, teniendo en cuenta la puesta en relación de las aportaciones que realizaron los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del propio investigador, por lo que se empleó la metodología investigación acción participativa (IAP), unificando el rol investigador-docente.

Para la aplicación de los principales resultados, con empleo de la metodología investigación acción, se tuvo en cuenta que las propias investigadoras participaron de la transformación del objeto en el escenario educativo, logrando unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente. Precisamente la esencia de esta metodología radica en la unidad entre la práctica y el proceso investigativo, sobre la base de dos ideas cruciales: la decisión del grupo y el compromiso de mejora.

Se seleccionó la metodología de la investigación acción porque es participativa, colaboradora, transformadora, y da paso a un proceso sistemático

de aprendizaje, a una rigurosa reflexión de grupo. La misma se estructura en 4 momentos fundamentales: reflexión inicial sobre la situación, planificación, puesta en práctica y observación de cómo funciona, y reflexión (Nocedo, Castellanos, García, Addine, González y Gort, 2001). De forma general, la IAP sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y luego un nuevo momento para la acción, con nuevas observaciones y reflexiones, las que fueron esenciales para la validación del juego de roles desempeñado.

Una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río: La representación del juicio del Moncada

La experiencia de representación de roles litigantes en la universidad pinareña constituyó una práctica experimental para capacitar a futuros egresados. Esta modalidad tuvo lugar por primera vez en la sede que ocupa la Sala Penal del Tribunal Provincial de Pinar del Río. Durante el ejercicio de simulación del Juicio del Moncada los estudiantes fungieron como jueces, abogados y fiscales, radicando la causa 37 de 1953 de los Tribunales de Urgencia de Santiago de Cuba.

Es válido destacar el tributo del ejercicio simulado a la preparación académica del estudiantado en materia de Litigación Penal. Su desarrollo conllevó el análisis de categorías tales como la tipificación del delito de Actos contra los Poderes Constitucionales del Estado (artículo 148 del Código de Defensa Social), la sanción penal, sus circunstancias modificativas, agravantes, atenuantes, y las irregularidades procesales de la causa incoada. Asimismo, permitió un estudio comparado entre el otrora Código de Defensa Social y el actual Código Penal cubano, lo cual requirió del empleo de los métodos exegético-analítico y jurídico-comparado.

Se resalta además la formación de los discentes en materia de oratoria forense, pues “no son discursos orales desde la perspectiva de la producción los repetidos memorísticamente o los textos escritos leídos, como las noticias de radio o televisión” (Abascal, 1993, p. 21). Por tanto, se requirió que los estudiantes fuesen capaces de demostrar, con empleo de la oratoria forense, el desarrollo de las habilidades litigantes: elaborar una teoría del caso, emplear los argumentos jurídicos y presentar

un alegato. El objeto del debate lo constituyó precisamente el alegato “La Historia me absolverá”, que constituye la pieza oratoria más trascendental del siglo XX cubano.

El estudiante que fungió como fiscal, al abordar los hechos suscitados en los asaltos a los cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes, estructuró su teoría del caso alegando culpabilidad y emitió su discurso sobre la base de catalogar las palabras de Fidel como una “arenga política impropia”. Por otra parte, el litigante que representó a Fidel Castro empleó argumentos de tipo lógico-rationales y afectivo-emotivos (Nuñez y Páez, 2018). Entre ellos se encuentran: “Un principio justo desde el fondo de una cueva puede más que un ejército” (argumento de autoridad, citando a José Martí), “Ustedes sabrán cuál es su deber; yo sé bien cuál es el mío” (argumento lógico-razional), Cuba, ¡qué sería de ti si hubieras dejado morir a tu Apóstol! (argumento afectivo-emotivo), entre otros; destacándose el texto épico: “Condenadme, no importa, La historia me absolverá”.

En ese extraordinario discurso estaba contenido el programa de la Revolución, por lo que el estudio del documento se revierte en competencias jurídicas para el estudiantado. La preparación se evidenció no solo en la elocuencia de Fidel al pronunciar su contundente alegato, sino en las declaraciones de los demás testigos, entre ellos, Melba Hernández, Haydée Santamaría, Juan Almeida, Raúl Castro, y el resto de los moncadistas. Los estudiantes hicieron un estudio minucioso de la obra compilada por la periodista Marta Rojas. Este ejercicio acredita la contribución a la formación histórica de los participantes, unido al desarrollo de la argumentación jurídica y del método histórico-lógico para la solución de problemas de la profesión.

El desarrollo del ejercicio jurídico de roles estuvo orientado a tareas más complejas para los estudiantes, que conllevaron a la estructuración de los alegatos a tenor de la normativa vigente en Cuba, establecida por la Fiscalía General de la República. Tal y como establece la Instrucción No. 7/99: Normas generales para el trabajo de control de los procesos penales. La estructura del informe se dirige hacia los siguientes elementos: introducción, análisis del resultado de la práctica de la prueba, trascendencia social del hecho,

fundamentación de la calificación jurídica de los hechos, fundamentación de la calificación de la participación y de las circunstancias que se aprecian, valoración general del caso y explicación de la sanción a solicitar.

Los mayores aportes del juicio simulado para la litigación cubana estuvieron presentes en la fase de juicio oral, que al decir del autor Rivero (2014, p.87) “es la fase decisoria o principal del proceso penal”, dando lugar a lo que se conoce históricamente como el Juicio del Moncada. Las vivencias del reconocido juicio llegan con tal claridad a la actualidad debido a que fueron plasmadas por Marta Rojas, una joven recién graduada de la Carrera de Periodismo, quien mediante crónicas narra de una manera imperecedera los sucesos ocurridos en el año 1953 (Leyva, 2001).

La participación de los estudiantes fue de forma selectiva, con roles protagónicos de estudiantes de los años superiores (tercero, cuarto y quinto). No obstante, también participaron estudiantes de segundo año como testigos, sin desempeño como litigantes, y de los primeros años de la carrera como observadores. La representación del juicio fue evaluada por los propios estudiantes como necesaria para su formación profesional, pues constituye uno de los principales acercamientos a la actividad profesional que tiene lugar en los tribunales de justicia. Incluso, los participantes se sintieron identificados con las esferas de actuación profesional que prefiriesen en un futuro para ejercer el Derecho como litigantes.

Resultados

Para la recogida de la información en esta investigación acción se emplearon métodos como el análisis de documentos y las entrevistas grupales. El primero de ellos permitió obtener datos valiosos acerca de los problemas jurídico-penales investigados, pues de la revisión de la causa 37 se pudo constatar la estructuración de cada teoría del caso de las partes litigantes. De igual forma, el análisis de la sentencia permitió la valoración de la argumentación jurídica que desarrollaron los jueces mediante sus resultandos probados.

Las entrevistas realizadas durante el desarrollo de la investigación acción permitieron establecer información directa de las personas (estudiantes,

profesores y tutores-juristas litigantes), tanto de sus respuestas verbales como no verbales, aprovechando las entrevistas planificadas y también las no planificadas, entendidas estas últimas como charlas informales en determinada coyuntura propicia a la investigación.

La metodología investigación acción participativa (IAP) resultó útil para corroborar los resultados de aplicación de la propuesta, en la medida en que coincidía el profesor como el propio investigador reflexivo de su praxis. De tal forma se logró desarrollar el ejercicio de simulación del Juicio del Moncada. Del mismo resultó que de los 8 docentes participantes estimaron de alta (25%) y muy alta (75%) la contribución del juicio oral a la formación profesional de litigantes. En sentido general, fue valorada positivamente la experiencia, la cual generó a su vez nuevas iniciativas para el desarrollo de habilidades litigantes en el estudiantado a través de la propuesta de otros juegos de roles.

En cuanto al nivel de pertinencia de esta actividad extracurricular para desarrollar las habilidades litigantes, los 8 docentes y los 6 jueces entrevistados, así como los 22 estudiantes encuestados, consideran que resultó muy útil el empleo de este juego de roles como método de enseñanza problémica. Su concreción deviene resultado de la impartición de la asignatura Litigación, la cual se enseña en el quinto año de la carrera a estudiantes que están próximos al ejercicio de la judicatura y mediante el desempeño del rol de litigantes se acercan a su modo de actuación profesional.

La formación de habilidades litigantes se evidenció en tanto los estudiantes lograron elaborar un proyecto de informe, seleccionar los argumentos jurídicos y defender oralmente un alegato durante el ejercicio simulado. Las encuestas aplicadas a dichos estudiantes arrojaron resultados positivos, pues un 82% consideró que la contribución fue muy alta para lograr practicar el interrogatorio y presentar los alegatos, a la vez que contribuyeron a la formación de habilidades litigantes de forma alta (18%). Incluso, una diferencia sustancial con respecto a los inicios de la investigación radica en que, después de la estrategia implementada, un 90% de los estudiantes considera trascendental el papel de la litigación en la formación del jurista y en el desarrollo de destrezas profesionales.

La investigación permitió demostrar cómo la simulación de uno de los juicios penales más influyentes del siglo XX cubano desencadenó diferentes tareas que en el ámbito de la enseñanza universitaria tuvieron un gran provecho para la impartición de la asignatura de Litigación. Si bien no se puede obtener datos del desarrollo del juicio oral de las causas de Fidel Castro específicamente desarrolladas en Pinar del Río, las Actas que prevalecen y la presente investigación coadyuvaron al desarrollo de las habilidades litigantes de los estudiantes de Derecho, con particular utilidad para los estudios comparados.

La implementación del juego de roles en la Universidad pinareña constituyó un referente para el análisis exegético-analítico del alegato “La Historia me absolverá” y para el estudio técnico- jurídico del Juicio del Moncada como acto procesal. De manera general, la experiencia resultó muy útil en la Universidad de Pinar del Río, pues el empleo de juegos de roles como método de enseñanza problémico no solo motivó a los estudiantes como actividad extracurricular, sino que impactó en su formación profesional. De igual forma, trascendió a la comunidad pinareña por el impacto cultural y social que implica simular un juicio histórico. La propuesta realizada y ejecutada con la investigación resultó pertinente y a su vez novedosa para el proceso docente educativo en general, respecto al cual se constataron resultados sin precedentes en la práctica pedagógica pinareña.

Conclusión

El desarrollo de los juegos de roles en la carrera de Derecho ha representado una experiencia *sui generis* para la Universidad cubana, en tanto el empleo de este método problémico ha constituido una estrategia ideal para la formación de las competencias profesionales de los estudiantes. La simulación del Juicio del Moncada en la Universidad de Pinar del Río ha tributado significativamente al desarrollo de habilidades litigantes tales como: fundamentar posiciones teóricas, argumentar una solución legal y litigar sobre conflictos jurídicos en actos judiciales.

A la par de los juegos de roles judiciales, las propuestas didácticas de otras universidades latinoamericanas se han enfocado en la realización de talleres de jurisprudencia, clínicas, ejercicios

integradores y los debates de juicios simulados o moot courts. Su implementación constituye un referente válido para el contexto cubano, toda vez que diversifica las propuestas pedagógicas para la formación de habilidades litigantes. Estas constituyen alternativas a emplear en futuras prácticas con los estudiantes cubanos, asumiendo los retos de intercambiar roles litigantes entre los estudiantes y de simular casos reales de la actualidad judicial, como principales recomendaciones de la investigación.

La práctica experimental llevada a cabo ha permitido reflexionar sobre la necesidad de un replanteamiento didáctico en la enseñanza del Derecho. Esta iniciativa constituye una motivación para que otros contextos puedan replicar la implementación realizada, de manera que contrasten resultados y realicen aportaciones pedagógicas en torno al empleo del juego de roles no solo en escenarios jurídicos, sino también en otras carreras universitarias. Su concreción deberá basarse en sólidos fundamentos científicos, algunos de los cuales han sido esbozados aquí, y otros requieren ser revisados, a modo de prospectiva para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. (2004). *La teoría de la oralidad*. Andalucía, España: Universidad de Málaga.
- Álvarez, C. M. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Tercera edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, nº 2: 267-279.
- Atienza, M. (2004). *Las razones del Derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*. Segunda Edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Atienza, M. (2008). *Constitución y argumentación. La ciencia del Derecho Procesal Constitucional*. México: UNAM, IMDPC, Marcial Pons.
- Baytelman, A. y Duce, M. (2004). *Litigación penal y juicio oral*. Chile: Editorial del Fondo de Justicia y Sociedad.
- Blanco, R., Rojas, H., A. Moreno, H. y Decap, M. (2005). *Litigación estratégica en el nuevo proceso penal*, 1ra Edición. Chile: Editorial LexisNexis.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y Evaluación*. Volumen II. España: McGraw-Hill
- Coscia, O. (2007). Litigación y justicia participativa. *Cuadernos de Derecho Penal*. Extraído el 25 de septiembre de 2012 desde: <https://pensamientopenal.com.ar/15062007/coscia.pdf>
- Definición y qué es Alegato (2019). Definición y qué es. Disponible en: <https://definicionyque.es/alegato/> Recuperado el 24.8.2019.
- Espaliú, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho* Número 15 DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947>
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios*. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1923/2512>
- Guzmán, L. E. (2012). El Fiscal ante el juicio oral. *Legalidad Socialista*, No. 34/2012. Fiscalía General de la República de Cuba.
- Horrutiner, P. (2007). La Universidad cubana: el modelo de formación. Capítulo II. El proceso de formación. Sus características. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XII, No. 4.
- Instrucción No. 7/99. Normas generales para el trabajo de control de los procesos penales. Fiscalía General de la República (Cuba).
- Leyva, J. (2001). *Juicio sin garantías y carnicería humana*. Disponible en: <https://www.bohemia.cu>.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J.J. (1883). *La América*. NewYork, Tomo 8.

- Morales, E. (2012). Litigación oral en el nuevo proceso penal y laboral. *Revista de Actualidad Jurídica La Tribuna del Abogado*
- Moreso, J. J. (2006). *Lógica, argumentación e interpretación en el derecho*. Barcelona: UOC.
- Murillo-Garnica, J. (2019). Repensar la evaluación formativa como parte de los procesos de aprendizaje. *RECIE*. 3(1), 82-94. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp82-94>
- Nocedo, I., Castellanos B., García, G., Addine, F., González, C. y Gort, M. (2001). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Núñez, M. P. y Páez, L. D. (2018). Competencia oral, lenguaje jurídico y teoría de la argumentación. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*. Vol. 21(2).
- Páez, L. y Díaz, T. (2013). Procedimiento para la formación de juristas en la jurisdicción contenciosa. *Revista Avances*. Vol. 15, No.4 octubre – diciembre.
- Páez, L. D. (2015). *Modelo de formación de estudiantes de Derecho para la litigación. Una estrategia para su implementación en la carrera de Derecho*. Tesis defendida en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior cubana (2018). Resolución 2 del Ministerio de Educación Superior, Cuba.
- Reyes, C.C., Carrillo, S. E. y Caamaño, R.M. (2017). Métodos problémicos e independencia cognoscitiva. *Revista Científico Educativa*. Vol. 13, No. 2. abril-junio.
- Rivero, D. (2014). *Estudios sobre el proceso penal*. La Habana, Cuba: Ediciones ONBC ISBN: 978-959-7066-92-7.
- Salas, C. I. (2010). *Trascendencia de las técnicas de litigación oral en el proceso penal. Apreciaciones a partir de la vigencia del Código Procesal penal de 2004*. 1ra edición. Lima: Perú.
- Serrano Gómez, A. (1992). *La pena de muerte en los Códigos Penales de Cuba*. Boletín de la facultad de Derecho, núm. 1. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:BFD-1992-1-C81EDE5E/PDF>
- Toulmin, St. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Vargas, C. (2011). *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*. Comisionado para el Espacio Europeo de la Universidad de Almería.

Anexo 1

Imágenes tomadas durante el desarrollo del juego de roles del Juicio del Moncada, representado por estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad de Pinar del Río en el curso escolar 2017-2018.



Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC

Concepts and practices of history teachers on the didactic construction of historical time mediated by the use of ICT

Recibido: 9 de octubre de 2019 | Aprobado: 25 de noviembre de 2019



Resumen

Este artículo¹ presenta las características y los resultados de un estudio llevado a cabo en el área de la formación inicial del profesorado en Uruguay². Su principal objetivo ha sido develar las concepciones de profesores de Historia sobre la enseñanza del tiempo histórico y la manera en que, de acuerdo con su formación y experiencia profesional, desarrollan prácticas de enseñanza mediante la integración y el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con el fin de facilitar y mejorar la comprensión de dicho concepto. El diseño de esta investigación de corte cualitativo, basado en un estudio de casos múltiples, ha contado con la participación de un grupo de formadores de futuros docentes y otro de profesores noveles. Los resultados obtenidos tras la aplicación de una combinación de técnicas (entrevistas en profundidad, grupos focales, observaciones de clase y análisis de documentos) revelan que los sentidos y significados que los profesores atribuyen al uso de TIC en la enseñanza de conceptos históricos están determinados por sus concepciones epistemológicas, sujetas al campo disciplinar de formación y a sus experiencias docentes. Sus prácticas, fundadas en un sólido conocimiento disciplinar, si bien impulsan formas de pensar históricamente, no capitalizan la versatilidad de la tecnología digital para promover procesos innovadores en la enseñanza del tiempo histórico.

Palabras clave: didáctica; concepciones docentes; tiempo histórico; TIC; formación docente.

* Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay. Master en Educación por la Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Ciencias Históricas por la Universidad de la República. Es profesora de Teoría y Metodología de la Historia y de Historia de la Historiografía en el del Instituto de Profesores "Artigas", integrante del Consejo de Formación. Para contactar a la autora: mnfmgl@adinet.com.uy

- 1 El presente artículo forma parte de una tesis doctoral realizada en la Universidad ORT Uruguay de la misma autora.
- 2 La formación docente en Uruguay se halla organizada en torno a los tres niveles que conforman la educación básica, es decir: formación de maestros para la Educación Inicial y Primaria, de profesores para la Educación Media (conocida genéricamente bajo la denominación de Educación Secundaria) y de maestros técnicos para la Educación Técnico-Profesional. La formación inicial de profesores a la que refiere el presente artículo se realiza en función de los distintos campos disciplinares que comprende la Educación Media.

Abstract

This paper³ shows the characteristics and results of a study carried out in the area of initial teacher training in Uruguay⁴. Its main objective has been to unveil the conceptions of history professors on the teaching of historical time, and the way in which, according to their training and professional experience, they develop teaching practices through the integration and use of Information and Communication Technologies (ICT) in order to facilitate and improve the understanding of this concept. The design of this qualitative research, based on a multiple case study, has been attended by a group of trainers of future teachers and another of novice teachers. The results obtained after the application of a combination of techniques (in-depth interviews, focus groups, class observations and document analysis) reveal that the senses and meanings that teachers attribute to the use of ICT in the teaching of historical concepts are determined by their epistemological conceptions, subject to the disciplinary field of training and their teaching experiences. Their practices, based on a solid disciplinary knowledge, while driving historical thinking, do not capitalize on the versatility of digital technology to promote innovative processes in the teaching of historical time.

Keywords: didactic; teaching conceptions; historical time; ICT; teacher training

I. Introducción

En la actual sociedad de la información y el conocimiento, el uso generalizado de tecnologías digitales, redes telemáticas y dispositivos móviles se ha convertido en “una de las señas identificatorias del presente” (Área Moreira, 2015, p. 177). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), son percibidas como algo transparente que envuelve de manera imperceptible toda nuestra vida, impulsando nuevos alfabetismos y nuevas formas de comunicación y de acceso al conocimiento.

Sin embargo, al tiempo que el uso de la tecnología digital se expande y crece en forma exponencial en los distintos planos de la vida social, su incidencia en la cotidianidad de las aulas parecería ser todavía moderada. Este fenómeno ha dado lugar a una gran variedad de estudios e informes realizados desde diferentes ámbitos, por investigadores de campos disciplinares diversos, al punto de convertirse en una de las líneas relevantes en la investigación educativa actual y una de las metas prioritarias de las políticas educativas en la mayor parte de los países de la región y del mundo. En

particular, los estudios sobre las concepciones de los profesores⁵ y el análisis de sus prácticas profesionales mediadas por el uso de TIC han contribuido a ampliar y profundizar el conocimiento en torno a las posibilidades que esta asociación es capaz de potenciar en la producción del saber. La investigación que hemos venido desarrollando en el marco de nuestra tesis doctoral, cuya síntesis global ofrecemos en el presente artículo, se inscribe precisamente dentro de esta línea de trabajos.

Originado en una serie de inquietudes que devienen de nuestra propia experiencia profesional en el campo de la enseñanza de la Historia, hemos buscado, a través de este estudio, conocer cómo conciben los profesores formados en esta disciplina el abordaje teórico y práctico de conceptos cuya comprensión es ineludible desde la lógica disciplinar, y en qué forma el uso de la tecnología digital contribuye a favorecer procesos de transformación de los saberes y prácticas docentes para facilitar y mejorar su enseñanza. De ahí la importancia de indagar – siguiendo la línea de lo planteado por Fullan (2012) – qué prácticas del profesorado se ven alteradas por la incorporación de las TIC; si

3 This article is part of our doctoral thesis conducted at the Universidad ORT Uruguay.

4 The teacher training in Uruguay is organized around the three levels that make up the basic education, that is: teacher training for Initial and Primary Education, teachers for Middle Education (known generically under the name of Secondary Education) and of technical teachers for Technical-Professional Education. The initial training of professors referred to in this article is carried out according to the different disciplinary fields included in Secondary Education.

5 En atención a principios de economía de lenguaje y a efectos de dar mayor fluidez a su lectura, en la redacción del presente artículo se ha optado por utilizar el genérico masculino en toda su extensión, sin que ello implique ninguna consideración discriminatoria o valoración peyorativa con relación al género femenino.

se trata de alteraciones derivadas de la selección, incorporación y uso de recursos tecnológicos; de cambios en los enfoques y modelos didácticos desde los que se tiende a pensar otras formas de interacción con el conocimiento, o bien, de cambios en las concepciones docentes, es decir, en las presunciones bajo las cuales subyacen ciertas teorías sobre la enseñanza que coadyuvan a justificar y delimitar el empleo de la tecnología.

En los siguientes apartados trazamos una breve descripción del encuadre teórico en que se inscribe el estudio que hemos realizado, sus objetivos, los fundamentos y las particulares características de su diseño metodológico, y una síntesis global de los principales resultados obtenidos de la evidencia empírica analizada, así como también, algunas conclusiones que invitan a pensar nuevas formas de integrar la tecnología a las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado.

Encuadre teórico de la investigación

En las últimas décadas, la progresiva incorporación de las TIC en el contexto educativo ha ido imponiéndose en el discurso político y en el imaginario social como un indicador de innovación y mejora de la formación y el desarrollo profesional docente. En la mayoría de los países de la región las administraciones educativas han desplegado políticas orientadas a incentivar el desarrollo de prácticas de enseñanza sustentadas en el uso de tecnologías digitales, a fin de propiciar los cambios demandados por la sociedad del conocimiento. Tales esfuerzos, sin embargo, parecen haber resultado insuficientes para lograr que las TIC se configuren como herramientas cotidianas del trabajo escolar, al punto que cabe preguntarse, como señalan Vaillant y Marcelo (2015), “¿Por qué después de miles de acciones formativas que las distintas instituciones de formación continua de docentes han venido desarrollando (...) nos seguimos encontrando con el hecho de que el docente integra poco las tecnologías en sus procesos de enseñanza?” (p. 157).

Conforme revelan algunos estudios sobre las concepciones de los docentes en relación al uso de las TIC (Arancibia, Casanova y Soto, 2016; Báez y García, 2016), resulta paradójico que pese al discurso favorable que prima en general entre el

profesorado respecto a los beneficios que aporta la incorporación de la tecnología en la enseñanza, no se observe una significativa transformación de sus prácticas. Ello podría obedecer, entre otras razones, a que las estructuras de pensamiento de muchos docentes continúan ancladas en paradigmas tradicionales, lo que hace que una innovación, como podría suponer el aprovechamiento de las TIC para la renovación de los métodos de enseñanza, termine siendo penosamente absorbida por arraigados modelos reproductores de prácticas que no responden a los nuevos enfoques de la didáctica disciplinar.

Un aspecto poco visible, pero de singular importancia para lograr un uso eficiente e innovador de las TIC en las prácticas de enseñanza, es el referido al conocimiento profesional docente, es decir, a los saberes, las habilidades y concepciones que van conformándose en el tránsito por la formación inicial y que se ven convalidadas en las experiencias generadas en el ejercicio de la profesión. La incorporación con sentido pedagógico de TIC (Dussel, 2015) depende, en gran medida, de las creencias y teorías implícitas que posee el profesorado sobre la enseñanza (Ertmer, 2005), derivadas de su formación, su experiencia y de la cultura institucional (Carbonell, 2006; Webb y Cox, 2004). Por ende, un elemento clave que facilita o dificulta la implicación de los docentes en proyectos de innovación con tecnologías es la compatibilidad entre sus creencias pedagógicas y la tecnología (Marcelo, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015).

Hoy en día el uso de TIC con sentido pedagógico se ha convertido en uno de los mayores retos para los docentes, debido a las decisiones que deben tomar con respecto a cómo, cuándo, por qué y para qué integrarlas en la construcción del conocimiento. Un claro ejemplo de esta situación se plantea en la enseñanza de conceptos históricos que detentan un alto grado de abstracción, lo que demanda, además del saber pedagógico y disciplinar, el conocimiento tecno-pedagógico del contenido (Koehler, Mishra y Cain, 2015). Esto significa, que no es suficiente con que los profesores posean conocimientos sobre informática, sepan navegar por Internet, o utilizar distintos programas de productividad, puesto que tales habilidades les permitirán “(...) aprovechar las TIC de manera básica

y generalista, pero no necesariamente serán útiles para abordar un contenido curricular específico de una asignatura, asociado con una aproximación pedagógica específica” (Hepp, 2015, p. 199).

Desde hace más de una década, las autoridades que conducen la formación inicial docente en Uruguay han impulsado, entre sus líneas estratégicas de trabajo, diversas iniciativas tendientes a fortalecer la formación en TIC de los futuros profesionales de la educación y la de sus formadores, con el fin de mejorar la enseñanza y los resultados de los aprendizajes. Sin embargo, pese a que tales proyectos se han visto fortalecidos con una sostenida política de equipamiento digital y conectividad proporcionada por el Plan Ceibal⁶, la esperada renovación de las prácticas de enseñanza aún no satisface las expectativas iniciales de la política educativa nacional (Caballero, 2017).

En lo referente al profesorado de Historia, existe una gama heterogénea de prácticas, experiencias, sentidos y cosmovisiones sobre la disciplina en general y sobre la enseñanza de conceptos fundamentales para la adquisición del conocimiento histórico. El tiempo histórico es uno de esos conceptos cuyo dominio exige el desarrollo de habilidades cognitivas que solo pueden ser producto de una enseñanza intencionada e inscrita en la línea del “pensar históricamente” (Gómez, Ortuño y Molina, 2014)

Más allá de los énfasis que puede conceder cada profesor a la enseñanza del tiempo histórico, existe consenso entre investigadores y didactas de la Historia en reconocer que este metaconcepto solo puede comprenderse en relación con los conceptos que lo integran y le dan sentido (Santisteban, 2007). Conceptos tales como cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad, duraciones, se adscriben al conjunto de nuevas ideas surgidas de la observación y de reflexiones emanadas de la propia naturaleza del conocimiento histórico, que se entienden como sinónimo de cambios en la agenda

actual de la didáctica de la Historia. Habida cuenta de esto es importante saber, por ejemplo, qué representaciones sobre el tiempo histórico tienen los profesores de Historia; cuáles son las categorías temporales de amplio dominio y cuáles les resultan más difíciles de enseñar; qué modelos conceptuales y qué estrategias de intervención utilizan para favorecer en los estudiantes la comprensión de estos conceptos y, específicamente, cuáles son las formas de gestionar el conocimiento histórico que apelan al empleo eficiente e innovador de las TIC (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010) lo que, consecuentemente, podría contribuir a modificar sus enfoques y propuestas de enseñanza.

II. Definición del problema y objetivos

Cabría tal vez preguntarse ¿por qué una investigación sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza del tiempo histórico en relación con el uso didáctico de TIC? Las razones que justifican la elección de esta temática tienen que ver, por una parte, con la pertinencia conceptual y metodológica que encierra el tiempo histórico, dado que su comprensión y la compleja representación de su dimensionalidad influyen de manera fundamental en multitud de decisiones relativas a su enseñanza. Y por otra, porque pese a la trascendencia que tiene la adquisición de nociones temporales para el desarrollo de habilidades en la interpretación del pasado, el conocimiento respecto a los procesos de formación del profesorado en este sentido, especialmente asociados al uso de la tecnología, ha sido un aspecto relegado en los escritos teóricos y las investigaciones referidas al tema.

Hace ya largo tiempo uno de los mayores exponentes en la didáctica del tiempo histórico sostenía que “La investigación educativa sobre el tiempo histórico se ha centrado mucho más en los resultados de aprendizaje que en el conocimiento de su enseñanza y de su aprendizaje en contextos concretos” (Pagès, 1999, p. 2). En efecto, a pesar de la centralidad disciplinar y curricular que reviste

6 Creado en el año 2007 en la órbita de la Presidencia de la República como iniciativa destinada a “promover la inclusión digital para un mayor y mejor acceso a la educación y la cultura” y sustentado en el modelo One Laptop per Child (OLPC), el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal), ha facilitado la incorporación masiva de herramientas digitales entre docentes y estudiantes, favorecido la creación y el desarrollo de ambientes con amplia disponibilidad tecnológica en los distintos niveles del sistema educativo. También ha asegurado el soporte de conectividad de los centros educativos de gestión estatal a escala nacional, a la vez que coordina y desarrolla programas de apoyo a las políticas educativas sobre inclusión digital.

para el aprendizaje de la Historia el dominio de conceptos sobre la temporalidad histórica, son escasos los estudios llevados a cabo en el área de la formación inicial docente.

De acuerdo con lo señalado por Pagès y Santiesteban (2013), la información sobre cómo se forman los profesores para responder a los desafíos que implica la enseñanza del tiempo histórico en los distintos niveles educativos es aún insuficiente. Buena parte de la literatura sobre estas cuestiones aparece dominada por la identificación de estrategias o de innovaciones puntuales que han resultado exitosas, pero la dimensión menos explorada es la que concierne concretamente a la inclusión de TIC en la enseñanza de este metaconcepto. Es preciso, por lo tanto, disponer de más investigación que permita conocer cuáles son las concepciones que ha ido construyendo el profesorado en los distintos trayectos de su formación y que orientan sus intervenciones didácticas, cómo son trabajados en la cotidianidad de las aulas los conceptos de

tiempo histórico y cómo incide la integración de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza enfocadas a la comprensión y el dominio de las distintas dimensiones temporales.

Los aspectos específicos vinculados al propio concepto de tiempo histórico (su dominio conceptual y didáctico) y los aspectos referidos a la integración y el uso de las TIC en la construcción del conocimiento histórico representan la problemática de este estudio. Ello implica conocer las representaciones de los profesores sobre el tiempo histórico, saber cómo elaboran y llevan a la práctica secuencias didácticas para trabajar estos conceptos y, en particular, qué recursos tecnológicos utilizan y de qué modo.

Ha sido precisamente la búsqueda de respuestas a estas interrogantes lo que ha impulsado la realización de un estudio empírico de características descriptivas, analíticas e interpretativas, que conjuga diversos componentes.



Figura 1. Componentes de la investigación

El principal objetivo del estudio ha sido analizar las concepciones de los profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico y la integración curricular que hacen de las TIC para lograrlo.

Los propósitos específicos fueron:

- Indagar las concepciones que, en función de su formación y experiencia profesional, posee el profesorado de Historia acerca del tiempo histórico, su enseñanza, y del uso de las TIC para una mejor comprensión y dominio del mismo.
- Identificar los recursos tecnológicos utilizados por profesores de Historia al implementar secuencias didácticas destinadas a la enseñanza del tiempo histórico y analizar la pertinencia de su selección y adecuación pedagógica.
- Caracterizar los modos en que los formadores de profesores y los profesores principiantes integran las TIC en la construcción didáctica del tiempo histórico.

III. Diseño metodológico

El esfuerzo metodológico de esta investigación, centrado en estudiar el fenómeno descrito anteriormente, se tradujo en el empleo de una metodología cualitativa, que combina enfoques fenomenológico y hermenéutico, con énfasis en la etnografía. La opción por una lógica investigativa anclada en el paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 2000) respondió a la necesidad de someter a un riguroso análisis inductivo una realidad educativa compleja, que no cabe considerar en

términos de cantidad, intensidad o frecuencia, sino percibirla e interpretarla desde la óptica de los significados subjetivos que le atribuyen las personas (Denzin y Lincoln, 2012).

Como estrategia metodológica se apeló a un estudio de casos de tipo múltiple, o “estudio colectivo” según Stake (2010), a través del cual fueron analizados en forma intensiva y simultánea doce casos, considerándose cada profesor un caso en sí mismo y una fuente de información especializada, de conformidad con los propósitos de la investigación. Las unidades de observación estuvieron representadas por los profesores, en tanto que las unidades de análisis fueron, por un lado, sus concepciones sobre la enseñanza del tiempo histórico, y por otro, sus prácticas de enseñanza mediadas por el uso de TIC.

Población y contexto de la investigación

La selección de las unidades de observación fue realizada aplicando el principio de “muestreo teórico” sugerido por Mejía Navarrete (2000) en la investigación cualitativa. Para ello partimos de algunos criterios establecidos a priori, con el objeto de lograr la participación de un conjunto diverso y heterogéneo de casos (profesores vinculados al área de la formación inicial del profesorado de Historia), a modo de obtener una mirada múltiple y a la vez interconectada. Como puede apreciarse en la siguiente tabla, la muestra resultante, de carácter intencional, comprendió dos “estamentos” (Cisterna, 2005) de docentes, uno integrado por seis formadores – quienes a los efectos del presente estudio fueron identificados con la denominación de “expertos” – y el otro, por seis profesores “noveles”.

Tabla 1. Composición de las unidades de observación

EXPERTOS	NOVELES
Profesores de Didáctica de la Historia, quienes a través de actividades teórico-reflexivas en el campo disciplinar específico, orientan la epistemología de la práctica guiando las intervenciones de estudiantes que cursan la carrera.	Profesores de Historia recientemente egresados, que transitan el primer trienio de ejercicio profesional desempeñando funciones docentes en centros de Educación Secundaria, y que conservan vínculos con referentes de su formación inicial.
Profesores de Historia de reconocida actuación en Educación Secundaria que actúan en calidad de profesores adscriptores (tutores) de estudiantes que realizan la práctica docente correspondiente a los primeros cursos de profesorado.	Estudiantes-practicantes de Historia que, cursando la didáctica-práctica correspondiente al último año de la carrera, actúan en calidad de profesores de un grupo de estudiantes de Educación Secundaria, con la orientación y supervisión del profesor de Didáctica.

Además de las características particulares señaladas en la tabla precedente, se contemplaron dos requisitos comunes a todos los participantes. Por un lado, a efectos de asegurar accesibilidad a las fuentes (Valles, 2003), se seleccionaron profesores que ejercen funciones en centros educativos ubicados en la misma ciudad, y por otro, se tuvo en cuenta solo a aquellos profesores dispuestos a participar voluntariamente en el estudio. En función de este último criterio, antes de iniciar el trabajo de campo, se propuso a cada profesor la suscripción de un documento de consentimiento informado, en el que debían expresar su conformidad y compromiso de participación.

La investigación se desarrolló durante el primer y segundo semestre del año lectivo 2017 en dos

espacios académicos ligados por una red de relaciones sostenidas por el rol que cumplen distintos actores: el centro de formación inicial de profesores, que nuclea a integrantes de ambos estamentos (formadores y profesores recién egresados o en vías de próximo egreso), y los centros de Educación Media (liceos), en que desempeñan tareas docentes los profesores adscriptores (tutores) y los noveles profesores.

En tanto estructura lógica, el diseño de la investigación contiene distintos componentes cuya disposición y coherencia interna se hallan representadas en el siguiente diagrama. El empleo de conectores indicando las relaciones entre los mismos, pone de relieve “una estructura interconectada y flexible” (Maxwell, 1996, p. 2).

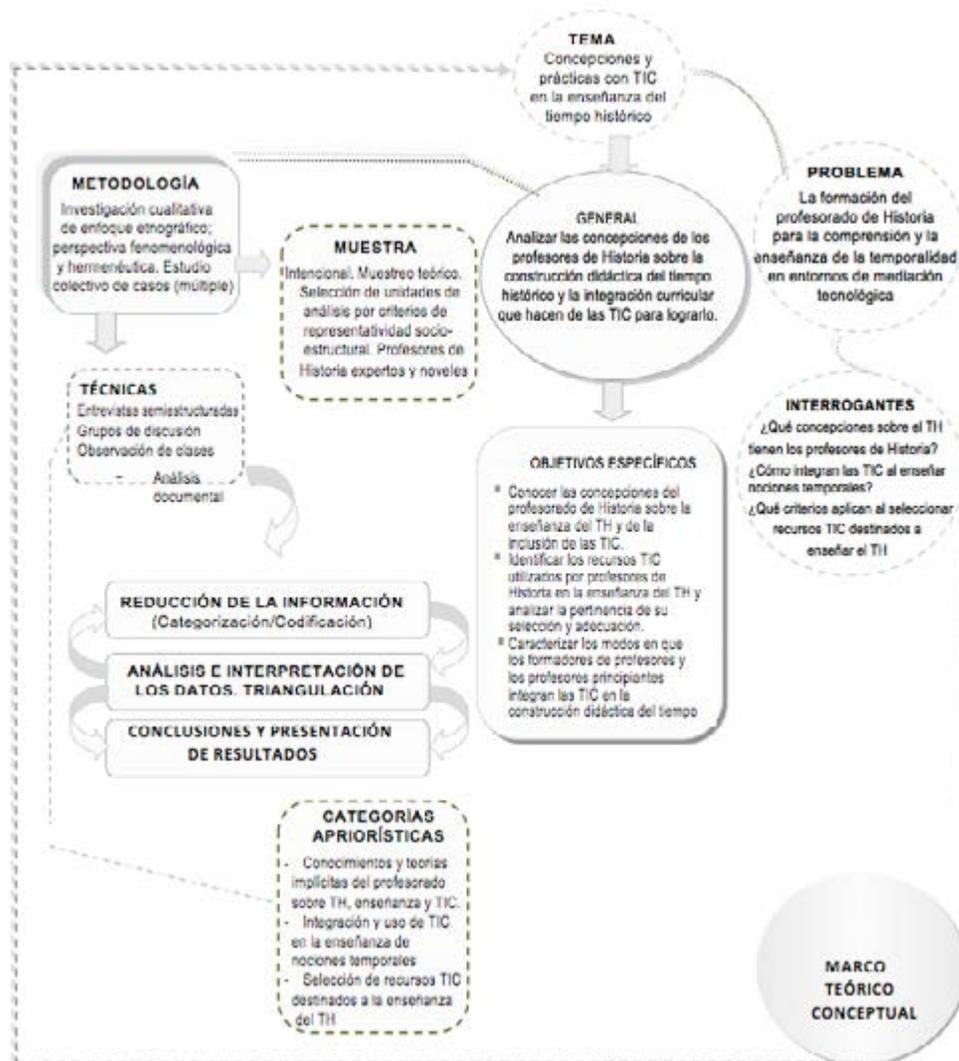


Figura 2. Estructura general del diseño de investigación

Técnicas e instrumentos de recogida de la información

La amplitud y complejidad de la información requerida para cumplir con los objetivos del estudio obligó a pensar en una combinación de técnicas con diferente grado de interrelación (Flick, 2007) como estrategia para obtener datos relevantes, conducentes a la construcción de un conocimiento más holístico y comprensivo del problema. En consecuencia, se realizaron: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observaciones de clases y análisis de documentación docente.

En el caso de las entrevistas, se optó por la semiestructurada, basado en preguntas presentadas a través de un diálogo abierto y flexible, para facilitar la libre expresión de respuestas de cada entrevistado y obtener una mejor calidad de conocimiento (Kvale, 2011). Para su conducción se diseñó una pauta de carácter orientativo (Flick, 2007), compuesta por una serie de interrogantes organizadas en torno a las tres grandes dimensiones de análisis construidas teóricamente: (i) identificación del perfil personal, profesional y nivel de competencias tecnológicas de cada entrevistado, (ii) sus concepciones respecto a la enseñanza del tiempo histórico y la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, (iii) los usos de las TIC en la construcción didáctica de conceptos sobre la temporalidad histórica.

La información recogida en las entrevistas individuales se complementó con la obtenida en dos grupos de discusión: uno entre profesores expertos y otro entre noveles. Aprovechando la sinergia generada por el intercambio, la motivación y naturalidad que supone la propia dinámica grupal, los profesores pudieron exponer visiones derivadas de sus experiencias personales con respecto a la enseñanza del tiempo histórico y la inclusión de TIC en sus prácticas profesionales. El uso de esta técnica resultó especialmente pertinente para comprender, como sugiere Barbour (2013), cómo las personas elaboran socialmente un conocimiento crítico del tema planteado. El instrumento utilizado para ordenar la información de ambos grupos de discusión fue una guía en la que, además de explicitarse los objetivos de la deliberación, se establecieron pautas relativas a la dinámica de trabajo y al rol de observador/moderador que en esta instancia asumimos personalmente. Durante el

desarrollo de las sesiones se plantearon preguntas referidas a los dos grandes focos de indagación del estudio: (i) el tiempo histórico y su enseñanza, (ii) la selección, evaluación y el uso didáctico de recursos tecnológicos para la comprensión y el dominio de nociones temporales.

Una tercera técnica fue la observación de clases con el propósito de recoger información acerca de la forma en que profesores de Historia desarrollan secuencias didácticas destinadas a la enseñanza del tiempo histórico con la mediación de TIC. En función de los objetivos de la investigación, se realizó un tipo de observación directa, al tiempo que, para asegurar distanciamiento respecto de la realidad observada, optamos por la modalidad de observación no participante (Yuni y Urbano, 2006). El instrumento diseñado para el registro de las observaciones fue una guía semi-cerrada y adaptada a las demandas particulares de cada observación. Su estructura, organizada en siete secciones, permitió recoger datos relativos al proceso de desarrollo de cada secuencia y sus distintos componentes.

A efectos de complementar y contrastar la información obtenida con estas técnicas y poder “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas” (Simons, 2011, p. 97), se examinó una muestra de documentos producidos por los profesores participantes en la investigación sobre la integración de TIC en la enseñanza del tiempo histórico. El instrumento utilizado para registrar el análisis de dichos documentos consistió en una ficha construida con base en un conjunto de indicadores, organizados en distintas dimensiones y sub-dimensiones, a fin de identificar el diseño de los respectivos materiales y las formas en que son explicitadas las dinámicas de trabajo y de uso de los recursos TIC.

Criterios de validez y rigor científico

Con el fin de dotar de validez y fiabilidad a los instrumentos diseñados para la recogida de información, se los sometió a una cuidadosa revisión (Mejía, 2011), adoptándose dos tipos de estrategias: los instrumentos de entrevista (individual y grupal) fueron validados mediante juicio de expertos, mientras que los instrumentos destinados al registro de observaciones de clase

y análisis documental fueron testeados a través de sucesivas aplicaciones en forma piloto. Para la validación de los instrumentos de entrevista se contó con la colaboración de tres especialistas de amplia trayectoria profesional en el ámbito académico nacional, poseedores de una reconocida producción intelectual y de investigación en las áreas en que se enmarca el estudio. Estos jueces fueron seleccionados mediante el procedimiento de biograma (Cabero y Llorente, 2013) y sus aportes permitieron ajustar los instrumentos a su versión definitiva.

Entre los criterios adoptados para asegurar autenticidad al proceso de indagación se tuvo en cuenta, entre otros, la revisión por parte de los profesores de las transcripciones de las entrevistas, con el fin de salvaguardar la exactitud de lo expresado en ellas. Además, en el análisis de los datos se consideraron especialmente los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (2012), matizados a su vez por la práctica de la reflexividad, para evitar que las predisposiciones personales pudieran afectar el proceso de investigación y sus resultados. Se aplicó también el criterio de multiplicidad de voces (Moral, 2006), otorgando un lugar preferencial en el informe a las voces de los informantes.

La otra alternativa de validación empleada con objeto de garantizar el control de calidad del proceso de investigación fue la triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005). Con base en los datos recogidos de las distintas fuentes, se realizaron dos instancias de triangulación, una de primer orden, considerando las fuentes primarias de datos, y luego una triangulación de segundo orden, a efectos de generar nuevos procesos interpretativos y verificar posibles resultados similares (Flick, 2014).

IV. Resultados

A partir de los datos registrados en la primera parte de las entrevistas, se obtuvo el perfil socio-profesional de los participantes de la investigación. El grupo de expertos, mayoritariamente de género femenino, estuvo compuesto por seis docentes (tres

profesores de didáctica y tres adscriptores), cuyas edades promedian los cincuenta años. Su formación se ha mantenido en permanente actualización a través de cursos de postgrado y su actuación docente supera en general los veinticinco años de servicio. En el grupo de noveles, integrado por tres profesores recién egresados y tres practicantes, se aprecia una representación proporcional de ambos géneros. Sus edades fluctúan entre los 21 y 28 años. Con respecto a su formación, dos de los recién egresados están cursando postgrados. Vale decir que los distintos niveles de formación y las respectivas trayectorias profesionales se hallan en consonancia con la conformación etaria de ambos grupos.

Con relación al uso de tecnologías digitales, si bien ninguno de los entrevistados se desenvuelve profesionalmente en esta área, manifestaron estar familiarizados y poseer experiencia en el empleo de dispositivos tecnológicos de uso común y conocer algunas aplicaciones informáticas que les permiten producir y publicar en distintos soportes. En cuanto a su formación en TIC, los expertos indicaron haber participado en instancias formales de capacitación, en tanto que, para los noveles, sus experiencias formativas han resultado insuficientes. A efectos de contrastar esta información con sus percepciones respecto al dominio de TIC para la función docente, se solicitó a cada profesor que definiera el lugar en que se ubicaría dentro de una escala comprendida en tres niveles: básico, avanzado y experto. Dos de los formadores se ubicaron en nivel básico, tres en avanzado y uno experto. Entre los noveles, los tres recién egresados se ubicaron en nivel avanzado, mientras que la generación más joven, es decir, quienes están culminando la etapa de formación inicial, a la vez que se auto-percibe en nivel básico, expresa necesidades de cara a la integración curricular de la tecnología en su quehacer docente.

El análisis cualitativo del material recogido se basó en un enfoque interpretativo (Taylor y Bodgan, 1990; Miles y Huberman, 1994). A partir de los datos procedentes de cada una de las técnicas aplicadas, se realizaron inferencias inductivas y se identificaron recurrencias, discordancias, regularidades, particularidades, sincronías y asincronías, a la luz del

proceso de categorización realizado con base en las tres grandes dimensiones construidas teóricamente. Ello permitió establecer relaciones entre los casos y

una posterior triangulación de resultados en función de los objetivos específicos de la investigación, según se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 2. Síntesis de resultados según objetivos

OBJETIVOS	DIMENSIONES	RESULTADOS (R)
<p>Objetivo 1</p> <p>Indagar las concepciones que, en función de su formación y experiencia profesional, posee el profesorado de Historia acerca del tiempo histórico, su enseñanza, y de las TIC para una mejor comprensión y dominio del mismo.</p>	<p>1ª dimensión</p> <p>Concepciones de los profesores de Historia sobre la enseñanza del tiempo histórico y la significación de las TIC para mejorar la comprensión de este concepto.</p>	<p>R1. Los profesores (expertos y noveles) conciben la construcción didáctica del conocimiento histórico con base en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.</p> <p>R2. La enseñanza del tiempo histórico que desarrollan ambos estamentos se fundamenta, principalmente, en el sentido de continuidad y cambio entre pasado y presente.</p> <p>R3. Cronología, duraciones, relaciones de cambio y continuidad, y vínculos entre hechos históricos y factores coyunturales, ocupan un lugar preferente en las secuencias didácticas sobre las dimensiones del tiempo histórico que diseñan expertos y noveles.</p> <p>R4. Los profesores expertos perciben más claramente las dificultades que entraña la comprensión de conceptos temporales, particularmente en las prácticas desarrolladas en los procesos de formación.</p> <p>R5. Expertos y noveles entienden que el dominio de conceptos sobre la temporalidad histórica no depende únicamente del nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino de la forma en que son enseñados.</p> <p>R6. El sentido epistemológico y cultural que caracteriza las concepciones de los profesores (expertos y noveles) sobre la integración de TIC en sus intervenciones didácticas se sustenta en las potencialidades de estas para favorecer la interacción con el conocimiento disciplinar.</p> <p>R7. Las TIC son percibidas como elementos mediadores en la comunicación y la comprensión de reconstrucciones del pasado.</p> <p>R8. La capacitación en TIC ofertada por el sistema formal de formación docente proporciona herramientas para su dominio básico, pero no satisface las expectativas del profesorado novel en cuanto a orientaciones pedagógicas y disciplinares específicas.</p>
<p>Objetivo 2</p> <p>Identificar los recursos tecnológicos utilizados por profesores de Historia al implementar secuencias didácticas destinadas a la enseñanza del tiempo histórico y analizar la pertinencia de su selección y adecuación pedagógica.</p>	<p>2ª dimensión</p> <p>Selección, creación y evaluación de recursos tecnológico-digitales destinados a la enseñanza del tiempo histórico.</p>	<p>R9. Las principales motivaciones del profesorado (experto y novel) al seleccionar recursos TIC están referidas a su adecuación a metas pedagógicas y a sus potencialidades para mejorar los niveles de comprensión.</p> <p>R10. Entre los objetivos que definen la selección de recursos TIC por parte de los profesores tienen relevancia los contenidos curriculares, las estrategias de enseñanza y las formas de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>R11. La selección de recursos TIC destinados a la enseñanza del tiempo histórico que realizan, especialmente los profesores noveles, se basa en razones de: funcionalidad, practicidad, adecuación a la propuesta curricular y calidad del material.</p> <p>R12. Las fuentes a las que acuden los profesores (expertos y noveles) para la selección, creación y/o adaptación de recursos TIC son comúnmente materiales multimedia digitalizados y editables, extraídos de repositorios educativos abiertos.</p> <p>R13. Las características multimedia de las TIC para la representación de contenidos históricos son valoradas positivamente por el profesorado en general.</p> <p>R14. Los recursos tecnológicos digitales específicos para la enseñanza del tiempo histórico son de escaso uso entre los profesores (expertos y noveles).</p> <p>R15. Los criterios de selección de recursos TIC empleados por el profesorado novel obedecen comúnmente a facilidades de acceso, localización, o a recomendaciones de colegas.</p> <p>R16. La capacitación en el uso de TIC no contempla el análisis y la evaluación de la funcionalidad y calidad didáctica de los recursos empleados en la enseñanza de conceptos históricos, dependiendo de la iniciativa y experiencia personal de cada profesor.</p>

<p>Objetivo 3</p> <p>Caracterizar los modos en que los formadores de profesores y los profesores principiantes integran las TIC en la construcción didáctica del tiempo histórico.</p>	<p>3ª dimensión</p> <p>Integración y uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de nociones sobre la temporalidad histórica.</p>	<p>R17. La integración de TIC en las propuestas de aula afecta positivamente la comunicación entre profesores y estudiantes y fortalece la interacción entre estos y el conocimiento.</p> <p>R18. En los documentos producidos por los profesores (expertos y noveles), la construcción didáctica de conceptos de tiempo histórico tiene carácter informativo y operativo, pero carece de explicitación respecto al uso de recursos tecnológicos.</p> <p>R19. En las orientaciones que los expertos brindan a sus estudiantes sobre la enseñanza de nociones temporales se omite generalmente la inclusión de TIC.</p> <p>R20. Los recursos TIC más reconocidos por los profesores (expertos y noveles) para facilitar la representación de categorías de tiempo histórico son: organizadores gráficos, imágenes, ejes cronológicos, líneas de tiempo y mapas conceptuales.</p> <p>R21. Las actividades de aprendizaje más frecuentes en las secuencias didácticas remiten a búsqueda y organización de información, representación de contenidos, ejercitación y/o aplicación de conocimientos, presentación de productos, requiriendo del uso de dispositivos electrónicos (no siempre utilizados dentro del aula).</p> <p>R22. Los procesos de evaluación en las secuencias didácticas suelen ser de carácter formativo, pero no se reconocen estrategias específicas para analizar la comprensión de conceptos de temporalidad histórica.</p> <p>R23. La mayor debilidad en las propuestas del profesorado (experto y novel) tiene que ver con el diseño de actividades que integren recursos tecnológico-digitales destinados a la enseñanza del tiempo histórico.</p> <p>R24. El enfoque que subyace al diseño de los recursos TIC que acostumbran emplear los profesores (expertos y noveles) en sus clases es preferentemente cognitivo o constructivista, aunque entienden que lo que prevalece es la forma en que se usan.</p>
--	---	--

Los resultados relacionados con la primera dimensión de análisis dan cuenta de que:

- las concepciones de los profesores con respecto a la construcción del conocimiento histórico se sustentan en una enseñanza que problematiza el saber y fomenta el pensamiento histórico;
- las representaciones que sobre el tiempo histórico posee el profesorado de Historia determinan la manera en que es asumida la complejidad conceptual de su enseñanza;
- las estructuras temporales que han ido construyendo los profesores en los sucesivos trayectos formativos requieren de un andamiaje conceptual y práctico que va completándose en la formación inicial, pero que a menudo no concluye durante esta etapa, lo que hace necesario el empleo de estrategias didácticas que refuercen el desarrollo de habilidades en la interpretación del pasado;
- la valoración manifiesta en los discursos de los profesores acerca de los aportes

de las tecnologías digitales para potenciar procesos metacognitivos y favorecer nuevas formas de aproximación al conocimiento histórico no se ve reflejada en la creación de ambientes de aprendizaje que frecuenten la inclusión y el uso de TIC en la enseñanza de conceptos históricos;

- el nivel de competencias tecno-pedagógicas que exhibe el profesorado en sus prácticas profesionales es en general limitado, e incluso presenta carencias en cuanto a la forma de definir el uso instrumental y didáctico de los recursos tecnológicos en el aula.

Con respecto a la segunda dimensión, los resultados obtenidos señalan que las decisiones que adoptan los profesores al seleccionar las TIC están basadas fundamentalmente en iniciativas personales o derivadas de su experiencia docente, lo que pone de relieve la necesidad de:

- revisar los criterios de selección de recursos TIC que utilizan los profesores en la enseñanza de contenidos históricos;

- repensar las formas de creación y adaptación de recursos tecnológicos especialmente diseñados para facilitar la adquisición de nociones temporales;
- reflexionar acerca de cómo estimular el uso innovador de las tecnologías digitales en las prácticas de formación del profesorado.

Por último, los resultados derivados de la tercera dimensión de análisis nos permiten caracterizar el modo en que los profesores conciben la inclusión de las TIC en sus prácticas, según tres enfoques que hemos denominado: comprensivo, instrumental y estratégico.

Tabla 3. Caracterización de concepciones sobre integración de TIC en la enseñanza de conceptos temporales

<p>Enfoque comprensivo</p>	<p>Los profesores manifiestan estar convencidos de que las TIC cooperan en la comprensión de conceptos temporales y, en consecuencia, estimulan al alumnado para que establezca relaciones y otorgue sentido al aprendizaje de los mismos.</p>
<p>Enfoque instrumental</p>	<p>Los profesores asumen las TIC como herramientas eficaces para la enseñanza de contenidos históricos, por lo que consideran necesario su uso para proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que favorezcan el reconocimiento y la apropiación de conceptos de tiempo histórico.</p>
<p>Enfoque estratégico</p>	<p>Los profesores estiman que el uso didáctico de las TIC se sustenta en el conocimiento tecno-pedagógico del contenido, indispensable para facilitar la representación y el manejo de nociones temporales.</p>

Si bien estos enfoques no son neutros, es posible percibir en las intervenciones didácticas del profesorado de Historia:

- las motivaciones que definen la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de conceptos históricos;
- la necesidad de una orientación específica de los formadores hacia el profesorado novel o en formación, sobre las distintas formas de inclusión de TIC en la construcción didáctica de conceptos de tiempo histórico;
- la importancia de que expertos y noveles posean conocimiento tecno-pedagógico del contenido, para poder seleccionar, crear y evaluar recursos TIC que ayuden a mejorar la comprensión y el dominio de conceptos temporales.

IV. Conclusiones

De acuerdo con las evidencias recogidas y en convergencia con el marco teórico de la investigación, es posible concluir que las concepciones de los profesores sobre la naturaleza del conocimiento histórico y la lógica disciplinar, ejercen una decisiva influencia en la manera de entender y diseñar la enseñanza, a la vez que definen las formas en que significan y emplean la tecnología.

El conocimiento construido por los profesores de Historia acerca de los conceptos de tiempo histórico se relaciona, desde el punto de vista didáctico, con la forma en que diseñan estrategias para favorecer procesos comprensivos en la disciplina. Tales procesos no contemplan, sin embargo, la dinámica relación entre el uso pedagógico de las TIC y la construcción didáctica de conceptos estructurantes del saber disciplinar, lo que marca la necesidad de desarrollar, en los distintos trayectos de formación del profesorado, una sistematización de reflexiones teóricas y experiencias que promuevan una activa relación entre didáctica y tecnología.

Lo que define el modo en que las TIC se integran a las prácticas que desarrollan los profesores al construir nociones de tiempo histórico es el uso didáctico que hacen de las mismas y las

interacciones que se promueven, las cuales están sujetas a sus intencionalidades pedagógicas, al dominio de competencias tecno-pedagógicas y al rol asumido por cada uno en la conducción de las prácticas de enseñanza. Mientras algunos profesores mantienen una acción reguladora con respecto a las actuaciones de sus alumnos, otros adoptan una posición más flexible, propiciando la participación autónoma y reflexiva de los estudiantes en las diversas actividades de aprendizaje. Estas diferentes posturas dependen del modelo pedagógico prevalente en cada docente, por lo que, en este sentido, muchas veces las prácticas con TIC se asemejan a las que se realizan sin el concurso de estas herramientas.

Si bien la principal motivación de los profesores al integrar recursos tecnológicos en la enseñanza de conceptos temporales es contribuir a facilitar la comprensión de los mismos, en el diseño de secuencias didácticas prevalecen los usos comunicativos por sobre los creativos, y no se establecen mecanismos de evaluación que permitan identificar el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes, ni la incidencia de las TIC en dichas operaciones. Será preciso, en tal sentido, continuar investigando las razones por las que, pese al explícito reconocimiento y valoración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de conceptos históricos, es escasa la utilización de tecnologías digitales con sentido formativo que ayuden al profesorado a familiarizarse, superar dificultades de comprensión y establecer nuevas formas de relación con el conocimiento.

Creemos que los aportes empíricos de investigaciones de este tipo, además de contribuir a un mayor conocimiento y comprensión de las relaciones entre el uso pedagógico de la tecnología y la práctica profesional docente asociada a la enseñanza de contenidos disciplinares específicos, puede propiciar el acercamiento a una didáctica de la Historia preocupada por recuperar la dimensión relacional de lo que Fullan y Donnelly (2013) han definido como “nuevas pedagogías”, capaces de impulsar caminos alternativos para generar prácticas de enseñanza verdaderamente innovadoras.

V. Referencias

- Arancibia, M., Casanova, R. y Soto, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y tecnología*, 27(52), 106-126. Recuperado de <http://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/162/198>
- Área Moreira, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En Poggi, M. (Coord.). *Mejorar los aprendizajes en la enseñanza obligatoria: Políticas y actores*. IIP/UNESCO (pp. 167-194). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234977s.pdf>
- Báez, M. y García, J.M. (Comps.) (2016). Reflexiones (y provocaciones) acerca del lugar de las TIC en la formación docente. En *Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay* (pp. 13-28). Recuperado de http://flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Baez_Garcia_TIC_en_formacion_docente.pdf
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Caballero de Luis, S. (2017). Una revisión sistemática a 10 años del Plan Ceibal en Uruguay. *Didáskomai*, 8, 28-44.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Denzin, N.K. y Lincoln, I.S. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa (Vol. I)*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR: estudios comparados sobre políticas e instituciones* (1ª ed.). Buenos Aires: Teseo.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P.A. y Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Donnelly, K. (2013). *Alive in the swamp. Assessing digital innovations in Education*. London: Nesta. Recuperado de https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/alive_in_the_swamp.pdf
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo & Argumento. Revista de Historia do Tempo Presente*. (11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. K. & Lincoln, I. S. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2), pp. 38-78. Barcelona: Gedisa.
- Hepp, P. (2015). Desafíos de las políticas de integración de tecnología en la formación inicial y continua de los docentes. En Poggi, M. (Coord.) *Mejorar los aprendizajes en la enseñanza obligatoria: políticas y actores*. IIPE/UNESCO (pp. 195-214). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234977s.pdf>
- Koehler, M.S., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552/11983>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marcelo García, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Maxwell, J. A. (1996). Diseño de investigación cualitativa. *Un enfoque interactivo. Métodos de investigación social aplicados*. [Traducido al español de Qualitative research design. An interactive approach. Applied social research methods]. California: Sage. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>

- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, (24)1, 147-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2262155>
- Pagès Blanch, J. (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales. Historia*, 13, 241-278.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2013). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. En Pagès Blanch, J. & Santisteban Fernández, A. (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales 1* (pp. 17-39). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, 19-29.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valles, M.S. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Webb, M.E. y Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235-286. <https://doi.org/10.1080/14759390400200183>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón”



DRA. LIDIA LOSADA*
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA
llosada@edu.uned.es



DRA. RUTH PÉREZ ELSEVIF**
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU)
ruth.perez@isfodosu.edu.do

Teaching techniques for initial teacher training: “Teach like a champion” program

Recibido: 29 de octubre de 2019 | Aprobado: 28 de noviembre de 2019

Resumen

En el marco de la política del Gobierno Dominicano, los planteamientos tradicionales de la Educación Superior evolucionan hacia la formación de docentes de excelencia, respondiendo a la necesidad de hacer de los docentes agentes activos del desarrollo del país. La necesidad de cualificación del profesorado justifica actuaciones dirigidas a su formación, como el programa de entrenamiento “Enseñar como un campeón” (Lemov, 2010); una apropiada estrategia didáctica para la formación integral de los maestros. El propósito de este estudio consiste en proporcionar evidencias de los resultados cuantitativos y cualitativos de los efectos de esta intervención en los estudiantes de las licenciaturas de Educación, los cuales fueron entrenados para aplicar las técnicas en las escuelas. Se utilizó el método descriptivo para mostrar e interpretar el impacto de una realidad educativa tal como se manifestó y dar a conocer los resultados de la implementación de un programa académico. Para ello, se elaboró un instrumento ad hoc con el fin de estimar la autopercepción de los efectos del entrenamiento. Asimismo, se elaboró un cuestionario para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian la oportunidad de esta intervención, pues facilita la incorporación de competencias a la práctica educativa. Del análisis de los resultados se evidencia que la puesta en marcha de este proyecto ha sido una experiencia positiva para los estudiantes, así como para los docentes y puede servir de modelo para su implementación en el futuro.

Palabras clave: Didáctica; técnicas de enseñanza; formación docente; prácticas; innovación docente

* Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Docente e Investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Labora también para el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar a la autora: llosada@edu.uned.es

** Doctora en Liderazgo Educativo de Nova Southeastern University (NSU). Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana. Para contactar a la autora: ruth.perez@isfodosu.edu.do

Abstract

In the framework of the Dominican Government's policy, the traditional approaches of Higher Education evolve towards the training of teachers of excellence, responding to the need of training active agents in the development of the country. The need for teacher qualification justifies actions aimed at their training, such as the training program "Teach as a champion" (Lemov, 2010); an appropriate didactic strategy for the integral formation of the teachers. The purpose of this study is to evaluate the effects of this intervention on the students of the Bachelor of Education. The students were trained to apply the techniques in the schools. An ad hoc instrument was used to estimate the effects of training. In addition, a questionnaire was prepared for the evaluation of student satisfaction. The results obtained show the opportunity of this intervention that facilitates the incorporation of competences into educational practice and can serve as a model for its implementation in the future.

Keywords: *Didactic; teaching techniques; teacher training; practices; teaching innovation*

Introducción

En el marco de la política del Gobierno Dominicano, los planteamientos tradicionales de la Educación Superior evolucionan hacia el enfoque de desarrollo de competencias para formar docentes de excelencia. La implementación de métodos y técnicas de enseñanza innovadores responde a la necesidad de hacer de los futuros docentes agentes activos de desarrollo del país a través de la educación. La formación de docentes de excelencia que contribuyan a mejorar la calidad del Sistema Educativo forma parte de la Meta Presidencial del Gobierno Dominicano. Las instituciones de Educación Superior del país, a través de la formación docente, están llamadas a llevar a cabo procesos educativos innovadores, que potencien el desarrollo de competencias humanas y profesionales.

Esta necesidad de cualificación del profesorado justifica actuaciones dirigidas a su formación, a través de programas de entrenamiento, tal es "Enseñar como un campeón" (Lemov, 2010), que se describe como una apropiada estrategia didáctica para la formación integral de los futuros maestros. "Enseñar como un campeón" consta de 49 técnicas didácticas que versan sobre el establecimiento de altas expectativas académicas, la planificación como medio de alcanzar el logro académico, la organización e impartición de las clases, la participación de los alumnos, la cultura del aula, el establecimiento y mantenimiento de altas expectativas de comportamiento, el desarrollo del carácter y la confianza, la creación de un ritmo positivo en el aula y el desarrollo del pensamiento

crítico. En una segunda parte, el programa focaliza su atención en el desarrollo de las habilidades lectoras, incluyendo un material audiovisual que documenta la aplicación práctica de las técnicas.

El programa se posiciona al respecto de la disyuntiva de la enseñanza como arte o como ciencia susceptible de ser aprendida. Zabalza (2016) ha resuelto tal dilema, describiendo la enseñanza como una actividad compleja, en parte artística y en parte científica. Lemov (2010) postula que se puede aprender a enseñar y llegar a convertirse en un docente de excelencia a través del dominio de las técnicas, mediante su aprendizaje y práctica en el aula, restando importancia al talento innato esperable en un maestro.

Desde este planteamiento, asegurar la calidad de la formación docente implicaría un buen componente práctico junto a la supervisión de docentes experimentados. Además, este programa de entrenamiento resulta válido para ser aplicado en la actualización de los profesores en ejercicio y, quizás, en un futuro, el dominio de las técnicas pueda formar parte de los procesos de evaluación docente.

Lemov (2010) presenta estas técnicas eficaces de una manera práctica, sin adscribirse a paradigma educativo y como herramientas básicas que los buenos maestros aplican en el desarrollo de sus clases, consiguiendo niveles de rendimiento académico aceptables en los contextos más vulnerables. En la Tabla 1 se describen brevemente las técnicas descritas en el programa.

Tabla 1. Síntesis de las técnicas del programa “Enseñar como un campeón” (Lemov, 2010)

Dimensión	Técnica	Descripción
1. Establezca altas expectativas académicas	1. Sin opción de salida.	Todos deben participar y no se acepta responder “no sé”. Llegado el momento, el alumno renuente o incapaz de responder, deberá contestar correctamente cuando se le pregunte, aunque solo sea para repetir la respuesta correcta.
	2. Lo correcto es lo correcto.	Se debe exigir el 100%, sin aceptar respuestas parciales. Al insistir en la respuesta correcta, el profesor hace ver que las preguntas y respuestas tienen importancia. Este es un mensaje potente que el alumno recordará mucho tiempo después de haber dejado el aula.
	8. Muéstrello.	Exhiba los objetivos trazados en un lugar visible de modo que los alumnos puedan comprobar fácilmente el objeto de la clase del día.
	10. Plan doble.	Además de lo que hará el profesor, en la planificación diaria mencione lo que los alumnos deberán hacer a cada momento. Esto permite ver la clase desde la óptica de los alumnos y mantenerlos participando de forma productiva.
3. Organice e imparta las lecciones	12. El gancho.	Cuando sea necesario, haga una breve introducción orientada a entusiasmar a los alumnos con el estudio de la materia.
	15. Camine por el salón.	Circule por el aula y haga responder y participar a los alumnos.
	16. Desglose.	Si el curso no tiene claridad, responda desglosando el problema en sus elementos constitutivos.
4. Haga participar a sus alumnos en la lección	22. Participación imprevista.	Interpele a todos los alumnos, levanten la mano o no. Deje en claro que todos tienen que contestar preguntas, se hayan ofrecido o no.
	23. Llamar y responder.	Haga una pregunta y pida a todo el curso contestar al unísono. Construya en el aula una cultura de participación dinámica y positiva.
5. Cree una sólida cultura del salón de clases	28. Rutina de entrada.	Establezca una rutina eficaz, productiva y respetuosa respecto de la forma en que los alumnos entran al aula, entregan sus deberes, toman asiento y se informan de lo que harán ese día.
	29. Háganlo ahora.	Dicte o anote en la pizarra, una breve actividad a realizar en el instante de entrar a clases. La actividad debe ser un adelanto de la clase del día, no precisa explicación del maestro ni discusión entre los alumnos, y requiere comprensión escrita.
6. Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento	36. 100 por ciento.	Exija a cada alumno, sin excepción, el cumplimiento de las más altas normas de conducta. Tres principios básicos: 1) intervenga de la forma menos invasiva posible; 2) sea ponderado, firme y sereno; y 3) privilegie el buen comportamiento que usted pueda comprobar.
	37. Qué hacer.	Las instrucciones sobre conducta deben ser específicas, concretas, consecutivas y observables.
	38. Voz fuerte.	Los maestros transmiten autoridad en base a cinco principios básicos: 1) economía de lenguaje: pocas palabras valen más que muchas; 2) no trate de hablar al mismo tiempo: espere a que guarden silencio; 3) no se salga del tema: evite discutir otras materias mientras no se haya resuelto el tema que planteó; 4) mire de frente y con aplomo: párese de frente al curso y no se mueva mientras habla; y 5) autoridad tranquila: cuando quiera controlar al curso, hable pausado y más bajo que lo normal.
7. Desarrolle carácter y confianza	43. Encuadre positivo.	Corrija de forma coherente y positiva; sitúe sus observaciones en el marco general del mundo que quiere hacer ver a los alumnos. Concéntrese en lo que son capaces de hacer ahora, espere siempre lo mejor y tenga una narrativa positiva. Conecte la conducta del alumno con sus aspiraciones.
	44. Elogio preciso.	Reconozca las conductas fuera de lo común y no simplemente el deber cumplido. Se deben elogiar conductas que el alumno pueda controlar, no los rasgos o características innatas. El elogio debe además ser sincero y hacerse en voz alta (y la crítica en voz baja).
	49. Normalice el error.	Haga ver a los alumnos que, a nivel escolar, las respuestas incorrectas son normales y tan importantes como las correctas.

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Puryear (2014).

El programa “Enseñar como un campeón” se inserta en el sistema de prácticas docentes de una institución superior de formación docente dominicana, que se ha diseñado bajo el supuesto fundamental de articular la teoría con la práctica en contextos reales (ISFODOSU, 2018). Este sistema tiene una estructura que lo diferencia de otros programas nacionales de formación inicial de futuros docentes. En primer lugar, los estudiantes inician su práctica desde el primer año de carrera y desarrollan sus prácticas en las escuelas hasta el último año, en el que se insertan en un grado del ciclo y nivel que corresponde con el título al que optaron y durante un año escolar completo. En cada uno de los seis tramos de práctica docente los estudiantes desarrollan las competencias que se han definido en el perfil de egreso. En definitiva, las seis asignaturas o tramos de las Prácticas Docentes se constituyen como el hábitat ideal para el desarrollo de competencias de los futuros docentes, así como para evidenciar la validez y la confiabilidad de los instrumentos de observación del desempeño de los estudiantes durante su periodo de colaboración en los centros educativos.

La estrategia de acompañamiento que caracteriza este sistema de prácticas facilita la evaluación del programa aplicado a los fines de estudiar sus efectos, puesto que la estructura operativa del sistema está integrada por varios agentes significativos, como es el maestro anfitrión y el tutor acompañante, que han sido informantes clave para observar los efectos del programa. Gracias a su implicación, hemos podido estudiar el programa desde su entrenamiento a los estudiantes hasta su aplicación en las escuelas con los estudiantes de primaria y secundaria.

El programa “enseñar como un campeón” responde al objetivo de desarrollar competencias en los estudiantes, de acuerdo a los parámetros establecidos por la Normativa 9-2015 (MESCyT, 2015). El fin último es que los estudiantes sean capaces de aplicar las técnicas didácticas aprendidas en contextos reales, de manera que la estrategia de entrenamiento se complete con los aprendizajes propios de los paradigmas del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989) y del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984).

El objetivo de este estudio consiste en proporcionar

evidencias de los resultados cuantitativos y cualitativos de los efectos de esta intervención en los estudiantes de las licenciaturas de Educación, los cuales fueron entrenados para aplicar las técnicas en las escuelas. A continuación, detallaremos la metodología empleada y el universo de participantes, también enumeramos las técnicas entrenadas y puestas en práctica y la descripción del instrumento. Más adelante, ofrecemos los resultados de autopercepción de los estudiantes participantes en el programa, estableciendo una comparación entre el grupo de Primaria y el grupo de Secundaria. Por último, ofrecemos unas conclusiones con una sucinta prospectiva que apunta a la ampliación del estudio.

Método

Para este estudio se utilizó un método descriptivo para mostrar e interpretar el impacto de una realidad educativa tal como se manifestó y dar a conocer los resultados de la implementación de un programa académico. El grupo de participantes estuvo compuesto por las licenciaturas de Educación Primaria (n=20) y Licenciatura en Matemáticas Orientada a la Educación Secundaria (n=24). La muestra fue de tipo incidental o por accesibilidad y se conforma, en su mayoría, por mujeres (70%). La edad de los estudiantes abarca desde los 18 a los 27 años. Una docente, a su vez participante del equipo investigador de este estudio, impartió el programa dentro de la asignatura “Prácticas Docentes II”, durante 16 sesiones de 2 horas de duración presenciales cada una. Una vez que los estudiantes aprendieron una serie de técnicas eficaces de enseñanza, contando con el acompañamiento del docente tutor, aplicaron las mismas en el periodo de prácticas en los centros educativos, durante 96 horas, en 12 semanas.

Se obtuvo la colaboración de los maestros de las escuelas que reciben estudiantes de prácticas de la institución. Durante el desarrollo de las intervenciones, el docente tutor llevó a cabo la observación de la aplicación de las técnicas entrenadas previamente, junto con los maestros anfitriones de las escuelas en las que los estudiantes desarrollan sus prácticas. Los estudiantes estuvieron informados del propósito del estudio;

se les solicitó su participación voluntaria y se les informó del carácter anónimo y confidencial de los resultados.

Se utilizó un instrumento elaborado ad hoc con el fin de estimar la opinión de los evaluadores sobre los efectos del entrenamiento de las técnicas y la efectividad en su aplicación en el aula. Asimismo, se elaboró un cuestionario para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes logrados.

A continuación, se presentan las técnicas entrenadas y puestas en práctica, que pueden ser revisadas en el texto original de Lemov (2010), de fácil acceso a través de Google Scholar. En un principio se había pensado en seguir el orden de dimensiones a trabajar de acuerdo a las que ofrece este documento base que referimos, pero consideramos conveniente profundizar en una selección, en lugar de pasear por todas. Los criterios para escoger las técnicas fueron novedad y disponibilidad de tiempo.

Tabla 2. Técnicas entrenadas y puestas en práctica

Dimensión	Descripción	Técnicas
Dimensión 1	Establezca altas expectativas académicas	Técnica 1. Sin opción de salida Técnica 2. Lo correcto es lo correcto Técnica 3. Extiéndalo
Dimensión 2	Haga su planeación para asegurar el logro académico	Técnica 8. Muéstrelo
Dimensión 3	Organice e imparta las lecciones	Técnica 12. El gancho Técnica 14. Pizarrón y Papel Técnica 15. Camine por el salón Técnica 16. Desglose Técnica 20. Boleto de salida
Dimensión 4	Haga participar a sus alumnos en la lección	Técnica 22. Participación imprevista Técnica 24. Pepper game Técnica 27. Vegas
Dimensión 6	Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento	Técnica 36. 100 por ciento Técnica 37. Qué hacer Técnica 38. Voz fuerte Técnica 39. Háganlo otra vez
Dimensión 7	Desarrolle carácter y confianza	Técnica 43. Encuadre positivo Técnica 44. Elogio preciso Técnica 45. Afectuoso y estricto Técnica 49. Normalice el error
Dimensión 8	Mejore su ritmo. a) Cambie el ritmo b) Todas las manos c) Cada minuto cuenta	
Dimensión 9	Desafíe a los alumnos a pensar de manera crítica: a) Una a la vez b) De lo simple a lo complejo	

Instrumentos

Cuestionario de evaluación de los estudiantes. Consta de ocho ítems contruidos ad hoc para cada una de las técnicas entrenadas. Se solicita que los evaluadores respondan sobre una escala de cuatro grados: 1) insatisfactorio, 2) básico, 3) avanzado y 4) sobresaliente. Los estudiantes son evaluados por el docente tutor de la asignatura, así como por el maestro anfitrión. Para cada una de las técnicas se elaboraron ocho ítems específicos, buscando la coherencia y significatividad para esa técnica en concreto. Por ejemplo, para la técnica “Trabajan con el reloj; cada minuto cuenta”, los ocho ítems fueron: 1) la participación en la clase permitió el aprendizaje; 2) fue fácil poner en práctica la técnica utilizada; 3) hubo respeto durante el proceso en el estudiantado; 4) la técnica ejecutada permitió el aprendizaje significativo; 5) se percibió que no hubo pérdida del tiempo; 6) siempre se puede enseñar con esta técnica; 7) se evidenció durante la clase el manejo de reloj; 8) se hizo hincapié en la importancia de cada segundo. En el Anexo 1 se muestra la estructura del instrumento, en este caso para la evaluación de la técnica: “Sin Opción de Salida”.

Cuestionario de autoevaluación sobre la satisfacción en la participación del programa de entrenamiento en técnicas de enseñanza (Anexo 2). Las instrucciones de este cuestionario informan al estudiante sobre el propósito de evaluar su satisfacción como participante en el programa de entrenamiento en técnicas didácticas vinculadas al proyecto “Enseñar como un campeón”; se solicita que responda con absoluta sinceridad a cada una de las afirmaciones sobre las técnicas aprendidas y su posterior aplicación durante su inserción en la escuela, como estudiante en prácticas. El cuestionario consta de 16 ítems que se distribuyen en tres secciones relativas a la percepción de los estudiantes sobre las técnicas. En la primera sección el estudiante responde a los ocho ítems en una escala conformada por “no aplica”; “pocas veces”; “con frecuencia”; “siempre”: 1) promueve el clima positivo; 2) favorece la interacción entre docente y estudiante; 3) permite detectar necesidades individuales del estudiante: sus intereses, sus motivaciones y capacidad para aprender; 4) favorece el manejo de la conducta en el aula; 5) permite una distribución del tiempo

efectiva; 6) promueve el aprendizaje significativo; 7) mejora la calidad de la retroalimentación que se ofrece al estudiante; 8) favorece la atención de los estudiantes.

La segunda sección tiene una escala de respuesta de tres niveles “poco”; “bastante” y “mucho”; está conformada por siete ítems: 1) me interesó participar en el proyecto; 2) al leer sobre las técnicas, sentí curiosidad por aprender; 3) me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional; 4) he tenido inconvenientes para aplicar las técnicas; 5) he sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela; 6) estoy satisfecho con el aprendizaje de estas técnicas y 7) pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro.

En la tercera sección, conformada por una única pregunta, se solicita a los estudiantes que valoren su nivel de dominio en cada una de las técnicas, con las siguientes opciones de respuesta: “no aplica”; “insuficiente”; “básico”; “avanzado”. Finalmente, el cuestionario ofrece un espacio para incorporar las observaciones que el estudiante crea oportunas.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a continuación en sus dos vertientes: 1) la evaluación de los estudiantes por parte de los docentes (docente de la asignatura o Maestro tutor, más el maestro anfitrión de la escuela) y 2) la satisfacción de los estudiantes sobre las técnicas entrenadas, practicadas y objeto de observación.

Resultados de la evaluación de los docentes a los estudiantes.

Los docentes evaluadores calificaron a los estudiantes en cada una de las técnicas entrenadas en los niveles 2) básico, 3) avanzado y 4) sobresaliente. Salvo escasas excepciones, el mayor porcentaje de respuesta se sitúa en el nivel 3) y 4) a lo largo de los diversos ítems de los que consta cada técnica. No se registraron respuestas en el nivel 1) insatisfactorio. Esta tendencia ocurre tanto para la evaluación realizada por el Maestro tutor de la asignatura de prácticas, como para la evaluación realizada por el Maestro anfitrión de la escuela.

Resultados de autopercepción de los estudiantes sobre las técnicas objeto de observación que fueron entrenadas y practicadas.

Los resultados relativos a la autopercepción se presentan en las Tablas 3, 4 y 5, en las cuales se puede observar la frecuencia y porcentaje en cada uno de los ítems del instrumento aplicado a los estudiantes, tanto para el grupo de la Licenciatura en Educación Primaria, como para el grupo de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Así, se hallaron los siguientes resultados para la Sección I del cuestionario, con una escala de respuesta: “no aplica”; “pocas veces”; “con frecuencia”; “siempre”. El porcentaje total se ha calculado para cada ítem y corresponde a la suma de respuestas en la escala, dividido entre el total de respuestas en todas las escalas.

1. Promueve el clima positivo: el 64.71% del grupo de Educación Primaria manifestó que se promovió con frecuencia, mientras que 61.54% del grupo de Secundaria afirmó que

Tabla 3. Resultados de la autopercepción de los estudiantes. Sección I

VARIABLES SECCIÓN I	Grupo Primaria						Grupo Secundaria					
	Siempre		Con frecuencia		Pocas veces		Siempre		Con frecuencia		Pocas veces	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Promueve el clima positivo	6	35.29	11	64.71	0	0.00	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Favorece la interacción entre docente y estudiante	10	58.82	5	29.42	2	11.76	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Permite detectar necesidades del estudiante: intereses, motivaciones y capacidad de aprender	9	52.94	7	41.18	1	5.88	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Favorece el manejo de la conducta en el aula	7	41.18	9	52.94	1	5.88	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Permite una distribución efectiva del tiempo	4	23.53	7	41.18	6	35.29	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Promueve el aprendizaje significativo	4	23.53	7	41.18	6	35.29	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Mejora la calidad de la retroalimentación ofrecida	5	29.41	9	22.94	3	17.64	8	61.54	4	30.77	1	7.69
Favorece la atención de los estudiantes	12	70.59	4	23.53	1	5.88	8	61.54	4	30.77	1	7.69

se promovió siempre. En total, un 50.00% respondió que con frecuencia y un 46.67% respondió que siempre.

- Favorece la interacción entre docente y estudiante: el 58.82% del grupo de Educación Primaria y el 61.54% del grupo de Secundaria, afirmaron que siempre favoreció. En total, el 60% afirmó que siempre favoreció esta interacción.
- Permite detectar necesidades individuales del estudiante: sus intereses, sus motivaciones y capacidad para aprender: afirmaron que siempre permitió detectar estas necesidades individuales de los estudiantes; el 52.94% del grupo de Educación Primaria y el 61.54% del grupo de Secundaria.
- Favorece el manejo de la conducta en el aula: el 52.94% del grupo de Primaria consideró que, con frecuencia, se favoreció el manejo de la conducta en el aula; el 61.54% del grupo de Secundaria afirmó que siempre se favorece; 50.00%, si se consideran ambos grupos.
- Permite una distribución efectiva del tiempo: tanto el 41.18% del grupo de Primaria como el 61.54% del grupo de Secundaria consideraron

que siempre permitió una distribución efectiva del tiempo. El 40% del total afirmó que siempre se promovió.

- Promueve el aprendizaje significativo: el 41.18% del grupo de Primaria consideró que se promovió con frecuencia; el 61.54% del grupo de Secundaria consideró que siempre se promovió. El 40% del total afirmó que siempre se promovió.
- Mejora la calidad de la retroalimentación que se ofrece al estudiante: el 52.94% del grupo de Primaria respondió que se hace con frecuencia; el 61.54% del grupo de Secundaria seleccionó siempre. En total, el 43.33% opinó que con frecuencia y otro 43.33% afirmó que siempre.
- Favorece la atención de los estudiantes: Para el 70.59% del Grupo Primaria y para el 61.54% del Grupo de Secundaria, siempre favoreció la atención de los estudiantes.

Para la segunda sección se hallaron los siguientes resultados de autopercepción de los estudiantes, a lo largo de los siete ítems y según la escala de respuesta “poco”; “bastante” y “mucho”. El porcentaje total se ha calculado para cada ítem y

Tabla 4. Resultados de la autopercepción de los estudiantes. Sección II

VARIABLES SECCIÓN II	Grupo Primaria						Grupo Secundaria					
	Mucho		Bastante		Poco		Mucho		Bastante		Poco	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Me interesó participar en el proyecto	10	58.82	7	41.18	0	0.00	10	76.92	3	23.08	0	0.00
Al leer sobre las técnicas sentí curiosidad por aprender	7	41.18	9	52.94	1	5.88	9	69.23	3	23.08	1	7.69
Me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional.	10	58.82	7	41.18	0	0.00	11	84.62	1	7.69	1	7.69
He tenido inconvenientes para aplicar las técnicas	1	5.88	3	17.65	13	76.47	0	0.00	1	7.69	12	92.31
He sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela	9	52.94	6	35.29	2	11.76	5	38.46	5	38.46	3	23.08
Estoy satisfecho con el aprendizaje de las técnicas	9	52.94	8	47.06	0	0.00	10	76.92	3	23.08	0	0.00
Pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro	13	76.47	4	23.53	0	0.00	12	92.31	1	7.69	0	0.00

corresponde a la suma de respuestas en la escala, dividido entre el total de respuestas en todas las escalas.

1. Me interesó participar en el proyecto: el 66.67% de ambos grupos se interesó mucho en participar; el 58.82% y el 76.92%, en Primaria y Secundaria, respectivamente.
2. Al leer sobre las técnicas, sentí curiosidad por aprender: el grupo de Primaria (52.94%) sintió bastante curiosidad por aprender; el 69.23% del grupo de Secundaria sintió mucha curiosidad. El 53.33% de ambos grupos manifestó sentir mucha curiosidad.
3. Me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional: el grupo de Primaria (58.82%) y el grupo de Secundaria (84.62%) consideraron que estas técnicas tienen mucha importancia. En total, el 70% consideró que estas técnicas son bastante importantes.
4. He tenido inconvenientes para aplicar las técnicas: el grupo de Primaria (76.47%) y el grupo de Secundaria (92.31%), contestaron que han tenido pocos inconvenientes para su aplicación. En total, un 83.33% de los miembros de ambos grupos consideró que ha habido pocos inconvenientes para la aplicación de estas técnicas.
5. He sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela: el grupo de Primaria (52.94%) manifestó que mucho, mientras que un 38.46% del grupo de Secundaria se posicionó en “mucho” y otro 38.46% en “bastante”.
6. Estoy satisfecho con el aprendizaje de estas técnicas: el grupo de Primaria (52.94%) y el grupo de Secundaria (76.92%) se posicionaron en “mucho”. En total, el 63.33% está muy satisfecho y el restante 36.67% está bastante satisfecho al haber aprendido estas técnicas.
7. Pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro: el 76.47% del grupo de Primaria y el 92.31% del grupo de Secundaria declararon que utilizarán mucho estas técnicas en el futuro. Considerando las respuestas de ambos grupos, el 84.33% afirmó que las utilizará mucho en el futuro.

Tabla 5. Resultados de la autopercepción de los estudiantes. Sección III

VARIABLE SECCIÓN III	Grupo Primaria						Grupo Secundaria					
	Básico		Avanzado		Insuficiente		Básico		Avanzado		Insuficiente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Considero que mi nivel de dominio de esta técnica es	6	35.29	11	64.71	0	0.00	10	76.92	3	23.08	0	0.00

En la tercera sección del cuestionario, solo hay un ítem: considero que mi nivel de dominio en cada una de las técnicas es...; según la escala de respuesta, el 64.71% del grupo de Primaria seleccionó avanzado, mientras que el 76.92% del grupo de Secundaria se posicionó en un nivel de

dominio básico. En general, el 53.33% consideró que era básico.

Finalmente, el cuestionario de autopercepción ofrecía un espacio para incorporar opiniones sobre la valoración de las técnicas, de las cuáles se presenta una síntesis a continuación:

Tabla 6: Opiniones sobre la valoración de las técnicas

Dimensión	Técnica	Opiniones sobre la valoración de las técnicas
Dimensión 2. Haga su planeación para asegurar el logro académico.	Muéstrelo.	“Colocando en un lugar visible del salón el objetivo todos los días, sus alumnos y colegas se enteran y ayuda a los estudiantes a mantener el tema presente, de esta forma al retroalimentar ellos miran y fijan sus saberes”.
	El gancho.	“Con esta técnica, no solo aprendieron los estudiantes, sino también la participante. Mediante una introducción corta se fomentó el interés y se logró el aprendizaje sobre la cultura taína”.
Dimensión 4. Haga participar a sus alumnos en la lección.	Vegas.	“En esta técnica, se implementa el juego, pero siempre y cuando sea acorde al tema de enseñanza, porque de lo contrario, distraería el objetivo de la clase y, a la vez, se limita para que el juego no continúe a espaldas del maestro”.
Dimensión 6. Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento.	100 por ciento.	“Con esta técnica, se realizan diferentes intervenciones en el aula y se mantiene un ambiente de orden y disciplina; efectivamente, atrae la atención de los niños”.
	¿Qué hacer?	“Esta técnica trata que los alumnos sepan qué deben hacer, con orientaciones claras y precisas y motivando, para que cumplan con su hacer en el aula”.
	Voz fuerte.	“Hablar claro y fuerte permite que los estudiantes entiendan el mandato; así perciben las iniciativas y seguridad del docente a la hora de impartir las instrucciones”.
	Encuadre positivo.	“Esta técnica ayudó a que los alumnos estuvieran activos y más atentos a participar, pues la intervención siempre se trabaja en positivo, de manera que entiendan que pueden lograrlo”.
Dimensión 8. Mejore su ritmo.	Todas las manos.	“Esta técnica permitió impartir la clase organizada, observando que, si relacionamos el tema con algo de su interés, los alumnos prestan más atención, son más activos y, de manera clara, entienden la explicación”.
	Cambie el ritmo.	“Siendo esta mi primera clase y primera vez usando esta técnica, me siento algo nerviosa; los estudiantes colaboraron con las orientaciones y el tema trabajado -las operaciones combinadas y la jerarquía-, fueron a la pizarra y realizaron las operaciones indicadas”.

Conclusiones

El presente trabajo proporciona evidencias relativas a los efectos de una intervención basada en un programa prestigioso en el entorno estadounidense, el cual ha sido adaptado al contexto dominicano y, más específicamente, a una institución de Educación Superior especializada en la formación de maestros. Los procesos llevados a cabo para la enseñanza y el aprendizaje de estas técnicas eficaces del programa “Enseñar como un campeón”, han formado parte de la estrategia educativa de formar docentes de excelencia en el marco de la asignatura de prácticas docentes.

Lemov (2010) considera que estas habilidades de manejo del aula son fundamentales para el docente y eficaces para el aprendizaje de los alumnos, puesto que la óptima organización del aula, el establecimiento de rutinas, la generación de participación o la gestión eficaz del tiempo, se han mostrado como facilitadores del aprendizaje, así como lo son, también, la generación de confianza en sus alumnos y la puesta en marcha de instrucciones claras y con voz enérgica.

En cualquier caso, con la aplicación de programas de intervención como este para la enseñanza de tales técnicas efectivas, de manera intencional y sistematizada, se evidencia el papel de la educación como agente de cambio, a través del cual se puede modificar la conducta y el rendimiento de los estudiantes (Beltrán Llera, 2013).

Programas como “Enseñar como un campeón” cumplen con la función de formar docentes efectivos y proporcionar alta calidad en la enseñanza (Kretchmar y Zeichner, 2016), además de tener sus efectos en la educación inclusiva y la transformación social (Schlessinger y Oylar, 2015; Zeichner, 2016). Los resultados obtenidos permitieron identificar la eficacia al aplicar las técnicas de los estudiantes en prácticas, así como analizar la satisfacción de los estudiantes sobre las técnicas. En este sentido, las observaciones de los estudiantes funcionaron como complemento a la evaluación de los observadores y fomentaron la propia autoevaluación y reflexión de los estudiantes a lo largo de los indicadores, ya que en estas opiniones se aprecia la toma de conciencia de la importancia de utilizar las mejores estrategias para producir aprendizajes eficaces.

Del análisis de los resultados se evidencia que la puesta en marcha de este proyecto ha sido una experiencia positiva para los estudiantes, así como para los docentes.

Asimismo, en futuros estudios se pretende contar con una muestra mayor de discentes que afecte a la diversidad de titulaciones que oferta la institución, de manera que se puedan llevar a cabo análisis más avanzados y sea posible la generalización de los resultados, incorporando las conclusiones a las siguientes intervenciones. No obstante, aunque el alcance de su aplicación no fue demasiado ambicioso, se puede concluir que los resultados fueron satisfactorios en ambos tipos de evaluación y en todas las dimensiones y muestran la oportunidad de esta intervención, de manera que sirva de modelo para la implementación de este programa innovador en el futuro.

Aventuramos que el programa puede promover la mejora del desempeño futuro del docente, pues facilita el desarrollo de competencias imprescindibles para un maestro y consolida la vinculación de los aprendizajes teóricos con la experiencia práctica mediante la inserción en centros educativos que fomenten el aprendizaje situado y experiencial.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Llera, J. A. (2013). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía*. 71(274), 101-118. ISSN: 0064-9461 (impreso); 2174-0909 (Online) España. Recuperado desde: <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-254/la-educacion-como-cambio/101400010298/>
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-45.
- ISFODOSU (2018). *Sistema de Prácticas Docentes del ISFODOSU*. Serie Prácticas Docentes 1. ISFODOSU. Santo Domingo: República Dominicana.
- Lemov, D. (2010). *Enseña como un campeón: 49 técnicas de enseñanza para colocar a tus alumnos en la ruta del éxito* (Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college). México: Limusa Wiley.

Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). *Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo: República Dominicana.

Puryear, J. (2014). ¿Qué hacen los grandes maestros? Las técnicas que separan a los sobresalientes del promedio. Resumen de “Enseña como un Campeón” del autor Doug Lemov. *Revista Inter-American Dialogue*. Mayo 2014. Estados Unidos de América: Organización de los Estados Americanos [OEA]. Recuperado desde: <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/qu-hacen-los-grandes-maestros-las-t-cnicas-que-separan-los-sobresalientes-del-promedio>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kretchmar, K., y Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417-433. Seattle, Washington: Estados Unidos de Norteamérica. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/publication/307590184_Teacher_prep_30_a_

[vision_for_teacher_education_to_impact_social_transformation](#)

Schlessinger, S., y Oyler, C. (2015). Commentary: Inquiry-Based Teacher Learning for Inclusivity: Professional Development for Action and Change. *LEARNing Landscapes Journal*, Vol. 8 No. 2, 39-47. Canadá. Recuperado desde: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Commentary-Inquiry-Based-Teacher-Learning-for-Inclusivity-Professional-Development-for-Action-and-Change>

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.

Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: Teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4): Democracy and Social Justice, 150-155. Londres, Inglaterra y Gales. Recuperado desde: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00228958.2016.1223986>

Anexo 1

Cuestionario de evaluación de los estudiantes

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA Recinto FÉLIX EVARISTO MEJÍA

Instrumento de reflexión sobre la Participación en el Proyecto “Enseñar como Campeón”.
Técnica que será evaluada: “Sin Opción de Salida”

Estudiante: _____ Fecha: _____ Grado: _____ Profesor / tutor: _____

Marca cómo describes tu autopercepción respecto a las siguientes afirmaciones.	Insatisfecho	Básico	Avanzado	Sobresaliente
La participación en la clase permitió el aprendizaje.				
Fue fácil poner en práctica la técnica utilizada.				
Hubo respeto durante el proceso y el estudiantado.				
La técnica ejecutada permitió el aprendizaje significativo.				
Se pudo percibir la razón del aprendizaje y su impacto entre compañeros.				

Respondieron las preguntas siempre que les fue posible.				
El docente se manejó, auxiliándose de otro alumno, para buscar la respuesta acertada.				
El maestro regresó a buscar la respuesta en el alumno que no respondió.				

Notas _____

Anexo 2

Cuestionario de autoevaluación sobre la satisfacción en la participación del programa de entrenamiento en técnicas de enseñanza

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOME UREÑA

Autoevaluación sobre la satisfacción en la participación del programa de entrenamiento en técnicas de enseñanza

Este cuestionario pretende evaluar tu satisfacción como participante en el programa de entrenamiento en técnicas didácticas vinculadas al proyecto “Enseñar como un campeón”.

A continuación, encontrarás una lista de enunciados sobre tu percepción sobre las técnicas aprendidas y su posterior aplicación durante tu inserción en la escuela como estudiante en prácticas.

Solicitamos que respondas con absoluta sinceridad.

Nombre _____

Fecha ___ / ___ /20___ Grado _____

Técnica _____

Sección I Sobre la valoración del programa

	No aplica	A veces	Con frecuencia	Siempre
Promueve el clima positivo				
Favorece la interacción entre docente y estudiante				
Permite detectar necesidades individuales del estudiante: sus intereses, sus motivaciones y capacidad para aprender				
Favorece el manejo de la conducta en el aula				
Permite una distribución del tiempo efectiva				
Promueve el aprendizaje significativo				
Mejora la calidad de la retroalimentación que se ofrece al estudiante				
Favorece la atención de los estudiantes				

Sección II Sobre tu percepción de las técnicas

	Poco	Bastante	Mucho
Me interesó participar en el proyecto			
Al leer sobre las técnicas sentí curiosidad por aprender			
Me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional.			
He tenido inconvenientes para aplicar las técnicas			
He sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela			
Estoy satisfecho/a con el aprendizaje de estas técnicas			
Pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro			

Sección III Sobre tu evaluación sobre el nivel de dominio de las técnicas

	No aplica	Insuficiente	Básico	Avanzado
Considero que mi nivel de dominio de esta técnica es				

Observaciones: _____

La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios

Teacher training by competences in the current Venezuelan context. An approach from the voice the college professors

Recibido: 26 de agosto de 2019 | Aprobado: 6 de diciembre de 2019



Resumen

En este artículo se muestran parte de los resultados de una investigación cuyo propósito fue explorar la perspectiva de profesores universitarios sobre la formación docente por competencias en Venezuela. El objetivo de este estudio consiste en reflexionar sobre los puntos de encuentro de las voces de los profesores universitarios acerca de la formación permanente en competencias en el contexto actual venezolano. Metodológicamente el estudio se apoyó en la investigación cualitativa, se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo la orientación de la fenomenología como método; en correspondencia con este, se seleccionó la entrevista en profundidad como técnica para la recolección de datos y los informantes fueron seis docentes de tres universidades públicas venezolanas. Los hallazgos señalan la necesidad de una formación docente basada en la enseñanza reflexiva y la integración de saberes y asumido como un proceso sistemático, continuo y permanente dirigido al desarrollo de competencias que permitan enfrentar la complejidad del acto educativo en el contexto venezolano, marcado por la crisis en aspectos económicos y sociales.

Palabras clave: formación docente; enfoque por competencias; educación universitaria; crisis económica y social

Abstract

This article shows part of the results of an investigation whose purpose was to explore the perspective of university professors on teacher training by competencies in Venezuela. The objective of this study is to reflect on the meeting points of the voices of university professors about on going training in skills in the current Venezuelan context. Methodologically, the study relied on qualitative research, was framed in the interpretive paradigm, under the guidance of phenomenology as a method; In correspondence with this, the in-depth interview was selected as a technique for data collection and the informants were six teachers from three Venezuelan public universities. The findings indicate the need for teacher training

* Doctora en Pedagogía, Universidad de Los Andes – Venezuela. Docente e Investigadora, Categoría Titular, Dedicación Exclusiva, adscrita al Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira – Venezuela. Coordinadora del Programa de Investigación Socio Humanístico (PISH-UNET). Para contactar a la autora: josefinabalbo@hotmail.com.

based on reflective teaching and knowledge integration and assumed as a systematic, continuous and permanent process aimed at the development of skills that allow us to face the complexity of the educational act in the Venezuelan context, marked by the crisis in economic and social aspects.

Keywords: *teacher training; competence approach; college education; economic and social crisis*

La formación del docente universitario y el enfoque por competencias

La importancia de la formación de los docentes universitarios en competencias pedagógicas adquiere gran significado y se configura como un reto en esta sociedad del conocimiento cambiante, compleja y altamente tecnológica; para esto, se requiere que quienes gerencian los recintos universitarios asuman la responsabilidad de formar a sus profesores y estos, a su vez, decidan asumir la formación, ya que la educación superior conlleva, a juicio de Marcelo (1994), una:

Función social de transmisión de saberes, de saber hacer o del saber ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos, lo cual involucra a la estructura organizativa, que planifica y desarrolla las actividades de formación (p.175).

En esa misma línea, Hilarraza (2012) afirma que la formación de docentes universitarios debe fortalecer el desarrollo del pensamiento científico, innovador, reflexivo y crítico, sobre la práctica educativa mediante la integración tanto de teoría, como de práctica profesional, que permita vincular los saberes, pues no basta el saber hacer y conocer, se requiere también que dominen el ser, convivir y pensar.

Es necesario hacer referencia al enfoque de formación basado en competencias en el mundo universitario generado en Europa, denominado Proceso de Bolonia, que, como indica Beneitone (2009), nace por una intensa reflexión sobre la educación superior en el ámbito europeo, en torno a la creación de un ambiente de trabajo para que los académicos llegaran a puntos de referencia, comprensión y confluencia sobre estructuras educativas, titulaciones comprendidas,

comparadas y reconocidas. Su resultado es un documento contentivo de las competencias genéricas y específicas que deben formarse, en el que se detalló el estado actual de la educación en América Latina, redes de discusión, debate sobre la educación superior en la región y redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas.

Estas iniciativas se instalan en el año 2004 en América Latina y el Caribe a través del Proyecto Tuning América Latina, para comenzar un diálogo conducente al intercambio de información, colaboración, calidad, efectividad y transparencia entre las instituciones de educación superior en 18 países latinoamericanos, con la premisa de tender puentes para el reconocimiento de las titulaciones con otras regiones del planeta desde cuatro grandes líneas: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas.

El término competencias es un concepto polisémico y ambiguo. En esta investigación se aborda desde una visión amplia y abierta para el desempeño docente como un acto complejo y de prescripción abierta, entendido, según Le Boterf (2000), como una noción en que los docentes abordan un trabajo complejo (la enseñanza), que amerita un conjunto de acciones interligadas que no se resuelven aplicando un algoritmo o protocolo, sino que demanda competencias, iniciativas, transferencia, innovación y gestión y así enfrentar en el aula situaciones complejas eventuales y emergentes.

También Tobón (2013), al referirse a las competencias en el escenario de la educación superior, señaló que se estaban abordando desde un marco de descontextualización paradigmática, pues el constructo se originó en el paradigma teórico de la lingüística y se está aplicando a otras áreas en forma asistemática y desconexa; por ello, plantea que para usarse en educación superior, el término debe asociarse con otras fuentes teóricas, por estar articuladas a un sistema conceptual, de

ahí que las define desde la complejidad; es decir, aborda las competencias desde el pensamiento complejo como método de construcción del conocimiento, basado en las relaciones entre las partes y el todo desde la continua organización orden-desorden, lo que implica abandonar la pretensión de tener ideas, leyes y fórmulas para comprender y explicar la realidad (Morín, 1999).

A este punto, es importante hacer mención de una clasificación más extendida en el campo educativo: las competencias genéricas y específicas. Las primeras son fundamentales para alcanzar la realización personal, gestionar proyectos y actuar en cualquier profesión, se forman desde la familia; son la esencia de la educación básica, media, técnico-laboral y educación superior, y se caracterizan por su importancia en la gestión de su plan formativo, el logro de la realización personal y el aprendizaje continuo, así como en la resolución de conflictos interpersonales y sociales (Tobón, 2013).

A saber de esto, las competencias genéricas comprenden: la autogestión de la formación (planifica procesos de formación acordes con el contexto, gestiona los recursos que requiere y realiza la formación hasta alcanzar las metas); trabajo en equipo (comprende el proceso de planificación de actividades en equipo y contribuye a generar una visión compartida); gestión de la información y del conocimiento (interpreta la información para generar conocimiento y procesa la información a través de determinada metodología); investigación (planifica proyectos de investigación, ejecuta el proceso, selecciona el método adecuado al objeto de estudio y socializa los resultados). En el mismo orden de ideas, Gimeno (2007) presenta una sistematización de las competencias genéricas para la formación docente y las clasifica de la siguiente forma: 1. Destrezas de comunicación, 2. Conocimientos básicos, 3. Destrezas técnicas, 4. Destrezas interpersonales.

Por otro lado, las competencias específicas, según Tobón (2004), son las propias de una determinada profesión, con alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos; por tanto, los profesionales de la educación deben poseer las siguientes: dominar la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas; conocer a grandes rasgos los saberes de las disciplinas del

área de su especialidad; saber diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos; conocer y aplicar en el acto educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas; planificar procesos de evaluación con base en criterios determinados; elaborar e implementar recursos didácticos pertinentes al contexto; procurar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y reflexionar sobre su práctica, con la intención de mejorar su quehacer educativo a través de la investigación en educación.

Por tanto, estos elementos representan una diversidad de habilidades y desempeños no jerarquizados, sino complementarios, que derivan en la comunión de acciones que exigen a los docentes formarse en ambas competencias para interactuar en la complejidad subyacente de su profesión, pues tal como se apreció, las competencias genéricas enriquecen el desarrollo de su labor mediante el trabajo en equipo, el liderazgo, gestión de la información e investigación, desde el respeto, ética y honestidad. Y las específicas, apuntan hacia el ejercicio de sus funciones en contextos determinados, en este caso, integrando saberes propios de cada disciplina, junto con el estudio y reflexión de estrategias de enseñanza, teorías didácticas, formas de evaluar, elaboración y uso adecuado de materiales didácticos; lo que significa, según los autores anteriormente citados, reflexionar sobre la práctica.

Este artículo se propone reflexionar sobre la necesidad de la formación permanente en competencias evidenciadas en las entrevistas a seis docentes de distintas universidades a la luz de los supuestos teóricos ofrecidos. Para lograr este objetivo, el trabajo investigativo se propone estructurar códigos a partir de las opiniones suministradas por los informantes para interpretar la tendencia representativa en la necesidad docente manifiesta. Además, el estudio procura sistematizar las informaciones ofrecidas y codificarlas de acuerdo a las dimensiones del contexto y a la formación docente.

Los acápites siguientes detallarán la metodología implementada y la caracterización del contexto actual atravesado por la crisis política y socioeconómica de Venezuela. Luego, se presentan los resultados, en los cuales se sistematizan las informaciones

recabadas en las entrevistas y clasificadas de acuerdo a las unidades de análisis (contexto y formación docente). Más adelante, ofrecemos una reflexión sobre el punto de encuentro de las voces de los informantes con el fin de resignificar el compromiso docente, el cual se debe sobreponer a toda crisis. Por último, presentamos las conclusiones con una motivación a asumir la docencia a partir de la reflexión y el compromiso para enfrentar la complejidad del acto educativo en el contexto venezolano.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo la orientación de la fenomenología como método de estudio (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Según Sandín (2013), resulta un método que parte del análisis de las experiencias vividas por las personas acerca de un fenómeno y se fundamenta en la descripción de los aspectos esenciales del significado trascendente, desde la visión de los investigados. De manera que el presente estudio se apoyó ampliamente en la investigación cualitativa, por cuanto la naturaleza del objeto de estudio orientó la interpretación de los fenómenos estudiados.

Contexto de la investigación

Se asumió como escenario del estudio tres universidades públicas y autónomas ubicadas en el estado Táchira, República Bolivariana de Venezuela: la Universidad Nacional Experimental del

Táchira (UNET), la Universidad de Los Andes (ULA) Núcleo universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Se seleccionó la entrevista en profundidad (Martínez, 2012; Ruíz, 1999) como técnica para la recolección de la información. Se utilizó la entrevista estructurada, como una forma de aproximarse a las percepciones, saberes, creencias y experiencias de los informantes en torno al objeto de estudio, razón por la cual fue necesario utilizar como instrumento un guion de preguntas abiertas. Las entrevistas fueron registradas en una grabación de audio y fueron transcritas para su posterior análisis; pero, en función de la veracidad de la información allí contenida, antes de iniciar la codificación abierta, las entrevistas fueron enviadas a los informantes, quienes las leyeron y aprobaron y en algunos casos, agregaron información adicional, que no manifestaron en el desarrollo de las sesiones.

Informantes de Investigación

Los informantes de esta investigación conformaron un grupo de seis profesores (6) de la UNET, ULA y UPEL. Los atributos o características asumidas para seleccionar a los informantes fueron: participación voluntaria y trayectoria profesional. Seguidamente se presentan en la tabla 1 las características de estos informantes.

Tabla 1. Características de los informantes

Informantes	Universidad	Experiencia	Código
1	UNET	13 años de servicio, Doctor en Ingeniería Su inclusión se debe a su experiencia como gerente en la formación y coordinador de un programa de investigación.	IC1
2	UNET	Docente jubilado desde 1983. Magister en Educación y Currículo. Su inclusión se debe a su experiencia como gerente de una dependencia encargada de la formación docente, además de ser docente de carrera.	IC2

3	UNET	12 años de servicio, adscrita a la Coordinación de Investigación Socio Económica; doctora en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se debe a que, además de su condición de ingeniero, ha desarrollado estudios en áreas afines a la educación y pertenece a un grupo de investigación en ciencias sociales.	IC3
4	UNET	10 años de servicio, adscrita a la Coordinación de Investigación Agropecuaria; doctoranda en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se realizó a manera de contraste, pues su formación y experiencia es solo en su área disciplinar. (Investigador)	IC4
5	ULA	Docente jubilado desde 1985, adscrito al Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela; doctor en Ciencias de la Educación. Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC5
6	UPEL	25 años de servicio, investigador del Centro de Investigaciones Educativas "Georgina Calderón" (UPEL); doctora en Educación. Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC6

Procedimiento para el análisis de la información

El análisis de la información se apoyó en el proceso de codificación y categorización relativo a la inducción analítica, propia del enfoque de la Teoría Fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2002), con la intención de detallar los datos y conceptualizar, en términos de sus propiedades, dimensiones y relaciones desde la mayor rigurosidad posible. Es así que la revisión de entrevistas permitió reducir los datos a códigos, que a su vez reflejaron las frases emitidas por los informantes. Los resultados que emergieron se ordenaron en tres niveles: dimensiones, subcategorías y categorías. Ante esto, el proceso mencionado hizo necesaria la utilización del programa de aplicación para análisis cualitativo denominado Atlas-ti, versión 7.5.

Resultados

En este apartado se muestra el análisis de la información contenida en las entrevistas aplicadas a los seis docentes, específicamente, para este

artículo se analizaron los componentes de las subcategorías Contexto y Enfoque por competencias de la categoría Formación docente. En la tabla 2 se aprecia de manera gráfica la articulación entre los códigos, dimensiones y las dos subcategorías, como fundamento de la categoría resultante denominada Formación docente, en atención del procedimiento planteado por Strauss y Corbin (2002).

Las particularidades de la situación actual promueven aspectos desfavorables que en lo institucional pudieran influenciar la formación docente, así como inconformidades, producto de la crisis y complejidad que limitan en la institución la formación docente. De allí que, la confrontación entre la evidencia empírica y la revisión teórica permitió la construcción de la categoría Formación docente, la cual emerge como una actividad en la que sus actores conviven en unión con una diversidad de necesidades en un contexto caracterizado por la crisis en aspectos económicos y sociales, que no les permiten asumir la formación de manera plena para ofrecer una docencia de calidad.

Tabla 2. Categoría emergente formación docente

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
-Contexto complejo. -Crisis económica social- Supervivencia. -Fuga de cerebros en el sector estudiantil y profesoral. -Obstáculos externos. -Limitaciones para responder a los cambios. -La crisis como oportunidad para el cambio.	Complejidad y crisis	Contexto	Formación Docente
-Competencias específicas del docente. -Competencias genéricas del docente.	Tipos de competencias	Enfoque por competencia	
-Docente reflexivo. -Integración de los saberes en el desempeño docente.	Saber Docente		

De la construcción inductiva realizada en torno a la información suministrada por los docentes, podemos apreciar los diferentes códigos y dimensiones agrupados en la subcategoría *Contexto*. La dimensión *Complejidad y Crisis* es producto de la agrupación de elementos vinculados con la realidad inmediata que sugieren los entrevistados, en la que resaltan los códigos: contexto complejo, crisis económica social- supervivencia, fuga de cerebros en el sector estudiantil y profesoral, obstáculos externos, limitaciones para responder a los cambios y la crisis como oportunidad para el cambio.

Es así que, por ejemplo, los entrevistados señalan:

Producto de la crisis actual, se observa que se ha perdido el interés, el amor, la vocación por la profesión y se está en la universidad por un beneficio económico que hoy ya no es atractivo, por eso vemos a nuestros docentes haciendo otras labores y descuidando sus actividades [4:8]

No es un secreto que, en los tiempos complejos que hoy vivimos, los docentes no quieren o no están motivados para investigar, se limitan a dar sus clases [4:5]

El país en general y nosotros los docentes universitarios estamos atravesando una coyuntura altamente compleja [2:1]

Ser docente universitario hoy es muy diferente a otras décadas, la actualidad, la coyuntura política, social y económica que hoy vivimos [3:46]

Hoy la realidad es otra, se observa fuga de talentos y los que deciden quedarse deben recibir herramientas para ser empleadores y no empleados, hoy día creo las cosas han cambiado y ya debemos comenzar a incentivar la investigación y extensión [2:10]

Desafortunadamente nuestra misión se ha ido desdibujando y veo con mucha tristeza y preocupación cómo los docentes jóvenes, los contratados e incluso los fijos instructores y asistentes se están yendo del país, ya es recurrente ver concursos desiertos cuando antes los profesores se disputaban un cargo y los que se quedan se preocupan más por cubrir sus necesidades básicas [3:7]

Mas por la situación del país que estamos viviendo en estos momentos y que pues por supuesto nadie es ajeno a ello y nadie escapa de ello; yo no cuento con la presencia activa de todo el personal, pues ya se hizo rutina el tiempo para salir a comprar para echar gasolina, para ir al colegio de los niños, para hacer cola, situaciones con la que en este tiempo hemos aprendido a convivir y a aceptar [2:161]

Nos hace repensar nuestro rol, no desfallecer y continuar esforzándonos por ofrecerles a nuestros estudiantes una educación de calidad, por consiguiente, la universidad debe generar políticas que consoliden las competencias necesarias de estos docentes en formación [3:47]

A saber de esto, es posible inferir que los docentes entrevistados desarrollan su labor en una realidad altamente compleja, la cual merma su intención investigativa y de formación, y en algunos casos se limitan solo a dar clases, obviando la responsabilidad de afrontar los retos que se les presentan como profesores universitarios, pues la crisis económica y social los obliga a dedicarse a otras tareas que les permiten acceder a beneficios económicos adicionales, pero en detrimento, al mismo tiempo, de las diferentes tareas académicas que les competen.

Hacer mención a la crisis actual que viven los docentes universitarios en Venezuela es acotar que, en los últimos años, según Martínez (2017), la educación dejó de ser una prioridad. La crisis, en opinión de este autor, es de tipo económica y social, enmarcada en un reiterado recorte presupuestario, bajos sueldos y escasa asistencia social, lo que, entre otras cosas, afecta a los docentes universitarios, quienes tratan de sobrevivir, en menoscabo del desarrollo y formación profesional y la investigación científica y académica, pues la prioridad es la satisfacción de las necesidades básicas (Barreto, 2017).

Es así que existe en la actualidad un contexto complejo en la institución, referido a obstáculos externos que no propician una labor docente de calidad, sino que, por el contrario, están ocasionando descontento, búsqueda de otros empleos y ausentismo, complejidad que en algunos

casos se pueden ver como oportunidades para el cambio. Estas realidades complejas plantean la exigencia de una transformación en las universidades, en quienes las gerencian y en los docentes; lo cual se logra cuando se cambian los modos de pensar, de conocer, de vivir, por ende de formarse profesionalmente, siendo urgente redefinir el rol de la universidad y el de docentes universitarios.

Por otro lado, Albornoz (2012), señala que en la actualidad, en Venezuela, sigue vigente la necesidad de transformar las universidades, sobre todo, por el contexto político que se vive, hacerlas más humanas; en el sentido de que los docentes, pese a las dificultades y obstáculos que encuentran en el transitar de su profesión, se aboquen a "...dirigir acciones para formar a un nuevo republicano, con sentido crítico, reflexivo, participativo, conciencia y compromiso social..." (p.74); las universidades deben asumir también una postura de cambio, traducida en la generación de políticas de formación y seguimiento de la labor docente con indicadores de calidad que orienten a repensar la actividad docente a la luz de las propias complejidades y particularidades vividas por cada uno de ellos, para que las situaciones complejas que enfrentan se transformen en oportunidades para los cambios.

Desde esta visión se estipula la relación entre la complejidad y lo institucional, dado el input amplio y variado de posibilidades para asumir retos en la universidad, como la generación de políticas que determinen estándares de calidad y de seguimiento a la labor docente, para así cumplir con el rol que le fue asignado. Las situaciones manifestadas evidencian el contexto como un espacio complejo, en el que los docentes sienten una crisis sostenida, marcada por obstáculos externos que incluso han ocasionado fuga del talento a otros espacios para mejoras económicas y sociales; sin embargo, la presencia de esos obstáculos pudieran convertirse, según los informantes, en fortalezas institucionales, lo que devela el reconocimiento de la importancia de políticas de seguimiento a su labor.

Según García Llamas (1999), esto vendría a representar la lógica interna que opera dentro del constructo, como campo de conocimiento en el que los docentes aprenden y desarrollan competencias profesionales en un entorno complejo, dinámico

y cambiante; con necesidades y obstáculos externos que ameritan cambios, orientados a adquirir habilidades para reflexionar sobre su práctica. Desde esta óptica, la formación docente es un entramado de relaciones y particularidades que lo convierte en un proceso complejo. Según Tobón (2004), consiste en lineamientos para generar condiciones pedagógicas para facilitar la adquisición de competencias a partir de la articulación de saberes.

A pesar de la crisis reflejada por la opinión de los informantes, estos también expresaron la necesidad de enfrentarla, y una manera es rescatando el rol docente, su amor, vocación, compromiso por enseñar y, además, la motivación para adaptarse a los cambios tecnológicos, así como sociales, que caracterizan el presente siglo, esto pasa por entender que sus responsabilidades van más allá de facilitar una jornada de clase, sino que se trata de vincular la enseñanza con la investigación y la formación para acoplarse a las nuevas exigencias y responder a los cambios.

La Subcategoría *Contexto* se presenta como un constructo emergente que derivó en este apartado y permitió aproximar los diversos elementos que caracterizan el significado de los docentes sobre el entorno inmediato desde el cual se desarrolla el proceso de formación. De manera que esta subcategoría permite inferir que la formación docente tiene lugar en un contexto ampliamente influenciado por la crisis que en la actualidad enfrenta la universidad venezolana y los diversos actores que hacen vida profesional dentro de ella, lo que exige una redimensión de su misión institucional, en función de la atención de cambios necesarios para la generación de estándares de calidad, y así hacerla competitiva en comparación con otras, pero además, para responder a las demandas de la sociedad, lo cual representa una reflexión que implica un horizonte formativo más allá de la simple transmisión de conocimientos.

Resalta así desde los anteriores testimonios que los informantes de la UNET, UPEL y ULA visualizan una universidad que, a pesar del contexto actual, caracterizado por la crisis económica, política y social, requiere redimensionar su significado. En ese sentido, Cortázar (2012) refleja que se debe seguir trabajando para el desarrollo de las universidades y su

adecuación a las necesidades del entorno al devenir que proyecta el crecimiento del acervo científico y tecnológico, que tiene como norte la formación del talento, para que no se siga promoviendo la "... repetición de conceptos, desfasados en el tiempo, desarticulados disciplinariamente, fragmentados cognoscitivamente, ajenos o extraños a las necesidades de las mayorías nacionales..." (p.64).

Por esto, Albornoz (2012) opina que los docentes deben asumir los cambios y prepararse para responder a ellos, lo cual ocurrirá cuando asuman el rol docente como un proceso que no se consuma en la reproducción memorística de fórmulas y conceptos que solo refuerzan la dependencia intelectual, y que se planteen como meta responder al entorno actual, donde existen parámetros de calidad fijados por la comunidad académica internacional, en lo que concierne a la docencia y la investigación.

Subcategoría Enfoque por competencias

De la construcción inductiva realizada en torno a la información suministrada por los docentes, podemos apreciar los diferentes códigos y dimensiones agrupados en esta subcategoría. Es así que en esta sección dio lugar a la conformación de las dimensiones *Tipos de competencias* y *Saber docente*, que hicieron posible el surgimiento de códigos vinculados con las habilidades y desempeños que deberían caracterizar el conocimiento del docente como parte de su formación. La dimensión Tipos de competencias permitió establecer algunos elementos agrupados en códigos como *Competencias genéricas del docente* y *Competencias específicas del docente*, los cuales dan cuenta de funciones y habilidades de los profesionales que ejercen la docencia:

No menos importante, la competencia de lectura y escritura que les va a permitir consolidar las funciones como docentes e investigadores... [4:31]

Para realizar el acto didáctico debemos poseer una serie de competencias vinculadas con la acción docente, allí se encuentran seleccionar contenidos disciplinares, evaluar los resultados del aprendizaje, contribuir a la mejora de la docencia... [4:31]

A pesar de que la universidad forme excelentes profesionales preparados en cada área disciplinar como es mi caso que egresé de una carrera de pregrado de la UNET, como es natural, no se me dieron todos los conocimientos que me permitieron luego ser docente... [2:6]

Es por ello que tengo conciencia que es un término [las competencias] con amplias acepciones, específicamente en el mundo educativo universitario, yo las defino como una integración de saberes: el saber que consiste en contenidos acumulados; el saber hacer que consiste en habilidades para realizar las tareas; y el saber ser, que se corresponde con el desarrollo personal, autoestima, manejo de conflictos, en fin, lo vinculado con la forma de comportarse del ser humano [2:115]

Todos esos esfuerzos en pro de cambiar ese paradigma que hemos tenido históricamente de preparar estudiantes para que queden en buenas empresas, por eso debemos prepararlos para que asuman nuevos retos, donde las cualidades personales son tan significativas como un buen record académico [2:8]

En términos de docente universitario, podemos hablar de competencias profesionales requeridas para un mejor desempeño, el cual está referido a las funciones que le competen. Específicamente hago referencia a la docencia y a la investigación; en este sentido, debe tener sólidos conocimientos en la disciplina que imparte (saber hacer); ser respetuosos con los alumnos, comprometido con los roles que asume, respetar sus ideas, ser flexible (saber ser); saber planificar sus clases, evaluar utilizando diferentes técnicas (saber conocer).

Tal como se puede evidenciar, los informantes atribuyen especial significado a las competencias que deben poseer los docentes universitarios, las cuales resultan en una serie de habilidades que les permiten, independientemente de la disciplina, mejorar su actuación en el rol que les compete. Tal como sugiere Pimienta (2012), las competencias permiten "...mejorar el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético..."

(p. 2); es decir, integrar el saber conocer, el hacer y el ser en función de la solución problemas y situaciones que se presentan en su profesión.

De igual forma, Le Boterf (2000) expresa que un sujeto se hace competente cuando es capaz de saber actuar de forma pertinente en un contexto determinado, lo que implica elegir y movilizar recursos vinculados con el saber hacer (especificaciones técnicas que facilitan el desempeño efectivo en el puesto de trabajo) y saber actuar (recursos personales para resolver problemas del contexto). En las opiniones antes vistas de los informantes se muestra el interés por afianzar las competencias genéricas, es decir, aquellas habilidades del profesor de orden cognitivo y de orden motivacional que se manifiestan a través de las instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información; las personales, como capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético y las sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo; que, en opinión de Tobón (2004), son necesarias para mejorar el desempeño de los docentes universitarios.

En el mismo orden de ideas, Zabalza (2007) enfatiza las competencias profesionales específicas que deben mostrar en el desempeño los docentes universitarios, y destaca especialmente la competencia comunicativa, pues según este autor "...si hubiera que condensar en pocas palabras la imagen de un buen profesor, tendríamos que recoger esa idea, que sabe explicar bien su materia..." (p.82); lo cual parece confirmarse desde las expresiones de los informantes. Ellos, además, resaltan la importancia de manejar la lectura y la escritura, competencia comunicativa que se desarrolla en la medida en que se mantiene contacto con los textos y su producción y se afina en la medida que nos hacemos expertos en el discurso disciplinar, mediante la investigación, por ejemplo.

Por su parte, la dimensión Saber docente reúne las diferentes evidencias apreciadas en cuanto al conocimiento de los profesores, agrupadas en este caso en los códigos 1) Docente reflexivo:

Los que nos quedamos tenemos la responsabilidad de mejorar nuestra práctica de aula, tomar en consideración las limitaciones de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, conocimientos previos, formarnos en posturas de enseñanzas basadas en el constructivismo como forma de generar conocimientos, donde el docente motive y fomente el aprendizaje significativo de los alumnos [1:59]

Se requiere una reflexión y toma de consciencia para que los que somos ingenieros reconozcamos la importancia y la complejidad de la práctica docente y se nos estimule a participar en programas de formación y actualización que respondan a necesidades personales y propias de la UNET en los ámbitos pedagógico, profesional, personal y social [2:14]

Ser un docente reflexivo pasa por el hecho de entender que estamos en una época, en primer lugar, de una explosión del conocimiento; en segundo lugar, de un avance extraordinario de la ciencia y la tecnología y, en tercer lugar, de una revolución comunicacional... [3:55]

Y 2) Integración de los saberes en el desempeño docente:

Se requieren habilidades para saber hacer, actitudes y valores que se corresponden con el ser, es enlazar los saberes en el aula de clase para realizar en forma idónea su función [1:37]

Se les debe enseñar y mostrar los beneficios de realizar procesos de formación y debe tocar lo pedagógico, lo investigativo, lo personal y lo tecnológico [4:13]

Es posible interpretar la tendencia representativa asociada con el saber docente que, desde la información obtenida en las entrevistas, se vincula con la enseñanza reflexiva, entendida como aquella que requiere una toma de conciencia, particularmente en los que no son docentes de profesión, sobre la importancia y la complejidad de la práctica del profesor, lo cual implica que en el contexto actual caracterizado por la explosión del conocimiento, avance de la ciencia, tecnología y la revolución comunicacional, amerita que los docentes universitarios mejoren su práctica de aula desde la consideración de las limitaciones de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje,

conocimientos previos, con la intención de motivar y fomentar el aprendizaje significativo, a pesar de una situación económica y social de crisis.

En ese orden de ideas, Boggino y Rosekrans (2004) expresan que los profesores deben formarse para convertirse en personas altamente reflexivas, capaces de transformar la enseñanza desde los conocimientos, creencias, valores e ideologías de los alumnos, pues la globalización y vertiginosidad del conocimiento, no permite "...seguir enfrascados en las propias perspectivas, sino que trata de comprender a los otros, a conocer lo diferente de las propias percepciones, a autoevaluar los conocimientos..." (p.141); por cuanto la docencia representa una de las profesiones que más exige el desarrollo del pensamiento complejo y la reflexión, desde la reformulación de sus propios esquemas cognitivos.

De igual forma, se interpreta la tendencia representativa asociada con el saber docente, que desde la información obtenida en las entrevistas, se vincula con la integración de saberes; lo que se traduce en la necesidad de desarrollar habilidades para el saber hacer, además de actitudes y valores que se corresponden con el ser, con la intención de enriquecer los saberes en el aula de clase y coadyuvar en la idoneidad en su desempeño; para lo cual deben formarse en lo que concierne a lo pedagógico, lo investigativo, lo personal y lo tecnológico.

Desde esta visión, se estipula que la dimensión *Saber docente* se perfila en este estudio, desde las percepciones de los informantes y la revisión teórica, como el dominio de los docentes sobre lo que enseñan, así como la habilidad de combinar lo teórico y lo práctico, que en opinión de Díaz (2006), se logra cuando conocen bien lo que enseñan y saben además cómo enseñarlo; pero a pesar ello, aún se observa que la actuación de los docentes se rige por un currículo orientado a los objetivos, en el cual "...la práctica supera a la discusión y reflexión teórica..." (p.20). Ante esto, se aprecia la necesidad de resignificar los saberes docentes, pues se confirma que los profesores tienen el compromiso de desarrollar competencias para la enseñanza que permitan enriquecer esos saberes desde la valoración permanente del acto mismo de enseñar.

El constructo emergente subcategoría *Enfoque por competencias* refiere los hallazgos aproximados en las dos dimensiones anteriores, en las que se aprecian diversas tendencias asociadas tanto con el conocimiento de los profesores, como con las habilidades y desempeños como parte de su perfil para el ejercicio de la enseñanza. Así pues, los tipos de competencias están descritos desde las habilidades necesarias que deben poseer los docentes universitarios en su actuación cotidiana, que pasan por implicar sus conocimientos declarativos con valores, actitudes y destrezas, dentro de un contexto ético; es decir, integrar el saber conocer, el hacer y el ser, para resolver problemas que se presentan.

De los saberes docentes destaca la docencia reflexiva y la integración de los saberes en el desempeño docente como mecanismos para transformar la enseñanza, vinculando la teoría y la práctica desde la posibilidad de integración entre el saber ser, saber conocer y saber hacer, en la búsqueda de un ser humano que responda de manera pertinente a las profundas transformaciones del contexto actual.

La red de conceptualizaciones que dieron lugar a la categoría *Formación docente* refleja una tendencia significativa específicamente orientada hacia la conformación de un perfil basado en el enfoque por competencias, en respuesta a los múltiples desafíos que se les exigen a los docentes desde el contexto de crisis actual, lo cual guarda relación con los argumentos expuestos por Beneitone (2009), quien señala que el enfoque por competencias debe seguir asumiéndose por la universidad como una meta prioritaria para el fomento de la cristalización de los perfiles profesionales y académicos, con la intención de que los alumnos desarrollen más herramientas acordes con las necesidades de la sociedad y los posibles retos de empleos futuros.

Esto último también representa otro importante elemento apreciado en las evidencias, es decir, el docente debe poseer las competencias necesarias en cuanto la integración de saberes y el desarrollo de estados reflexivos con el fin de transformar la enseñanza; de esa forma, los hallazgos sugieren que los informantes poseen la convicción de continuar su formación en competencias, para a su vez, poder formar a sus alumnos bajo el enfoque

por competencias, a pesar de la crisis actual que vive Venezuela, la cual dificulta el desarrollo de procesos de formación en la universidad.

Reflexión acerca de los resultados

Es importante destacar que el contexto está permeado, según los informantes, por la crisis económica social actual, que les exige adaptarse y enfrentar los cambios desde una serie de limitaciones para ello. Es perentorio, de esa forma, seguir desarrollando la formación por competencias, descrito por los informantes como actitudes, habilidades y destrezas que les permiten integrar los saberes para el mejor desempeño, razón por lo cual resulta necesario e importante un proceso de formación progresivo, sistemático y permanente dirigido a la consolidación de competencias que permitan enfrentar la complejidad del entorno social y político del país y la complejidad del acto educativo para mejorarlo.

Las circunstancias externas hacen obligatoria la revisión estructural de la universidad para adecuarla a la dinámica actual, caracterizada por la crisis y la transformación, lo cual se suma adicionalmente a la importancia de la revisión curricular, especialmente desde el enfoque por competencias, lo que exige, por ejemplo, la necesidad de revisar programas, cátedras, formas de abordar la enseñanza, evaluación, procesos de formación. Al contrastar las opiniones de los informantes con los supuestos teóricos considerados, se muestra cómo lo relatado coincide con Albornoz (2012), quien afirma que en Venezuela es una exigencia iniciar con las obligaciones sociales de la universidad, con la intención de precisar índices y niveles de productividad, pues según este autor, "...al menos en el área académica no estamos en la competencia..." (p.409).

Los informantes de la UNET reconocieron que en razón de su área formativa, el campo de la ingeniería no posee las competencias necesarias para mejorar la enseñanza, por lo cual resaltaron la necesidad de la dinámica formativa asociada con el desarrollo de habilidades, actitudes y desempeños, orientada principalmente al requerimiento de formación de competencias genéricas y específicas, que les permitan ejercer la docencia desde la integralidad y articulación del saber hacer, conocer, ser,

convivir, para favorecer la formación de los futuros profesionales.

Para los profesores de la ULA y UPEL, el enfoque por competencias es el más indicado para asumir los procesos de formación de estudiantes y docentes en servicio; para el primer informante, la complejidad en el acto de enseñar exige que los docentes se formen en herramientas, destrezas y habilidades para mejorar la enseñanza, desde la reflexión. Para el informante de UPEL, el enfoque por competencias es asumido en el currículo de la universidad y se forma a estudiantes y docentes en servicio en competencias dirigidas a mejorar la enseñanza, con énfasis en las competencias tecnológicas, investigativas y de desarrollo personal, sobre todo, se enmarcan en lo ético, pues están conscientes de que no son entes aislados, sino que interactúan en un contexto complejo de crisis y de limitaciones externas que exige un despliegue de valores, compromiso y honestidad, vocación y amor, frente a la difícil tarea que decidieron asumir.

El punto de encuentro de los seis informantes de las universidades seleccionadas fue reconocer que en cualquier área disciplinar se debe asumir un proceso de formación permanente en competencias profesionales, que involucre el saber ser, hacer y conocer; es decir, asumir la enseñanza desde la integralidad de saberes, fortaleciendo la disciplina con la investigación, enmarcada en un ejercicio de respeto por el otro.

Conclusiones

Los docentes entrevistados señalan la necesidad de continuar la formación por competencias, tomando en cuenta el contexto complejo en el que se encuentra la situación económica y social venezolana y en particular, la educación. En este sentido, ven la crisis como una oportunidad para la transformación educativa en la universidad, desde la vocación y el compromiso como docentes. Desde esta representación, la formación por competencias emerge como una posibilidad formativa asociada al desarrollo de habilidades, actitudes y desempeños que asume la integración de los saberes, como vía para propender a la capacitación de docentes y alumnos integrales, bajo la premisa de que para enseñar y formar futuros profesionales, es necesario la articulación de los saberes fundamentales vistos

en el saber, ser, hacer y conocer, con la intención de responder a las características complejas, dinámicas, así como cambiantes, de la sociedad del conocimiento actual en general, y en particular, la situación venezolana.

La formación desde el enfoque basado en competencias representa un proceso que puede enriquecer la acción reflexiva de los docentes como profesionales que ejercen la enseñanza capaces de reconocer sus debilidades en el ejercicio didáctico, que desean formarse en temas vinculados con el arte de enseñar, que están dispuestos a investigar sobre temas inherentes al acto educativo, pero, sobre todo, hacer de la enseñanza un entramado en el que converjan los diferentes saberes, para así potenciar el desarrollo de los principales actores del hecho educativo de manera integral, es decir, los estudiantes.

En este sentido, por ejemplo, Marcelo (1994) señala que los docentes deben ser formados desde sus etapas iniciales, sobre todo para que adquieran habilidades vinculadas con el arte de enseñar, aclarando que los encargados de impartir la formación deben estar formados en el conocer, hacer y ser; de esa manera, también serán formados los futuros egresados y esta concatenación de los saberes les permitirá actuar de manera competente frente a cualquier situación laboral que se les presente, lo cual es equivalente a formarlos en los ámbitos físico, mental, social y espiritual.

En definitiva, la formación por competencias se presenta como una dinámica formativa que posibilita el desarrollo de habilidades docentes desde la integralidad de saberes científicos, físicos, mentales, sociales y espirituales, y esto involucra de forma permanente el cuestionamiento y, por ende, la reflexión sobre el desarrollo de la enseñanza; lo que, sin duda, favorecería el desempeño de los docentes frente a los retos impuestos por el contexto particular en el que se encuentra la educación venezolana.

Referencias bibliográficas

Albornoz, O. (2012). *Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento*. San Cristóbal: Fondo Editorial Simón Rodríguez. Lotería del Táchira.

- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. BID.
- Bacarat, M. y Graziano, N. (2002). *¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia?* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Barreto, J. (2017, noviembre 5). La educación universitaria en Venezuela. Una crisis anunciada. [Entrevista a V. Márquez y B. Sharifker]. *El Nacional*, C-4.
- Beneitone, P. (2009). *El proyecto Tuning América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Taller Centroamericano sobre desarrollo curricular basado en competencias y evaluación de calidad de la educación superior, Argentina.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: HomoSapiens.
- Cortázar, J. (2012). *La universidad venezolana a comienzos del siglo XXI. Conflictos, dilemas y retos*. *La universidad debate*. Venezuela: Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Díaz, V. (2006). *Construcción de saber pedagógico*. San Cristóbal: Litoformas
- García Llamas, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Hillaraza, J. (2012). Investigación pedagógica. Un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didáctica y Educación de Venezuela*, 3(1), 11-17.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley de Universidades. (1970). (1970, Septiembre 8). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429 (Extraordinario), septiembre 15, 1970.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Martínez, P. (2017). Los problemas que devoran a las universidades venezolanas. [Entrevista a A. Belmont]. *El Nacional*, C-4. En: <https://runrun.es/investigacion/295473/los-problemas-que-devoran-a-las-universidades-venezolanas/>
- Martínez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México: Trillas.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión. Narcea.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias de la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Ruíz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Ecoe.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Colombia: Ecoe.

Ugueto, M. y Cardozo, N. (2014). *La gestión de recursos humanos por competencias*. San Cristóbal: FEUNET.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Segunda edición. Madrid, España: Ediciones Narcea S.A.



LETICIA JIMÉNEZ ÁLVAREZ*
UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
lsjimenez@utpl.edu.ec



NATACHA FIERRO JARAMILLO**
UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
ndfierro@utpl.edu.ec



PABLO QUICHIMBO MIGUITAMA***
UNIVERSIDAD DE CUENCA
pablo.quichimbo@ucuenca.edu.ec



CARLOS ORTIZ LEÓN****
UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
ccortiz@utpl.edu.ec



JUAN CARLOS MALDONADO VIVANCO*****
UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
jcmaldonado2@utpl.edu.ec



DANIEL CAPA-MORA*****
UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
edcapa@utpl.edu.ec

Incremento de la motivación a partir de la creación de recursos multimedia en un curso de la Ciencia del Suelo

Increased motivation from the creation of multimedia resources in a course in Soil Science

Recibido: 5 de junio de 2019 | Aprobado: 31 de octubre de 2019

Resumen

La enseñanza de la Ciencia del Suelo requiere herramientas dinámicas que permitan al estudiante participar de manera continua a lo largo del ciclo académico. El objetivo de esta investigación es integrar la tecnología a las estrategias de aprendizaje para aumentar la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Se implementaron durante 16 semanas distintas estrategias en un curso de 34 estudiantes. Este estudio reporta el impacto de dos de ellas, que fueron la elaboración de un video y un póster. Los grupos que cumplieron con los requisitos asignados para la elaboración del video fueron motivados para trabajar con ayuda de técnicos en la producción y edición. Al final, se realizó una encuesta a los alumnos para conocer cuáles, según su percepción, fueron las mejores estrategias desarrolladas. Los datos fueron analizados descriptivamente. Tanto la elaboración del video como el póster complacieron a los estudiantes porque conllevaban un aprendizaje activo. Este estudio muestra que la motivación de los estudiantes puede aumentar en la medida en que se sienten involucrados en proyectos innovadores que utilizan recursos, herramientas y estrategias adecuadas. Esta implementación es útil no solo para el curso de la Ciencia del Suelo, sino, incluso, para otros campos, dependiendo de la naturaleza del grupo y de la asignatura.

Palabras clave: aprendizaje activo; estrategias de enseñanza; tecnología de la educación, educación superior; estilos de aprendizaje.

- * Doctora en Manejo y Gestión de Recursos Fitogenéticos, Universidad Técnica Particular de Loja. Para contactar a la autora: lsjimenez@utpl.edu.ec
- ** Mgtr. Gestión de la Formación: Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Formación de Formadores, Universidad Técnica Particular de Loja. Para contactar a la autora: ndfierro@utpl.edu.ec
- *** Doctor of Natural Sciences (Dr. rer. nat.), Universidad de Cuenca. Para contactar al autor: pablo.quichimbo@ucuenca.edu.ec
- **** Doctor en Comunicación y Periodismo, Universidad Técnica Particular de Loja. Para contactar al autor: ccortiz@utpl.edu.ec
- ***** Mgtr. En Comunicación, Universidad Técnica Particular de Loja. Para contactar al autor: jcmaldonado2@utpl.edu.ec
- ***** Doctor en Manejo y Gestión de Recursos Fitogenéticos, Universidad Técnica Particular de Loja. Para contactar al autor: edcapa@utpl.edu.ec

Abstract

The teaching of Soil Science requires dynamic tools that allow the student to participate continuously throughout the academic cycle. The objective of this research is to integrate technology into learning strategies with technology to improve student performance. The strategies were implemented for 16 weeks in a course of 34 students, and mainly two were applied, which were the preparation of a video and a poster; In the video, the groups that met the assigned requirements were motivated to work with the help of technicians in the production and editing of videos. In the end, a survey was carried out on the students to know which, according to their perception, were the best strategies developed. Data were analyzed descriptively. Both the making of the video and the poster pleased the students because it meant a greater option to learn. This study shows that student motivation can increase as they feel involved with innovative projects that use appropriate resources, tools and strategies. This implementation is useful not only for the course of Soil Science, but even for other fields, depending on the nature of the group and the subject.

Keywords: *active learning; teaching strategies; educational technology, higher education; learning styles.*

Introducción

A través de la enseñanza de la Ciencia del Suelo se contribuye a resolver problemas a escala global, regional, nacional y local (Hartemink, 2015; Mamo, et al., 2011), sin embargo, son poco alentadoras las noticias sobre la evolución de la enseñanza de la Ciencia del Suelo en las universidades (Macías, 2015). Esto indica que aún queda largo camino por recorrer en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de esta ciencia.

La enseñanza en la educación superior debe tener en cuenta las características específicas de la disciplina que se imparte (Berthiaume, 2009). Cualquiera que sea la forma utilizada, esta debe motivar a los estudiantes para que interactúen, participen y desarrollen de manera dinámica las competencias propias de cada materia. Dentro de los recursos que se pueden utilizar están los rompecabezas, mesas redondas, vídeos, trabajos de investigación, gráficos, animaciones, vídeo juegos (Annetta, 2008; Lom, 2012; Mohd, Asmadi, Azlina y Bhari, 2013), los cuales pueden constituirse en alternativas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Varios de esos recursos permiten la interacción entre el estudiante, el docente, el medio real y los compañeros; y dan la oportunidad de que el alumno logre un aprendizaje activo y aumente su motivación, lo cual evita que el estudiante se limite a una participación pasiva. Varios artículos se refieren a la importancia de utilizar los vídeos en clase para el aprendizaje a través de la observación de temas específicos (Akbar, 2016), pero no es común

encontrar la tarea de elaboración del vídeo en que el estudiante sea el actor principal que desarrolla todo el proceso (desde la investigación de los suelos del ecosistema para la elaboración del guion, hasta la selección del lugar para su grabación y posterior edición).

En el caso del póster, se suele utilizar como recurso didáctico para mejorar la enseñanza porque permite a los estudiantes exponer los resultados de un proyecto y permite que los demás compañeros también conozcan y comparen el producto final de su trabajo (Blanco y Prieto, 1989), además de fomentarse las competencias comunicativas al exponer una cantidad de información sintetizada en el producto elaborado. Muchas de estas actividades van de la mano con la tecnología, lo cual permite al estudiante explorar y descubrir su propio conocimiento de una forma más dinámica. Esto nos conduce a considerar, de acuerdo con Akbar (2016), que las prácticas pedagógicas deberían ir a la par con el impacto de las tecnologías. Este investigador piensa que la tecnología es una de las mejores herramientas educativas, porque estimula el uso de más de un sentido simultáneamente al incluir animaciones, fotografías, vídeo, audio (Aloraini, 2012; Eady y Lockyer, 2013). En épocas pasadas había menos acceso a los dispositivos tecnológicos (computadora y conexión a Internet), a diferencia de la actualidad, que los dispositivos móviles son más comunes y sus costos más bajos (Figueras-Maz, Ferrés y Mateus, 2018; Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Sin embargo, la tecnología por sí sola no conduce necesariamente a resultados

de enseñanza efectivos, pero si contribuye a que la información esté más accesible, lo cual puede facilitar que los estudiantes estén más informados y disponibles para el aprendizaje (Annetta, 2008; Woolfitt, 2015).

Sumado a la tecnología está la motivación del estudiante, que se puede definir como el deseo de una persona por cumplir una meta, o como el motor para la acción que predispone a alguien a alcanzar un objetivo. La principal dificultad que encuentra el profesor en su quehacer diario es motivar al alumno. Entre los factores que influyen decisivamente a la motivación están el docente, los procedimientos de enseñanza que utiliza y el ambiente del aula (Biggs, 2006; López, 2007; Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Existen dos tipos de motivación, la motivación intrínseca, aquella en la que no hacen falta signos externos para que los estudiantes sientan un impulso genuino para aprender, la cual conduce al aprendizaje profundo y a un trabajo académico óptimo. Esta se da cuando el estudiante realiza una actividad sin esperar ningún incentivo externo. En cambio, la motivación extrínseca le da mayor interés y tiempo para cumplir aquellas actividades que serán evaluadas para satisfacer sus necesidades de estima. Hay dos categorías: el refuerzo positivo, en el que se da una recompensa material y, el refuerzo negativo, en la que se busca evitar un castigo (Biggs, 2006).

El incremento de la motivación se relaciona significativamente con continuar una carrera o terminar de manera exitosa una actividad; el desafío es estimular la motivación intrínseca para un aprendizaje independiente (Savage, Birch y Nousi, 2011; French, Immekus y Oakes, 2013). Por ello, debemos implementar estrategias de aprendizaje en el aula que mejoren la motivación de los alumnos y el posible aumento en el rendimiento académico, aunque no es una tarea sencilla y dista de ser simple, debido a que no existen fórmulas inmediatas y que se puedan acoplar a todos los estudiantes (Hoskins y Newstead, 2009). Esto conlleva a que es necesario innovar de acuerdo a las características específicas de cada caso. Además, los estudiantes necesitan tener disposición para trabajar en grupo y apoyarse en las habilidades individuales.

El propósito de esta investigación es motivar al uso de unas estrategias y de unos recursos en

que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje a través de herramientas tecnológicas, de la participación en escenarios reales y de la evaluación con un equipo multidisciplinario para que el estudiante desarrolle competencias profesionales al trabajar y ser evaluado de una manera más justa e imparcial (Hoskins y Newstead, 2009; Rodríguez, López y Mortera, 2017). La implementación llevada a cabo parte de que el referente es el estudiante con el fin de mejorar su rendimiento y el interés en las Ciencias del Suelo. Además, con este estudio se pretende conocer la percepción de los estudiantes sobre sus preferencias frente a las estrategias implementadas en el curso de Edafología, estrategias que pueden aplicarse en futuros cursos relacionados, incluso pueden aplicarse en otros campos dependiendo de la naturaleza de cada componente. A continuación, veremos la metodología que hemos aplicado en el estudio. Luego, dentro de ese acápite presentaremos las pautas y requisitos para la elaboración del video y de los pósteres. Por último, expondremos los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado.

Metodología

Esta es una investigación descriptiva debido a que se muestra e interpreta el impacto de las actividades y recursos implementados. Además, se estudió la relación entre variables cuantificadas (Sarduy, 2006). La selección de la muestra fue de manera intencional (no probabilística). A la muestra seleccionada se le aplicó una encuesta a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada que permitieron conocer la percepción de los estudiantes sobre las estrategias aplicadas.

El curso de las Ciencias del Suelo se dictó en el ciclo de octubre 2017 – febrero 2018 con 34 estudiantes de la Carrera de Biología de la Universidad Técnica Particular de Loja. El curso tiene una duración de 16 semanas, con un total de 128 horas, de las cuales 64 fueron presenciales y las restantes constituían trabajo autónomo independiente; en los dos casos se utilizaron varias estrategias como trabajo de campo, laboratorio, trabajos grupales formales e informales, debates, participaciones continuas, entre otras (Ferreiro y Espino 2014).

Esta investigación se enfoca principalmente en dos actividades que se trabajaron durante todo el ciclo, las cuales desarrollan distintas competencias de acuerdo a sus características, con el fin de impactar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo sus diferentes estilos y características (Quichimbo, Chérrez, Vanegas y Jiménez, 2018).

El portafolio como herramienta tecnológica

Entre las herramientas utilizadas está el portafolio digital, que constituye una herramienta tecnológica con el objeto de almacenar artículos, fotografías, presentaciones, trabajos, información en general, que facilita revisar los avances, evaluar las actividades o proyectos de clase y observar el desarrollo de las competencias.

Elaboración de un vídeo

Con la elaboración del vídeo se busca que el alumno adquiriera varias competencias cognitivas, como el gestionar información derivada de fuentes diversas; disponer de habilidades informáticas; la generación de nuevas ideas; la toma de decisiones y organizar, planificar y ejecutar un proyecto (Sanz, 2010). A través de esta actividad también se pretende potenciar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las Ciencias del Suelo (Quichimbo et al., 2018; Jiménez, Vega, Capa-Mora, Fierro y Quichimbo, 2019), principalmente para quienes son activos y pragmáticos que se orientan mejor “haciendo”. Se seleccionó esta opción para que,

a través de la combinación de elementos como contenido, imagen y audio, se pueda apoyar al procesamiento de la información (Eady y Lockyer, 2013).

En la primera semana de clases se organizaron varios grupos de trabajo con 5 a 6 personas cada uno (Griffiths, 2009), a los que se asignó un tema específico, por ejemplo, suelos de “bosques secos”, “páramos”, “bosque tropical lluvioso”. Como parte de la motivación se les explicó que quienes cumplieran semanalmente con las actividades asignadas (como la recopilación y lectura de artículos científicos y exposición de los avances en las fechas indicadas) trabajarían con un grupo de especialistas en la elaboración de sus vídeos, con el objetivo de que se comprometieran a realizar su mayor esfuerzo.

Con base en los avances logrados hasta la semana 8, se seleccionaron los grupos que cumplieron con lo asignado para que trabajasen con personas especializadas en la elaboración de vídeos. A diferencia de lo esperado, los grupos no seleccionados tomaron la elaboración del vídeo como un desafío y se esforzaron para entregar un buen producto. Cada grupo abrió un portafolio digital, en donde adicionaron fotografías, trabajos de clase, presentaciones, apuntes y artículos científicos con las ideas principales subrayadas que se utilizarían en el vídeo sobre el tema asignado. Los estudiantes trabajaron en la elaboración del guion, en la selección del lugar, en la grabación y posterior edición (Figura 1).

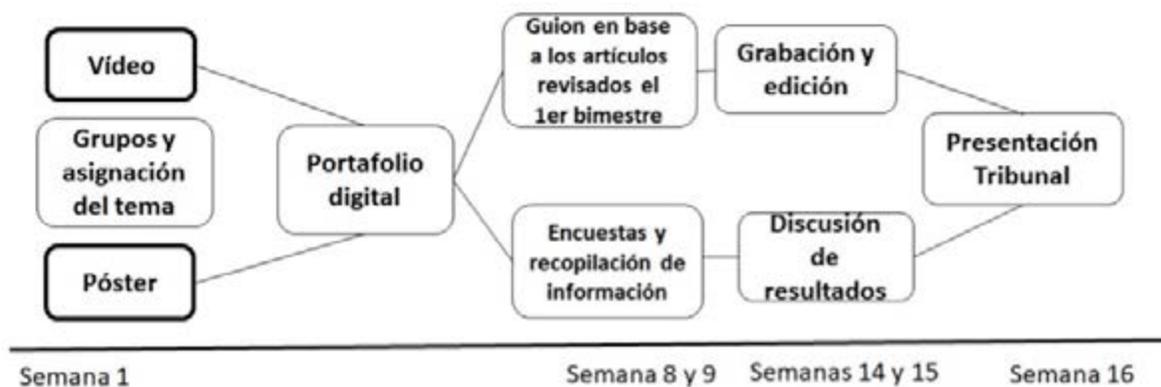


Figura 1. Esquema de las actividades realizadas en el curso de Ciencias del Suelo

La evaluación del vídeo la realizó un grupo multidisciplinario de cuatro docentes, utilizando una rúbrica (Anexo 1) con cinco parámetros como: 1. la organización y desarrollo del contenido; 2. la información científica utilizada en el desarrollo del vídeo; 3. la presentación oral y duración del tema; 4. Creatividad y 5. el audio y calidad de la imagen. La valoración de esta estrategia fue de 6 puntos en cada bimestre o 12 puntos en el ciclo (un ciclo está conformado por dos bimestres) del total de 40 puntos. La participación de otros docentes externos al tema se incluyó para agregar nuevas dimensiones a la actividad de aprendizaje (Davis y Wilcock, 2003).

Póster

A través del póster se busca que el alumno adquiera competencias cognitivas como la búsqueda y gestión de información derivada de fuentes diversas; la generación de nuevas ideas; adquirir conocimientos de diversos ámbitos de estudio y organizar y sintetizar la información (Sanz, 2010). Además, potencia los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes de las Ciencias del Suelo, en especial los reflexivos y teóricos que se orientan mejor “pensando”, como conlleva en la elaboración del póster.

Con esta estrategia los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar con el entorno e investigar sobre el manejo del suelo, mejorando la experiencia de aprendizaje del alumno. Los mismos grupos que trabajaron la estrategia anterior, realizaron varias encuestas referentes a la temática “conocimiento local de la gente sobre el manejo del suelo”. La encuesta estuvo conformada por 35 preguntas que englobaron los indicadores de la fertilidad de los suelos. Una vez obtenidos los resultados, los tabularon y contrastaron a partir del conocimiento científico. La información sistematizada de esta investigación la plasmaron en un póster, el cual fue presentado en una exposición con el mismo tribunal utilizado para la evaluación del vídeo.

Cada grupo fue evaluado aproximadamente por 20 minutos a través de la presentación de los principales resultados y respondieron preguntas. La evaluación del póster se realizó con base en una rúbrica (Anexo 2), incluyó: 1. Organización y

desarrollo del contenido, 2. Dominio del tema y 3. Respuestas a las preguntas; con una valoración de 6 puntos. Cada docente llenó la rúbrica de cada grupo y de cada estudiante y al final emitieron un comentario general de las estrategias utilizadas (Figura 1).

En el caso de las dos estrategias implementadas, se revisó el avance cada 15 días con exposiciones cortas para orientar y retroalimentar a los estudiantes, además para mantener su motivación y promover el aprendizaje.

Al finalizar el curso (16 semanas), se realizó una encuesta opcional a los estudiantes para conocer su percepción frente a las estrategias utilizadas. En ella se consultó, entre otras preguntas: ¿Qué estrategia consideras que te motivó más a aprender?; ¿La idea de ser escogido para obtener ayuda especializada te motivó a esforzarte más? En caso que no hayas tenido ayuda especializada para la elaboración del vídeo, eso: ¿te desanimó?, ¿te fue indiferente? ¿fue un desafío? Otras preguntas incluidas fueron: ¿Qué aspectos resaltas de la elaboración del vídeo?; ¿Qué otras estrategias sugieres que se deban aplicar en la clase? (Anexo 3). Además, se entrevistó a algunos estudiantes para conocer más a detalle su opinión. También se consideró el criterio de los docentes que participaron en la evaluación.

Análisis de datos

Los resultados obtenidos se analizaron de manera descriptiva, comparando el porcentaje de las estrategias utilizadas de un curso de la Ciencia del Suelo en base a la percepción y rendimiento que obtuvieron los estudiantes.

Resultados

Los resultados nos indican que, de las estrategias utilizadas en el componente de Edafología, los estudiantes valoraron mejor el vídeo y el póster con el 61 % (Figura 2). Si bien, el trabajo se duplica para el profesor y el alumno, la realización de las dos actividades también significa mayor opción para el aprendizaje de estudiantes con diversos estilos de aprendizaje (Quichimbo, Chérrez y Jiménez, 2016; Jiménez et al., 2019).

Al comparar las calificaciones entre el primer y segundo bimestre, se observó que el 74 % de los

estudiantes mejoraron sus notas principalmente entre 1 y 4 puntos, debido a que el vídeo y póster los presentaron al finalizar el ciclo y esa nota correspondió al segundo bimestre. También, se observó que el promedio general final (sobre 40 puntos) de este curso, comparado con el del año pasado con el mismo número de estudiantes, pero con estrategias diferentes, fue mayor, 30,20 frente a 25,94 puntos, respectivamente. Estos promedios son evidencias de que el objetivo de la implementación de estrategias innovadoras y de participación activa promovió la mejora del

aprendizaje de los estudiantes en las Ciencias del Suelo, lo cual concuerda con Kern y Carpenter (1984), quienes indican que el brindar un ambiente de trabajo en el aula y fuera de ella como factor para la motivación de los estudiantes, ayudará en su mejora académica. El implementar estrategias y actividades que conllevan el uso de la investigación y la tecnología con un propósito extrínseco, la participación de trabajar y ser evaluados por expertos aumenta la motivación de los estudiantes y ayuda a su mejora académica.



Figura 2. Porcentajes de preferencia de las estrategias utilizadas en un curso de las Ciencias del Suelo

Un grupo menor con el 27 % prefirió como estrategia solo el vídeo, esto puede ser porque ellos debían realizar la producción con ayuda de docentes y estudiantes externos, resultando una estrategia atractiva debido a que se realiza en un entorno informal (Guo, Kim y Rubin, 2014). Del grupo que recibió ayuda en su trabajo, el 88 % de los estudiantes mencionó que la elaboración del vídeo con ayuda especializada los motivó a esforzarse más, lo que demuestra que la presencia de expertos externos como evaluadores aumenta la motivación a lograr metas más altas. Un hallazgo de esta investigación es que, el grupo que no

recibió ayuda especializada para realizar el vídeo, también mencionó con el porcentaje más alto, que el trabajar sin apoyo fue un reto para presentar un mejor trabajo; menor al 15 % se desanimó por no haber sido seleccionado y el restante 6 % le fue indiferente, aunque el promedio de nota final fue menor a los que si obtuvieron ayuda. Este sencillo caso demuestra que la motivación se logra a través de estímulos positivos o negativos, situación última que incluye la resiliencia, capacidad humana para salir de abajo y vencer los obstáculos (Stanford y Connie, 2009).

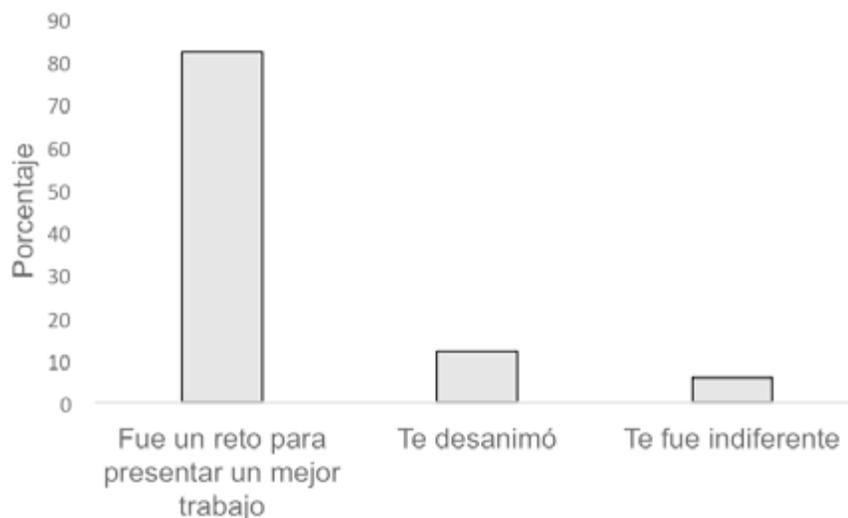


Figura 3. Respuesta en porcentajes de estudiantes que contestaron la pregunta. En caso que no hayas tenido ayuda especializada para la elaboración del vídeo, ¿cómo te sentiste?

El vídeo fue una tarea que ofreció oportunidades, pero al mismo tiempo resultó un desafío, no solo para alcanzar una mejor nota, sino también para ser los mejores; a pesar de que el principal objetivo

de los estudiantes era asegurar altas calificaciones, demostraron entusiasmo e interés en la realización del vídeo.

Tabla 1. Ventajas y desventajas del vídeo y póster al aplicarlas en clases

Actividad	Ventajas	Desventajas
Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la opción de grabar varias veces hasta lograr las mejores tomas • Puede editarlo hasta obtener un producto de mejor calidad • Se explica la temática en un tiempo reducido de manera gráfica y clara • Motiva a los estudiantes a realizar las actividades • Permite trabajar con diversos elementos 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere competencias desarrolladas en la elaboración de productos multimedia • No es conveniente para personas con temor a las cámaras • Mayor trabajo y tiempo en la producción del vídeo
Póster (trabajo de campo y escritorio)	<ul style="list-style-type: none"> • Permite la construcción de relaciones personales con una comunidad local y aprender directamente desde múltiples perspectivas • Contrastar la información local con la científica • Recurso económico y accesible • Sintetiza el contenido • Permite explicar los contenidos mientras el observador lo lee 	<ul style="list-style-type: none"> • Límite de imágenes y texto • Menor atención del observador frente al vídeo

El 12 % opinó que la elaboración del póster fue la mejor actividad en comparación al vídeo. Sin embargo, el póster presentó otras fortalezas frente a la otra actividad realizada (tabla 1). En este caso, la comunidad se convirtió para el grupo en un escenario real, lo cual le permite conocer la problemática del manejo de los suelos y con ello discutir posibles soluciones como un desafío local, que le permitirá al estudiante ganar experiencia en un contexto holístico (Field, et al., 2011; Field, Yates, Koppi, McBratney y Jarret, 2017).

Conclusiones

Una observación recurrente por los estudiantes en el caso de las dos estrategias fue la poca colaboración de algunos miembros de los grupos, por lo que los estudiantes sugieren conformarlos por afinidad y de menor número, la organización y funcionamiento de los grupos pequeños es una variable clave en el éxito y desempeño individual. No basta con sugerirles trabajar en grupo, si no poseen habilidades previas para hacerlo. La formación previa para el trabajo colaborativo los hará buenos trabajadores individuales, y a la vez, las formas de evaluación comunes individualistas se irán sustituyendo por una evaluación de logro grupal.

De acuerdo con la literatura contrastada sobre el trabajo en equipos cooperativos, el mejor número de integrantes para grupos de trabajo se sitúa en tres, máximo cuatro. En segundo lugar, es necesario que entre ellos se dé una diversificación de roles y puedan ser evaluados de acuerdo al rol que desempeñó cada uno. Esto permite una mejor organización por el hecho de que nadie hará la misma tarea que otro, y de la misma manera, esto facilitará la interacción positiva entre ellos. Estas son las claves para el buen funcionamiento de los pequeños grupos. También el hecho de haber elaborado un portafolio en las actividades (vídeo y póster), que fue revisado cada 15 días con exposiciones cortas de los avances, permitió realizar retroalimentación para fortalecer las actividades realizadas y mejorar aquellas que no estaban claras en el grupo, aspirando a lograr un aprendizaje más profundo de las Ciencias del Suelo.

Con este trabajo se ha proporcionado una breve visión de dos estrategias que se pueden utilizar en el aula de clase para mejorar la motivación del estudiante. El utilizar estrategias que incluyan tecnología, texto, imágenes, vídeo, (multimedia) es una oportunidad para hacer que la metodología sea más variada y activa, lo cual permite que el aprendizaje tenga un mayor impacto, que los estudiantes desarrollen un rol más protagónico, que se sientan más motivados y que desarrollen competencias creativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero es muy importante que las estrategias que se utilicen estén conectadas a los objetivos de aprendizaje del curso y que fomenten un desempeño independiente y colaborativo a la vez, en la cual el estudiante no sea un destinatario pasivo de la información, sino protagonista de su proceso educativo. Es recomendable utilizar actividades variadas que promuevan la atención y motivación de los estudiantes, la cual se incrementa cuando se sienten involucrados y evaluados de una manera justa y por expertos.

Referencias bibliográficas

- Akbar, M. (2016). Digital technology shaping teaching practices in higher education. *Frontiers*, 3, 1-5. doi.org/10.3389/fict.2016.00001
- Aloraini, S. (2012). The impact of using multimedia on students' academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 75–82. doi.org/10.1016/j.jksult.2012.05.002
- Annetta, L. (2008). Video Games in Education: Why they should be used and how they are being used. *Theory Into Practice*, 47, 229-239. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40071547>
- Berthiaume, D. (2009). *Teaching in the disciplines*. En H. Fry, S. Ketteride, S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education, enhancing academic practice* (pp. 215 – 225). New York and London: Routledge.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Blanco, A. y Prieto, T. (1989). El póster como recurso didáctico desde una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 9, 85-86.
- Davis, C. y Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. UK: UK Centre for Materials Education, 1-20. Disponible en <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>
- Eady, M. y Lockyer, L. (2013). *Tools for learning: technology and teaching strategies. Learning to Teach in the Primary School*. Australia: Queensland University of Technology.
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 15 (29) 1–11.
- Field, D., Koppi, A., Jarrett, L., Abbott, L., Cattle, S., Grant, C., Mcbratney, A., ... y Weatherley, A. (2011). Soil Science teaching principles. *Geoderma*, 167-168, 9-14. doi.org/10.1016/j.geoderma.2011.09.017
- Field, D., Yates, D., Koppi, A., McBratney, A. y Jarret, L. (2017). Framing a modern context of soil science learning and teaching. *Geoderma*, 289, 117– 123. doi.org/10.1016/j.geoderma.2016.11.034
- Figueras-Maz, M., Ferrés, J. y Mateus, J. C. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma Social*, 160–179.
- French, B., Immekus, J. y Oakes, W. (2013). An Examination of Indicators of Engineering Students' Success and Persistence. *Journal of Engineering Education*, 94(4).
- Griffiths, S. (2009). Teaching and learning in small groups. En H. Fry, S. Ketteride, S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education, enhancing academic practice* (pp. 72 – 84). New York and London: Routledge.
- Guo, P., Kim, J. y Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos*. Proceedings of the first ACM conference on Learning scale conference, March 04 - 05, 2014, Atlanta, GA, pp 41-50. ACM. doi.org/10.1145/2556325.2566239
- Hartemink, A. (2015). On global soil science and regional solutions. *Geoderma Regional*, 5, 1-3. doi.org/10.1016/j.geodrs.2015.02.001
- Hoskins, S. y Newstead, S. (2009). *Encouraging student motivation*. En H. Fry, S. Ketteride, S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education, enhancing academic practice* (pp. 27 – 29). New York and London: Routledge.
- Jiménez, L., Vega, N., Capa-Mora, D., Fierro, N. y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e04. doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935
- Kern, E. y Carpenter, J. (1984). Enhancement of student values, interests and attitudes in earth science through a field-oriented approach. *Journal of Geological Education*, 32, 209 – 305.
- Lom, B. (2012). Classroom activities: simple strategies to incorporate student-centered activities within undergraduate science lectures. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 11(1), A64-A71.
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Macías, F. (2015). Retos y oportunidades de la ciencia del suelo: aprendiendo de los suelos, aprendiendo de la naturaleza. *Spanish Journal of Soil Science*, 5, 1- 11. Disponible en <file:///C:/Users/lsjimenez/Downloads/1197-2914-1-PB.pdf>

- Mamo, M., Ippolito, J., Kettler, T., Reuter, R., McCallister, D., Morner, P., ... y Blankenship, E. (2011). Learning gains and response to digital lessons on soil genesis and development *Journal of Geoscience Education*, 59(4), 194-204. DOI: 10.5408/1.3651402
- Mohd, M. Z., Asmadi, A., Azlina, N. y Bhari, A. (2013). Relationship Between the Multimedia Technology and Education in Improving Learning Quality. *Procedia Social and Behavioral Science*, 90, 351 – 355. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.102
- Quichimbo, P., Chérrez, M. y Jiménez L. (2016). Students' learning styles in soil science: *Ecuadorian case study. Ecuador es Calidad*, 45-50. Disponible en <http://www.agrocalidad.gob.ec/revistaecuadoreaescalidad/index.php/revista/article/viewFile/47/88>
- Quichimbo, P., Chérrez M. E., Vanegas, R. y Jiménez, L. (2018). Relationship between Ecuadorian student's learning styles and academic performance in soil science. *Ciencia del Suelo*, 35(1) 196-203.
- Rodríguez, R., López, B. y Mortera, F. (2017). El video como recurso educativo abierto y la enseñanza de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 92-100. doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.936
- Savage, N., Birch, R. y Noussi, E. 2011. Motivation of engineering students in higher education. *Engineering Education*, 6(2) 39-46.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sarduy, Y. D. (2006). *El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa*. Escuela Nacional de Salud Pública. Disponible en https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0864-34662007000300020&script=sci_arttext&lng=pt
- Stanford T. G y Connie, M. (2009). Psychology of Success: Overcoming Barriers to Pursuing Further Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57 (1) 10-21.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe, una mirada multidimensional*. Chile: CEPAL
- Woolfitt, Z. (2015). The effective use of video in higher education. Lectoraat Teaching. *Learning and Technology Inholland University of Applied Sciences*, 1-49. Disponible en <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf>

Anexo 1

Rúbrica para la evaluación de vídeo (Edafología)

Criterios:

1. Organización y desarrollo del contenido
2. Fuentes bibliográficas utilizadas (Bibliografía actual y científica)
3. Presentación oral y duración
4. Creatividad
5. Audio y calidad de la imagen

	Avanzado (2.4 puntos)	Medio (1.6 puntos)	Básico (0.8 puntos)
Organización, desarrollo del contenido	El tema está claro y bien enfocado. Destaca la idea principal y es respaldada con información detallada. Describe las principales características físico- químicas edáficas del ecosistema asignado (al menos 5 de ellas). Explica claramente la relación suelo – planta en el ecosistema.	La idea principal es medianamente clara, se necesita mayor información de apoyo. Describe las principales características físico- químicas edáficas del ecosistema asignado (de 3 a 5 de ellas). Explica de manera más o menos clara la relación suelo – planta en el ecosistema.	La idea principal no es clara. Parece haber poca información recopilada y está desordenada. Menciona una o ninguna causa, efecto y solución al problema. Describe una o dos de las características físico- químicas edáficas del ecosistema. Explica de manera muy general y confusa la relación suelo – planta en el ecosistema.
	Avanzado (2.4 puntos)	Medio (1.6 puntos)	Básico (0.8 puntos)
Fuentes bibliográficas utilizadas (Bibliografía actual y científica)	Utiliza fuentes confiables como artículos científicos, libros o información actualizada de instituciones y organismos especializados o información de su investigación (al menos 15 referencias bibliográficas).	Utiliza fuentes confiables como artículos científicos, libros o información actualizada de instituciones y organismos especializados o información de su investigación (entre 8 y 14 referencias bibliográficas).	Utiliza fuentes confiables como artículos científicos, libros o información actualizada de instituciones y organismos especializados o información de su investigación (Menos de 8 referencias bibliográficas).
	Avanzado (2.4 puntos)	Medio (1.6 puntos)	Básico (0.8 puntos)
Presentación oral y duración	Muy buena presentación, mantiene en todo momento la atención de la audiencia. La duración está de acuerdo a lo establecido.	Existen algunos problemas en la presentación, pero no se pierde el interés de la audiencia. Presenta en menor tiempo o excede lo establecido.	Existen varios problemas en la presentación y no mantiene el interés de la audiencia. Presenta el vídeo en la mitad del tiempo establecido o excede el doble de tiempo.
	Avanzado (2.4 puntos)	Medio (1.6 puntos)	Básico (0.8 puntos)
Creatividad	El vídeo tiene un alto grado de originalidad. Utiliza muchos recursos didácticos en la presentación del vídeo.	El vídeo es parcialmente original. Utiliza varios recursos en la presentación del vídeo.	El vídeo es poco original. Utiliza solo dos o tres recursos en la presentación del vídeo.
	Avanzado (2.4 puntos)	Medio (1.6 puntos)	Básico (0.8 puntos)
Audio y calidad de la imagen	El audio y la imagen son claras, no existen interrupciones, el volumen es adecuado.	El audio y la imagen es clara en ciertas partes del vídeo, pero existen partes en que disminuye la calidad; no existen interrupciones, el volumen es adecuado.	El audio y la imagen son poco claras, existen interrupciones, el volumen es muy bajo.
TOTAL	Hasta 12 puntos	Hasta 8 puntos	Hasta 4 puntos

Anexo 2

Rúbrica para la evaluación del póster (Edafología)

Criterios:

1. Organización y desarrollo del contenido, presentación del póster
2. Dominio del tema
3. Respuestas a las preguntas

	Avanzado (2 puntos)	Medio (1.33 puntos)	Básico (0.66 punto)
Organización, desarrollo del contenido. Presentación en PowerPoint	El tema está claro y bien enfocado. Destaca la idea principal y es respaldada con información detallada. La presentación es didáctica y mantiene la atención del resto de estudiantes.	La idea principal es medianamente clara, se necesita mayor información de apoyo. La presentación es en parte didáctica y mantiene la atención del resto de estudiantes.	La idea principal no es clara. Parece haber poca información recopilada y está desordenada. La presentación no es didáctica y mantiene en parte la atención del resto de estudiantes.
	Avanzado (2 puntos)	Medio (1.33 puntos)	Básico (0.66 punto)
Dominio del tema (explica, discute, detalla, ejemplifica, argumenta)	Presenta los resultados de manera clara y coherente. Demuestra dominio del tema, presenta claridad y profundidad en lo expresado, capacidad de síntesis. Discute utilizando referencias bibliográficas científicas.	Presenta los resultados de manera más o menos clara y coherente. Demuestra en parte dominio del tema; presenta medianamente profundidad en lo expresado, capacidad de síntesis. Discute utilizando pocas referencias bibliográficas científicas.	Presenta los resultados de manera confusa y poco coherente. Demuestra poco o nada de dominio del tema. Discute sin utilizar referencias bibliográficas científicas.
	Avanzado (2 puntos)	Medio (1.34 puntos)	Básico (0.67 punto)
Respuestas a las preguntas	Responde todas las preguntas de manera adecuada, precisa, clara y pertinente.	Responde algunas preguntas de manera adecuada, clara y pertinente.	Responde pocas preguntas de manera adecuada, clara y pertinente.
TOTAL	Hasta 6 puntos	Hasta 4 puntos	Hasta 2 puntos

Anexo 3

TITULACIÓN DE COMPONENTE DE EDAFOLOGÍA

Nombre: _____

1. ¿Qué estrategia consideras que te motivó más a aprender?:

Vídeo () Póster () Las dos anteriores () Otras ()

¿Por qué?

2. ¿La idea de que tu proyecto sea escogido para obtener seguimiento por especialistas te motivó a esforzarte más?:

Sí () No ()

¿Por qué?

3. En caso que no hayas tenido ayuda especializada para la elaboración del vídeo, eso:

Te desanimó	()	Te fue indiferente	()
Fue un reto para presentar un mejor trabajo	()	Otra opinión (¿Cuál?)	()

4. ¿Qué aspectos resaltas de la elaboración del vídeo?

Trabajo en equipo	()	Competencia entre grupos	()
Adquisición de nuevas competencias	()	Reforzó los conocimientos	()
Autoaprendizaje	()	Aprendizaje integral	()
Otras (¿Cuáles?)			

5. ¿Con la elaboración del vídeo consideras que mejoró tu rendimiento?

Nada () Poco () Mucho () Más de lo que esperaba ()

6. ¿Qué otras estrategias sugieres que se deban aplicar en la clase?

7. ¿Qué estrategias consideran que se deberían eliminar?

¿Por qué?

Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato

Instagram as a teaching resource to develop creative writing: micro story case

Recibido: 9 de octubre de 2019 | Aprobado: 25 de noviembre de 2019

Resumen

La lectura y la escritura representan dos de las competencias más significativas para el desarrollo humano. Las capacidades comunicativas de las personas dependen, en gran medida, de estas actividades. En este sentido, las redes sociales de internet ofrecen grandes oportunidades a los profesionales de la educación, especialmente a los profesores de Lengua y Literatura, para desarrollar secuencias de enseñanza-aprendizaje. Consciente de esta realidad, en este artículo se proponen un conjunto de actividades que promueven la escritura creativa. En sentido general, el objetivo de este texto es ofrecer una propuesta didáctica que promueve la utilización de la red social Instagram como recurso didáctico para el desarrollo de competencias de escritura creativa de microrrelatos. Se concluye que los maestros deben promover la implementación de estos recursos en sus prácticas pedagógicas y así superar en parte las barreras espaciotemporales y generacionales. La red social Instagram puede funcionar como un recurso didáctico a partir de la planificación adecuada de actividades pedagógicas que incluyan su utilización.

Palabras clave: redes sociales; Instagram; microrrelato; secuencias didácticas; escritura creativa.

Abstract

Reading and writing represent two of the most significant skills for human development. The communicative capacities of people depend, to a large extent, on these activities. In this sense, social networks on the Internet offer great opportunities for education professionals, especially teachers of Language and Literature, to develop teaching-learning sequences. Aware of this reality, this article proposes a set of activities that promote creative writing. In general, the objective of this text is to offer a didactic proposal that promotes the use of the social network Instagram as a didactic resource for the development of creative writing competencies of micro stories. It is concluded that teachers should promote the implementation of these resources in their pedagogical practices and thus partially overcome the spatio-temporal and generational barriers. The Instagram social network can function as a didactic resource based on the proper planning of pedagogical activities that include its use.

Keywords: social networks, Instagram, short story, teaching sequences, creative writing.



* Profesor titular de la Escuela de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, imparte Letras Básicas y Morfología y Sintaxis. Para contactar al autor: faustinomedina2683@gmail.com

Introducción

La lectura y la escritura son dos de las competencias más importantes para el desarrollo de cualquier ser humano. Estas inciden de manera directa en el perfeccionamiento de las capacidades comunicativas de las personas. Por eso, las instituciones formativas se preocupan de que cada estudiante adquiera, a lo largo de su escolaridad, esta competencia. Sin ella, las interacciones lingüísticas serían muy limitadas. Esto se debe a que de esta competencia depende, en gran medida, el uso adecuado de la lengua por parte de los sujetos que conforman los grupos sociales.

Tomando en cuenta lo antes planteado, la academia se ha ocupado de incluir el desarrollo de las competencias genéricas en el diseño de los programas de todas las carreras, con el fin de favorecer el dominio de la lectura y la escritura, entre otras competencias. Esta iniciativa de las universidades parte de la necesidad de lograr profesionales más competentes, capaces de dominar los textos de su carrera y con un alto nivel cultural para que puedan formar parte activa de una comunidad discursiva. A este proceso de desarrollo de las competencias comunicativas se le ha denominado alfabetización académica.

La alfabetización académica representa un “proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2005, p.17). Para lograr una alfabetización efectiva el docente de cualquier disciplina debe tomar en cuenta “la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura” (Unesco, 2008, p.17).

Según las ideas antes planteadas, el proceso de alfabetización académica es responsabilidad de todos los docentes sin importar si son o no del área de Lengua y Literatura. Por lo tanto, los profesores de otras asignaturas deben incluir estrategias que desarrollen las competencias lingüísticas. A pesar de estos esfuerzos conjuntos entre las instituciones y sus docentes, diferentes investigaciones demuestran que los estudiantes presentan serias dificultades para afrontar las tareas de lectura y escritura propuestas en la universidad (Piacente y

Tittarelli, 2006; García y Álvarez, 2009, 2010).

Esta situación puede ser producto de varios factores. Entre ellos, destacan: la poca cultura lectora y escritural de los estudiantes; la escasa atención a estos dos aspectos en la formación preuniversitaria y la utilización desmedida y desorientada de recursos tecnológicos como la internet y las redes sociales. En ese mismo orden, Canales (2014) añade que factores como la pobreza extrema, marginalidad, analfabetismo de los padres también pueden afectar seriamente la capacidad de los alumnos para desarrollar estas tareas.

Por su parte, Olave Arias, Cisneros Estupiñán y Rojas García (2013) plantean que las tres dificultades que más afectan el aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad son: en primer lugar, los hábitos lectores de los alumnos; segundo, las diferencias conceptuales entre docentes y estudiantes con relación a los términos lectura y escritura y a sus procesos y, en tercer lugar, la evaluación de las producciones por parte de los docentes.

A todo esto, se agrega la desmotivación de muchos alumnos para realizar las actividades propuestas por sus maestros. Esto pudiera ocurrir, en muchos de los casos, porque dichos ejercicios no son o no resultan interesantes. El tradicionalismo de muchos docentes provoca que algunos estudiantes no se motiven a realizar las actividades que estos formulan. Según Pérez Sánchez y Pérez Morán (2019), los docentes no deberían “utilizar el mismo medio y las mismas prácticas tradicionales ya que, los alumnos aprenden y adquieren competencias de manera diferente, además de que el uso de las nuevas tecnologías brinda una gran diversidad de materiales” (p.7).

Los estudiantes de hoy “son sujetos que se encuentran interactuando cada día, dentro y fuera del aula, con hipertextos, hipermedias, multimedias, que han sido producidos por otros con diferentes fines educativos, lúdicos, recreativos” (Calle, 2018, p.341). A partir de esta afirmación, se puede deducir que el profesor necesita incorporar estos formatos comunicativos en sus prácticas. Además, debe aprovechar plataformas digitales como Twitter, Facebook e Instagram para desarrollar actividades de lectura y escritura. Con ello podría lograr la integración de muchos de sus estudiantes, debido

a que algunos de estos prefieren interactuar en los entornos que ofrecen estas tecnologías. En ese sentido, Blasco, Lorenzo y Sarsa (2018) consideran que en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las redes sociales los estudiantes se muestran más motivados, comprometidos y autónomos.

Este artículo tiene como objetivo general ofrecer una propuesta que promueve la utilización de la red social Instagram como recurso didáctico para el desarrollo de competencias de escritura creativa de microrrelatos. Como objetivos específicos pretende:

- a. Identificar los tipos, funciones y características de los recursos y medios didácticos.
- b. Caracterizar los microrrelatos como parte de los géneros narrativos de mayor auge en la actualidad.
- c. Motivar el uso de la red social Instagram como recurso didáctico para incentivar la producción y difusión de microrrelatos.

Para el logro de estos objetivos en lo adelante se plantean y discuten los fundamentos teóricos que sustentan este estudio. Se desarrollan los subtítulos: recursos didácticos: definición, tipos y criterios para su selección; Instagram como recurso didáctico; el microrrelato en los entornos digitales; metodología, propuesta didáctica y conclusión.

Recursos didácticos: definición, tipos y criterios para su selección

El desarrollo de buenas prácticas, regularmente, requiere la utilización de recursos didácticos pertinentes. Para Sierras (2002), los recursos didácticos son “todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje” (p.19). Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2006) afirman que, “en un sentido amplio, cualquier elemento que se utilice al servicio del proceso instructivo, puede ser considerado como medio, recurso o material didáctico” (p.258). Es importante destacar que, como se explica antes, cualquier elemento, aunque no sea tecnológico puede emplearse como recurso en un salón de clase. Todo dependerá de si su utilización favorece el aprendizaje de los alumnos.

Los recursos didácticos, más que simples instrumentos pedagógicos, son mediadores entre los profesores y el proceso de aprendizaje. Estos permiten el logro de los objetivos educativos del docente. “Esta función mediadora general se desglosa en diversas funciones específicas que pueden cumplir los recursos en el proceso formativo: estructuradora de la realidad, motivadora, controladora de los contenidos de aprendizaje, innovadora, etc.” (Blanco Sánchez, 2012, p.6). Por lo tanto, las propuestas didácticas novedosas toman muy en cuenta los recursos didácticos porque estos facilitan las tareas del profesorado y fomentan el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Castillo y Cabrerizo (2006) plantean diferencias importantes entre los medios didácticos y los recursos educativos. Los primeros son materiales diseñados para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje; los segundos, son elementos que, aunque no fueron elaborados con fines educativos, en un contexto determinado podrían ser empleados por los docentes en sus prácticas. A partir de esta diferenciación, se puede afirmar que un libro de texto de Ciencias Naturales es un medio didáctico y que una película es un recurso educativo susceptible para ser utilizado en cualquier asignatura.

La clasificación de los medios didácticos y de los recursos educativos depende de la plataforma que los soporta. Castillo y Cabrerizo (2006) han estructurado la siguiente clasificación:

- 1. Materiales convencionales:** a) impresos: libros, fotocopias, periódicos, documentos... b) tableros didácticos: pizarra, franelograma... c) materiales manipulativos: recortables, cartulinas... d) juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa... e) materiales de laboratorio;
- 2. Materiales audiovisuales:** a) imágenes fijas proyectables: diapositivas, filminas, fotografías... b) materiales sonoros: cintas, discos, programas de radio... c) materiales audiovisuales: montajes audiovisuales, películas, videos, programas de televisión;
- 3. Nuevas tecnologías:** a) programas informáticos: CDs, DVDs... b) servicios telemáticos: páginas web, correo

electrónico, chats, foros... c) TV y video interactivo. (p.261)

A pesar de la gran variedad de recursos didácticos, los profesores presentan indecisión a la hora de seleccionarlos. Esto se debe a que la eficacia de un material didáctico no depende de la calidad o modernidad de este, sino de otros criterios. Castillo y Cabrerizo (2006) consideran que la selección de un buen material depende de los siguientes aspectos curriculares:

1. **Los objetivos:** el profesor debe analizar qué recurso didáctico es el más idóneo para el logro de sus fines educativos.
2. **Los contenidos:** el recurso elegido debe favorecer el desarrollo de los temas que propone el programa de la asignatura para el logro de las competencias que los alumnos necesitan.
3. **Los estudiantes:** se deben considerar las características de estos y sus posibilidades para utilizar un recurso didáctico determinado. El maestro debe conocer sus estilos de aprendizaje, saberes previos, experiencias, motivaciones, entre otros aspectos.
4. **El contexto:** no todos los medios didácticos son aplicables en todos los lugares y momentos. Es importante tomar en cuenta si el contexto favorece o no la utilización de un recurso.
5. **Las estrategias didácticas:** por más novedoso o moderno que sea un recurso no será útil si las estrategias del profesor no lo ameritan.

Instagram como recurso didáctico

Las redes sociales de Internet se han convertido en una de las herramientas más utilizadas por las personas. Casi todos los estamentos de la sociedad utilizan estos entornos digitales para llevar a cabo sus actividades. “Vivimos en un mundo conectado, la red de redes, Internet, forma parte de nuestra idiosincrasia, es un elemento clave en nuestro día a día” (Marín Díaz, Cabero Almenara, 2019, p.26). En tal sentido, el desarrollo de proyectos de lectura y escritura en estos

espacios representa una innovación pedagógica que puede fomentar la creatividad y motivación para lograr estas competencias comunicativas.

La utilización de las TIC en el ámbito académico, además, tiene como propósito principal potencializar el tiempo de los estudiantes fuera y dentro del salón de clases. Se trata de un diseño metodológico que prioriza el desplazamiento de las actividades de aprendizaje a los espacios habituales de los alumnos. Este desplazamiento se realiza mediante herramientas como YouTube, Vimeo, Slideshare, Scribd, Facebook, Twitter, Instagram, entre otros entornos o plataformas digitales.

Para los fines de esta investigación, se tomará a Instagram como plataforma digital con posibilidades de convertirse en herramienta educativa. Esta aplicación nació el 6 de octubre de 2010. Su finalidad fue facilitar la creación, edición y publicación de fotografías por medio de teléfonos inteligentes. Según Cantón Correa y Pascual (2018), Instagram inició como una especie de “twitter con imágenes”, “pero probablemente fue la posibilidad de usar diferentes filtros rápidos (muchos de ellos de tipo vintage) a sus imágenes lo que hiciera que su crecimiento fuera algo nunca visto en el mundo de las redes sociales digitales” (p.235).

Esta red social es muy utilizada por los jóvenes universitarios. Jurado, Woelfert, Giovagnola, Faisal y Peralta (2018) afirman que todos los alumnos que participaron en su proyecto, *La incorporación de la red social Instagram con fines didácticos en el Curso de Microscopía Electrónica de la FCV-UNLP*, tenían acceso a la tecnología digital por medio de sus aparatos electrónicos (celulares, tabletas y computadoras). “Todos manifestaron conocer distintas redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram) y la mayoría aseguró tener una cuenta en la red social Instagram” (p.64). La popularidad de Instagram entre los jóvenes universitarios la convierte en un recurso que puede y debe ser aprovechada por la academia. Esta plataforma posibilita la elaboración e implementación de proyectos educativos desde cualquier área de formación.

La utilización de discursos gráficos y audiovisuales hace que esta red social sea idónea para desarrollar las competencias comunicativas. Una de las habilidades de la comunicación que se puede trabajar en Instagram es la escritura, sobre todo, la escritura creativa. Como la inmediatez y la brevedad son dos de las características principales de la comunicación en los entornos virtuales, se ha considerado que la redacción de microrrelatos en esta red social puede resultar una propuesta didáctica idónea y factible.

La escritura creativa y sus beneficios

La escritura es una de las formas de manifestación de la lengua. Su dominio depende de la lectura y de prácticas constantes. De este modo, si una persona desea escribir artículos científicos o ensayos argumentativos debe leer y escribir con persistencia discursos de estos tipos. Lo mismo sucede con la escritura creativa. Esta se puede definir como la escritura que se realiza mediante la utilización de ejercicios que estimulan la creatividad. A través de esta escritura, la palabra puede transformar la realidad en ficción. En ese mismo tenor, Cancino Peña, Fontecha Barbosa, Ramírez Amado y Parra Arias (2019) sostienen que “la palabra es creación también es acción, porque el que escribe se enfrenta a la construcción artística y contemplativa del mundo” (p.96).

La utilización de técnicas de escritura creativa puede favorecer la producción de textos de diversos géneros: artículos de opinión, ensayos, novelas, poemas, cuentos, microrrelatos, entre otros. Son muchos los beneficios que ofrece este tipo de escritura: favorece la imaginación, mejora la concentración, desarrolla el lenguaje, la expresión, relaja y entretiene, entre otros. Además, “incentiva al estudiante a crear, pensar y transmitir sus sentimientos plasmándolos de manera escrita” (Mendieta Sierra, 2018, p.28).

Por su parte, Páez (2007) propone algunos ejercicios de escritura creativa. Entre ellos están: a) escribir a partir de un final: consiste en tomar el final de un cuento clásico y recrear una historia desde ese punto; b) el binomio fantástico: se trata de tomar dos palabras que no tengan ninguna relación y, con ellas como base, construir un texto; c) el monólogo interior: es la presentación de pensamientos caóticos y dispersos de un

personaje; d) el plagio creativo: se toma un texto literario clásico y se transforma en uno nuevo, pero contando la misma historia o utilizando los mismos personajes; e) el diario íntimo: este consiste en la escritura día a día de un diario, registrando hechos reales o ficticios.

El microrrelato en los entornos digitales

La literatura es una de las principales herramientas para la manifestación de las realidades humanas. En la época clásica, esta se dividía en tres grandes géneros: poético-lírico, épico-narrativo y dramático (Romero Valdés, H., Ojeda Ramírez y Díaz González, 2018). En la actualidad se consideran otros géneros como la novela, el cuento y los microrrelatos. Este último ha sido nombrado de diversas formas: “relatomínimo, hiperbreve, ultracorto, microscópico, cuántico, bonsái, jbaro, liliputiense, microcuento, minirrelato, minicuento, brevicuento, descuento, nanocuento, textículo” (Hernández, 2016, p.69). Sin embargo, a pesar de todas estas opciones, parece haber conceso en la utilización del nombre microrrelato para denominar este tipo de textos.

Un microrrelato es una narración muy breve que se apoya en el conocimiento del mundo de los lectores para construir una historia. Liu (2019) plantea que “el microrrelato es un género de moda en España, bautizado como el cuarto género narrativo” (p.154). Por otro lado, Árdenas Ruiz (2018) considera que este tipo de texto “se construye a partir de hechos inéditos que hayan causado perplejidad en el sujeto que narra”. Como se observa, un microrrelato requiere la utilización de palabras adecuadas y precisas, es decir, términos que sean capaces de representar, de manera directa, los hechos que se intentan contar.

Por su parte, Martínez (2011) sostiene que un microrrelato exige a los lectores mayor concentración cognitiva, “ya que la corta extensión, sumada a la concentración de recursos, provoca durante la lectura actitudes, elaboraciones mentales y reacciones diferentes de aquellas que se experimentan” (p.62). Como explica este autor, a pesar de su brevedad, el microrrelato exige mayor atención de sus lectores. Esto se debe a que cada elemento lingüístico y literario debe desempeñar una función significativa.

Aparte de la brevedad, otras características importantes del microrrelato son la utilización de referencias históricas, los finales abruptos y la participación de los lectores en la construcción de la historia contada (Larrea, 2004, 2019). Con respecto a la primera característica, es un recurso que se emplea en muchos cuentos de este tipo. Como la parte lingüística es regularmente breve, se recurre a relacionar el cuento con algún hecho, personaje o historia de ficción. Los finales abruptos se deben a que en los microrrelatos predomina, por un lado, la no conclusión de la historia; y, por otro, los finales abiertos. Todo esto permite la tercera característica, la participación de los lectores en la construcción de la obra. Estos, casi siempre, conocen o investigan la referencia histórica que se les presenta en el cuento y por ello pueden aportarle un final.

Estas características y la composición del microrrelato favorecen que este género narrativo se produzca y se difunda en las redes sociales. Alonso (2019) reitera el uso creciente de este espacio virtual para el florecimiento de este género y dice que: “un fenómeno destacado por la crítica es la expansión de los microrrelatos en internet” (p.94). Esto se debe a cualidades como el fragmentarismo y la intertextualidad, debido a que estas hacen que este tipo de texto se adapte a los contextos virtuales.

Como se ha apuntado más arriba, los escritores siempre han encontrado los medios para llevar hasta los demás sus ideas, pues la literatura es y seguirá siendo uno de los canales principales para expresar la vida y sus circunstancias. A la par, la internet se ha erigido como un potente medio para la difusión de los hechos sociales que las personas consideran relevantes. En tal sentido, esta herramienta puede y debe ser utilizada para la difusión literaria. Draus (2019) plantea que “la red permite, e incluso exige, el traslado de las acciones del artista de la esfera local a la esfera global sea en la etapa de producción o de recepción” (p.68). Por lo tanto, los docentes y los estudiantes deben aprovechar la internet y las redes sociales para difundir sus ideas.

Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica consiste en la utilización de espacios virtuales como Instagram para

el desarrollo y promoción de la escritura de microrrelatos, por lo que su aplicación puede favorecer la comprensión y producción de este tipo de textos en los estudiantes. Tomando todo lo anterior en cuenta, este estudio propone el desarrollo de la estrategia en seis pasos. A seguidas se explica cada uno de ellos:

- **1er paso:** consiste en la creación de un perfil privado en la red social Instagram. El profesor debe establecer el perfil y agregar contenido relacionado al tema en cuestión. Se necesita que este espacio cuente con microrrelatos de autores reconocidos. Después, el docente debe motivar a sus estudiantes para que soliciten su aceptación en el espacio creado.
- **2do paso:** se indicará la lectura de algunos de los microrrelatos colgados en la página de Instagram. Luego, se publicará una imagen con las preguntas: Según los modelos que has analizado, ¿cómo definirías el concepto microrrelato? y ¿cuáles son sus principales características? Cada estudiante comentará la publicación respondiendo las interrogantes planteadas. Finalmente, el docente colgará definiciones y características del término según varios autores y compartirá varios artículos sobre los microrrelatos. Estos serán leídos fuera del aula y discutidos en el aula.
- **3er paso:** consiste en la producción de un microrrelato. Los estudiantes escogerán una de dos posibilidades: podrán crear un texto utilizando el plagio creativo o empleando el binomio fantástico. Para Páez (2007), estas dos técnicas narrativas pueden potencializar la creatividad de las personas. La primera consiste en tomar una historia tradicional como Caperucita Roja y contarla desde otro punto de vista, por ejemplo, la del lobo o la del leñador; la segunda se basa en el uso de dos palabras, sin relación semántica, en un mismo texto. Para este proyecto se propone la utilización del microrrelato *El suicida* de Enrique Anderson Imbert. La idea es utilizar el plagio creativo para crear un microrrelato donde se narre la historia del texto de

referencia, pero desde otra perspectiva. Con respecto al binomio fantástico, se sugiere la utilización de los vocablos lluvia y teléfono. Los estudiantes deberán imaginar una situación y contarla empleando estas palabras.

- **4to paso:** una vez creado el texto, deberán revisarlo por medio de una rúbrica facilitada por el maestro (ver anexo). Primero, corregirán su producción de manera individual; segundo, volverán, en equipos de tres personas, a revisarla.
- **5to paso:** terminado el proceso de revisión, las producciones serán publicadas como escenas de Stories o Historias de Instagram. Deberán dividir su microrrelato en tres escenas o partes y publicarlas en este formato. Pueden utilizar imágenes para complementar el texto o los fondos que facilita la misma aplicación. Finalmente, el profesor evaluará las producciones y, por medio de mensajes privados o directos, ofrecerá su valoración a cada alumno.
- **6to paso:** se solicitará al grupo su participación en una encuesta digital con el fin de medir la aceptación o nivel de satisfacción con respecto a esta experiencia formativa.

A modo de conclusión

Definitivamente, las redes sociales de internet se han convertido en espacios o puntos de reunión. Estas plataformas representan nuevos lugares, zonas digitales donde un gran número de individuos se encuentran. En estas, las personas construyen comunidades mediante el intercambio de sus vivencias. Así, los grupos humanos que allí conviven manifiestan sus inquietudes a través de discursos escritos, orales y gráficos.

El desarrollo de secuencias didácticas que favorezcan la escritura creativa en las redes sociales es muy posible. Solo se necesita la orientación de los profesores para que los estudiantes realicen eficazmente actividades formativas en estos espacios. De hecho, redes sociales, como Instagram, son idóneas para desarrollar competencias lingüísticas como la redacción de microrrelatos y para favorecer el aprendizaje

colaborativo. En tal sentido, Medina Oviedo (2019) plantea que muchos alumnos no logran las competencias de lectura y escritura mediante los modelos educativos tradicionales, pero al incluir las TIC, en la realización de actividades de lectura y escritura, obtienen mejores resultados.

Según lo planteado en la introducción, el proceso de alfabetización académica es responsabilidad de todos los docentes sin importar si son o no del área de Lengua y Literatura. Por lo tanto, los profesores de otras asignaturas pueden utilizar esta propuesta o alguna parecida, porque el desarrollo de las competencias lingüísticas no debe ser una tarea exclusiva del profesor de lengua; y, además, la internet y las redes sociales pueden y deben ser asumidas como recursos didácticos.

En tal sentido, Castillo y Cabrerizo (2006) consideran que la elección de un recurso didáctico depende de cinco criterios esenciales, a saber: los objetivos, los contenidos, los estudiantes, el contexto y las estrategias didácticas. Partiendo de estos, si se diseña correctamente la secuencia didáctica, Instagram puede funcionar como recurso de enseñanza-aprendizaje porque permite lograr el objetivo de la producción de textos breves creativos; porque los estudiantes disfrutan y se sienten motivados en sus entornos habituales, por tanto, se incluye el componente emocional tan importante para el aprendizaje (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018) y porque, por su versatilidad, ofrece a los docentes ideas innovadoras para estrategias de aprendizaje.

Definitivamente, las nuevas tecnologías son parte importante de la sociedad. Por lo tanto, deben integrarse en los procesos formativos de manera consciente y con objetivos establecidos por el maestro. Los jóvenes de hoy necesitan y requieren cambios fundamentales en las prácticas que se desarrollan dentro y fuera de las aulas. Por eso, esta propuesta didáctica representa una oportunidad para los docentes, especialmente, los del área de Lengua y Literatura.

Referencias

Árdenas Ruiz, J. A. (2018). Una reflexión de la vivencia de un maestro, desde el concepto de resignificación, a partir de la apropiación del

- microrrelato como técnica de investigación. *Revista Aletheia*, 10(1), 44-57. Pintura: Carolina Latorre©
- Blanco Sánchez, M. I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"* (tesis de maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo Lacruz, J., y Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista De Educación a Distancia*, 18(57). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/327391>
- Calle Álvarez, G. Y. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586>
- Canales Gabriel, R. (2014). Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista De Investigación En Psicología*, 17(1), 107-119. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8974>
- Cancino Peña, J., Fontecha Barbosa, S., Ramírez Amado, N., y Parra Arias, E. (2019). La escritura creativa: de las fronteras del conocimiento científico a los límites de la imaginación. Publicidad: *Revista Latinoamericana de Publicidad*, 8(1), 91 - 105. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/publicidad.v08n01.a06Alonso>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Curriculum. Volumen I*. Madrid: McGraw Hill
- Cantón Correa, D. F. J. C., y Pascual, J. A. (2018). Visualizando ciudades a través de Instagram: la construcción de la cultura visual urbana. In *Investigación multimedia: el análisis de contenido en la era digital* (pp. 231-254). *Egregius*.
- Draus Kłobucka, A. (2019). Microrrelato, bitácora y la preocupación social. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 0(5), 67-76. Recuperado de <http://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/147/113>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. Vol. 15, no. 29, enero-junio 2018. doi: <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Fernández, A. (2019). El microrrelato: una poética de la intertextualidad / Microfiction: a poetics of intertextuality. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 0(5), 93-105. Recuperado de <http://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/150/115>
- García, M. y Álvarez, G. (2009). *La reformulación de texto fuente en alumnos de nivel preuniversitario: una propuesta superadora de las dificultades en la producción del texto escrito. Proceedings of Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Leer y escribir: nuevas miradas sobre viejas prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García, M. y Álvarez, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Onomazein*, 21 (1): 191-223.
- Hernández, D. (2016). El estudio del microrrelato. La revitalización de la filología. Forma: revista d'estudis comparatius. *Art, literatura, pensament*, (13), 67-76.
- Jurado, S. B., Woelfert, E., Giovagnola, A. C., Faisal, F. B., y Peralta, R. V. (2018). *La incorporación de la red social Instagram con fines didácticos en el Curso de Microscopía Electrónica de la FCV-UNLP. En I Jornadas de Inclusión*

de *Tecnologías Digitales en la Educación Veterinaria* (La Plata, 2018). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71727>

- Larrea, M. (2004). Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios filológicos*, (39), 179-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132004003900011>
- Larrea, M. (2019). El microcuento en Hispanoamérica. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 0 (37), 161-168. Recuperado de <http://revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/403/703>
- Liu, X. (2019). Tuitescritura y Tuiteratura en China: Microrrelato en Weibo / Tweet Writing and Tweet Literature in China: Short Short Story in Weibo. Microtextualidades. *Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 0(5), 153-162. Recuperado de <http://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/209/122>
- Marín Díaz, V. y Cabero Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (2), 25-33.
- Martínez Carranza de Delucchi, S. (2011). Un microrrelato de Borges desde adentro. *Cuadernos del CILHA*, 12(2), 61-69. Recuperado en 09 de octubre de 2019. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-96152011000200007&lng=es&tng=es.
- Medina Oviedo, E. (2019). Lectura y escritura mediante investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC. *Cultura educación y sociedad*, 9(3), 893 - 904. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.106>
- Mendieta Sierra, K. (2018). *La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria*. (Tesis de grado). UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Bogotá, Colombia.
- Olave Arias, G., Cisneros Estupiñán, M. y Rojas García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83429830004>
- Páez, E. (2007). *Escribir: manual de técnicas narrativas*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Pérez Sánchez, M. y Pérez Morán, L. (2019). Formas de enseñanza y materiales educativos: de lo tradicional a lo actual. *Revista Educinade*. 2 (3), 5-10. Recuperado de https://www.cinade.edu.mx/img/revista/Revista_Educinade_No.3.pdf#page=5
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, Vol. 6, 99-126.
- Romero Valdés, H., Ojeda Ramírez, M., y Díaz González, M. (2018). Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales. *Álabe*, 0 (19). doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.3>
- Sierras Gómez, M. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. España: Innovación y calificación, S. L.
- Unesco (2008). *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Paris.

Rúbrica de evaluación de microrrelato

Maestro/a: _____

Estudiante: _____

Categorías	4	3	2	1
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el borrador final.	Hay un error de ortografía o puntuación en el borrador final.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el borrador final.	El borrador final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.
Acción	Varios verbos de acción (voz activa) son usados para describir lo que está pasando en el cuento. ¡El cuento parece ser emocionante!	Varios verbos de acción son usados para describir lo que está pasando en el cuento, pero la elección de palabras no hace al cuento tan emocionante.	Una variedad de verbos (voz pasiva) son usados y describen la acción de forma precisa pero no de manera muy emocionante.	Poca variedad vista en los verbos usados. El cuento parece ser aburrido.
Proceso de escritura	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (preescritura, borrador y edición). Trabaja duro para crear una historia interesante.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (preescritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso. Su trabajo es mediocre.	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura. No le parece importar.
Enfoque en el tema asignado	El cuento está completamente relacionado al tema asignado y permite al lector entenderlo mejor.	La mayor parte del cuento está relacionado al tema asignado. El cuento divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	Algo del cuento está relacionado al tema asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	No hay ningún intento de relacionar el cuento al tema asignado.
Precisión de los hechos	Todos los hechos presentados en el cuento son precisos.	Casi todos los hechos presentados en el cuento son precisos.	La mayoría de los hechos presentados en el cuento son precisos (por lo menos 75%).	En el cuento hay varios errores basados en los hechos.
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, y estos distraen la trama. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.
Requisitos	Todos los requisitos solicitados (cantidad de palabras, se ajusta a las dos opciones establecidas en el ejercicio, etc.) fueron cumplidos.	Casi todos (sobre 90%) de los requisitos fueron cumplidos.	Casi todos (sobre 75%) de los requisitos fueron cumplidos, pero algunos de los importantes no se cumplieron.	Muchos requisitos no fueron cumplidos.

Fecha de creación: Oct 14, 2019 09:06 am (CDT) en <http://rubistar.4teachers.org>

Las operaciones cognitivas empleadas en la producción de textos académicos

Cognitive operations used in the production of academic texts

Recibido: 17 de octubre de 2019 | Aprobado: 11 de diciembre de 2019



Resumen

Conscientes de las implicaciones que conlleva el proceso de escritura y el reto que asumen nuestros estudiantes para lograrlo, proponemos el siguiente artículo con la finalidad de exponer el rol que desempeñan las operaciones mentales (cognitivas) en relación con la producción escrita, considerada como un acto comunicativo complejo en virtud de los procedimientos lingüísticos, pragmáticos y cognitivos que intervienen en dicho acto, que a la vez se convierte en una práctica social. Utilizamos la deducción como método estratégico, de manera que, a partir de premisas generales, a la luz de referentes teóricos y metodológicos, experiencias y acciones concretas, ofrecemos una propuesta basada en principios didácticos y lingüísticos que favorezca y garantice procesos cognitivos para la redacción destinada a satisfacer necesidades e intenciones comunicativas inherentes a contextos académicos. Se espera que su aplicación impacte las estrategias y actividades de aprendizaje de la escritura, permitiendo que el docente provoque espacios críticos, analíticos y reflexivos en el aula, de modo que la asignatura sea un espacio de acción y construcción de conocimientos por medio de la producción escrita.

Palabras clave: procesos; producción escrita; procesos cognitivos; didáctica de la escritura.

Abstract

Being aware of the implications of the writing process and the challenge assumed by our students to achieve it, we propose the following article aiming to expose the role played by mental (cognitive) operations in relation to the written production, considered as a complex communicative act by virtue of the linguistic, pragmatic and cognitive processes involved in this act, which at the same time becomes a social practice. Being this a theoretical-methodological proposal, we use deduction as a strategic method, so that, from general premises, and in light of theoretical and methodological references, experiences and concrete actions, we offer a proposal based on didactic and linguistic principles that favor and guarantee cognitive writing processes destined to satisfy communication needs and intentions inherent to academic contexts. Its application is expected to impact the learning strategies and writing activities, allowing the teacher to

* Postgrado y Maestría en Lingüística Aplicada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Doctor en Estudios del Español: Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Profesor instructor y director de la Escuela de Lenguas. Para contactar al autor: JoseRodriguezN@pucmm.edu.do

provoke critical, analytical and reflective spaces in the classroom, so that the class is a space for action and knowledge building through written production.

Keywords: *processes, written production, cognitive processes, didactics of writing.*

Introducción

Los estudios publicados en la última década sobre la producción escrita en la universidad manifiestan un fuerte énfasis en el proceso y no en el producto. Natale (2012) y Cisneros (2014) sostienen que la producción de un texto no es espontánea ni mecánica, ya que no es el resultado de la transcripción del lenguaje oral. En efecto, la escritura, especialmente la académica, exige dedicación y esfuerzo para organizar las ideas, la planificación y la revisión de sucesivas versiones. Es por esto que el acto de escribir promueve el desarrollo del pensamiento y la reflexión sobre los propios saberes. Al respecto, Carlino (2006) ha señalado que la escritura posee un valor epistémico, es decir, que genera nuevos conocimientos, resultado del establecimiento de nuevas relaciones cognitivas. Es por esto que en la formación universitaria la tarea de escribir adquiere un papel central, ya que resulta imprescindible no solo para la transmisión de los saberes construidos en el marco de las distintas disciplinas, sino también para la generación de nuevos conocimientos (Carlino y Martínez, 2009). A esto le sumamos la promoción del estudiantado, conforme al adecuado dominio reflejado en la producción textual. Es así como en la dinámica procesual de enseñanza y aprendizaje, orientada al desarrollo de la capacidad comunicativa de producción escrita, el énfasis recae en la aplicación de estrategias de resolución de problemas de producción, basadas en la capacitación de los estudiantes con miras a la obtención de un control adecuado sobre los procesos de producción textual. Esto así, en virtud de la complejidad e implicaciones mentales que subyacen a los procesos de escritura. (Camps, 2003).

Generalmente la resolución de problemas en que se enfrascan los docentes y estudiantes giran en torno al poco dominio de la normativa lingüística, sin embargo, Casanny (1999) sostiene que no basta con que los escritores conozcan el código escrito,

pues para escribir bien, los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta; tienen que haber desarrollado procesos de composición de textos, situación que se traduce a una adecuada contextualización basada en procesos cognitivos (conocimientos) y metacognitivos (acciones estratégicas), además de recursos pragmáticos, lingüísticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos y textuales, en que caben preguntas sobre qué escribir, para quién, para qué, con qué objetivo y cómo hacerlo. En definitiva, no basta con un conocimiento o saber mecanicista o instrumental de la escritura, mucho menos con saberes prescriptivos que, a pesar de ser necesarios, no son exclusivos ni decisivos para un acto de comunicación eficaz.

De las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, una de las líneas se enfoca de manera particular en los procesos cognitivos o de pensamiento implicados en la escritura y en la necesidad de planificar convenientemente las tareas relacionadas con la producción de textos. Los trabajos de Flower y Hayes (1980), investigadores sobre las teorías de la escritura, han identificado los procesos psicológicos y las correspondientes actividades llevadas a cabo durante el desarrollo de la tarea de escribir, lo que implica una serie de operaciones mentales que incluyen procedimientos cognitivos, que a la vez están condicionadas por factores afectivos, sociales y físicos. Dichos procesos, desde nuestro punto de vista, implican e incluyen una gestión docente sistemática, con miras al alcance de unas competencias específicas de producciones escritas, cuyas etapas han de ser planificadas y ejecutadas tras un conocimiento lingüístico y pragmático al servicio de resultados comunicativos confiables, oportunos y pertinentes.

Es así como a partir de esta indagación se espera mostrar el beneficio que ofrece el desarrollo de destrezas cognitivas para la producción escrita, conforme a los géneros discursivos vinculadas a las distintas disciplinas y contextos académicos de la

educación superior. Para esto, nos hemos basado en teorías, métodos y estrategias que contribuyen al desarrollo de los procesos de las producciones escritas dirigidos a satisfacer necesidades e intenciones comunicativas inherentes a los distintos contextos y ámbitos académicos. Así que, iniciaremos el desarrollo de este artículo destacando el rol social que tiene la escritura, como sus distintas funciones, lo que nos llevará a asumir uno o varios conceptos de lo que implica y significa escribir. En una segunda parte del estudio presentaremos los niveles de las habilidades cognitivas y los distintos modelos o concepciones para la didáctica de la escritura. Finalmente, ofrecemos una propuesta a partir de procesos metodológicos para desarrollar competencias cognitivas implicadas en la producción escrita.

Rol de la escritura como práctica social

En su manual sobre los sistemas de escritura en el mundo, Cisneros (2014) inicia con la siguiente interrogante: ¿Qué es escribir? Quizás para responder a esta interrogante habría que establecer distinciones entre la oralidad y la escritura, tomando en cuenta que la primera es universal, presente en todas las civilizaciones. En cambio, la escritura es un hecho claramente cultural, instrumento creado por la humanidad para mejorar su organización social: comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.

Desde el punto de vista social, Avendaño y Desinano (2007) nos refieren el valor y prestigio otorgado al discurso escrito, considerado como vehículo de la expresión política, jurídica y administrativa (instancias reguladoras de la vida social); de la expresión cultural (literatura, ciencia y arte) y de la comunicación periodística. Al respecto, Coulmas (2006) sostiene que, en una sociedad alfabetizada, la lengua escrita adquiere vida propia, desarrolla orientaciones parcialmente independientes y se usa para diferentes propósitos, llegándose, incluso, a considerársele superior a la modalidad oral en distintos aspectos, a pesar de que los lingüistas entienden que la modalidad escrita no es superior a la oral, sino diferente y, hasta cierto punto, secundaria. Sin embargo, Calsamiglia y Tusón

(2009) consideran que el conjunto de funciones de conservación, oficialidad, difusión pública y medio de expresión de ciencia y cultura han otorgado al texto escrito un prestigio social único, pues sus funciones cognitivas han potenciado el desarrollo intelectual, la reflexión y elaboración mental a partir de las funciones metalingüísticas, referencial y poética del lenguaje.

En consecuencia, la escritura en sociedad requiere la apropiación del dominio de un conjunto de estrategias y procesos complejos y reflexivos entre los que cabe destacar la selección y ordenación de la información, sumados a estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación. Esto no implica descuidar, bajo ningún concepto, tipologías y géneros discursivos diversos, pues como señala Graves (2002), escribir es, ante todo, una actividad social, de ahí que lo que escribimos, cómo escribimos y a quién escribimos está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social.

Los géneros discursivos, vinculados a las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, son fundamentales para una didáctica de la escritura. En ellos se reconoce y admite la transversalidad de la escritura. Escribimos en todas las áreas, con distintas intenciones, desde diversas situaciones y necesidades comunicativas. En este sentido, desarrollar procesos de producción escrita implica una disposición disciplinar al servicio de un abanico de géneros, subgéneros y tipologías textuales diversas. Por esto, es preciso destacar que la pragmática promueve el uso comunicativo de la lengua en un contexto determinado en que se producen actos comunicativos concretizados en textos o discursos. Además, Álvarez (2005) asume la valoración del texto como unidad de comunicación acompañada de una tipología textual que abarca el estudio de la diversidad textual y géneros puestos de manifiesto en los intercambios comunicativos como producto de la interacción social.

Boeglin (2008) corrobora que aprender a escribir implica el dominio de los géneros discursivos para así obtener los objetivos deseados. También implica la posesión de conocimientos culturales sobre los principales usos lingüísticos de una esfera social, de modo que se pueda manejar el significado que adquieren las palabras al usarse

en contextos nuevos. Es por esto que es de considerarse la variación de la escritura, según el dialecto y registro. De modo que aprender a escribir, conforme a los distintos escenarios discursivos en las academias, significa aprender a elegir la variedad y el registro adecuado en cada contexto, en cada disciplina, si somos conscientes de que todo escrito posee unos rasgos característicos relacionados directamente con las funciones del acto de escribir en la cotidianidad. En efecto, Carlino (2006) destaca el énfasis de la escritura a través de las disciplinas en educación superior y considera la lengua escrita como una herramienta epistémica. Para esto, sugiere el desarrollo de unos procesos cognitivos al alcance de los géneros académicos más demandados, tales como resúmenes, reseñas, ensayos, artículos, comentarios de textos, entre otros.

Con relación a la taxonomía de funciones lingüísticas, Camps (2003) distingue dos categorías funcionales del escrito en el nivel epistémico. Una primera categoría contempla el uso heurístico, que se refiere, específicamente, a la construcción de un nuevo conocimiento. Y una segunda categoría hace referencia al aspecto imaginativo, relativo a los usos más creativos y/o artísticos de la escritura. Además, se incluye otra función denominada control social que contiene todos y cada uno de los textos de carácter organizativo, vinculados a las comunidades lingüísticas. Otros tipos de funciones son clasificadas en intrapersonales e interpersonales. En lo que concierne a las funciones intrapersonales, el autor del escrito y su destinatario son la misma persona. En esta función la escritura representa una herramienta de trabajo destinada a desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. (Cisneros, 2014).

En lo que respecta a la clasificación de funciones interpersonales, a diferencia de las funciones intrapersonales, el autor escribe para otros, ya sea para un grupo, una asociación o una comunidad específica. Así, la escritura pasa a ser un instrumento de actuación social destinada a influir, informar, ordenar, etc. Esta macro-función de la escritura va acompañada de otras funciones, como la comunicativa, la organizativa y la lúdica o estética. En lo que respecta a la función comunicativa, interactuamos en circunstancias nuevas y diversas,

tanto en tiempo como en espacio, sumado a esto la precisión, la cortesía y la adecuación o pertinencia del escrito. Por lo tanto, esta función demanda el dominio de rasgos discursivos y gramaticales, pertenecientes a cada género y tipología textual.

Pero sin lugar a dudas, la función de la escritura que más nos compete en este estudio es la vinculada al ámbito académico, pues como sostiene Carlino (2006), escribir es uno de los métodos más poderosos para construir, crear y cambiar el mundo y la academia. Por eso, todas las asignaturas deben enfocarse en descubrir y desarrollar formas particulares de escribir y utilizar esta habilidad como estrategia compartida a la par de los contenidos de cada disciplina, conforme la tipología y género discursivo que circula en cada ámbito disciplinar.

Escritura y procesos cognitivos

Para la producción de un texto se requieren distintas actividades de pensamiento superior. Tales actividades conllevan una temporalidad que abarca desde el mismo momento en que se crea la circunstancia o situación social de escritura hasta la edición final de la producción. En ese sentido, y basándonos en la fundamentación teórico-práctica de Sanz (2010) sobre las competencias cognitivas, destacaremos el desarrollo de tres de los cinco niveles de las habilidades del pensamiento que deben implementarse para eficientizar destrezas comunicativas en los procesos de escritura. Estaremos enfocándonos en el pensamiento comprensivo, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

El primer nivel de pensamiento (comprensivo), Villa y Poblete (2007) y Sanz (2010) lo han considerado como el modo de pensar que utilizamos para comprender la realidad, que a la vez estila un procedimiento operacional mediante niveles cognitivos destinados a favorecer la producción escrita mediante la comparación, la clasificación, el análisis, la síntesis, la secuenciación y el descubrimiento por razonamiento. Este nivel de pensamiento consiste en plantear situaciones en las que el estudiante utilice la comparación al servicio de la intertextualidad discursiva, como por ejemplo experimentar las semejanzas y diferencias que se establecen entre texto y contexto, así como entre el texto objeto de estudio y otros textos con los

que de alguna manera y por alguna razón guardan relación (intertextualidad, polifonía discursiva). En lo que respecta a la clasificación, se procede a jerarquizar, a través de elementos clasificatorios, las informaciones que ofrece el texto, unas veces por el grado de importancia, o desde el aspecto estructural; otras veces por la intencionalidad del autor y, en ocasiones, desde la visión del lector. En relación al análisis y la síntesis, se establecen conjeturas, pareceres, posturas y puntos de vista como resultado del estudio y sus partes hasta llegar al todo, como resultado de la construcción de un nuevo concepto o pensamiento. Todo esto mediante un proceso racional que sustenta la posición argumentada desde la que se crea o construye una nueva producción.

Para el segundo nivel de pensamiento (crítico) se prevé que el estudiantado desarrolle una óptima capacidad de juicio y la utilice para solucionar múltiples problemas que tendrá que enfrentar. Además, este nivel de pensamiento se enfoca en descubrir la fiabilidad de la información que analiza (Sanz, 2010). En ese sentido, entendemos que comprender no es suficiente si no se tiene la capacidad de examinar el contenido con relevancia, profundidad, amplitud y sentido lógico. Al respecto, Campos (2007) postula que el pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Por su parte, Villa y Poblete (2007) establecen pautas o la rutina para fortalecer el pensamiento crítico: hacerse preguntas sobre la realidad; analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y argumentar la pertinencia de los juicios emitidos. Este nivel conjuga el desarrollo de cinco capacidades cognitivas vinculadas a las destrezas de pensamiento crítico: investigación, interpretación, predicción, razonamiento analógico y razonamiento deductivo (Sanz, 2010).

El desarrollo de la capacidad investigativa implica la aplicación de procesos de intertextualidad. Con ello se procura validar la fiabilidad de las fuentes de información, a partir de fuentes primarias diversas que coadyuvan a valorar la procedencia de la información, objeto de análisis. Todo esto a partir de cuestionamientos, a modo de problema,

que surgen en la mente del estudiante lector-escritor. Es así como se requiere la búsqueda de causas, y sus interpretaciones, a fin de descubrir y analizar el origen de lo acontecido, a partir de datos fiables y válidos, y así determinar qué causas serían las más probables. En lo adelante, no se hace esperar la predicción de los efectos, bien sea analizando probabilidades o proponiendo hipótesis inferenciales y verificables.

Para el tercer y último nivel de pensamiento (creativo) hemos intentado incorporar los niveles de pensamiento antes tratados (comprensivo y crítico), en virtud de la necesidad de generar información de forma creativa. En efecto, Boeglin (2008) advierte que para desarrollar esta línea de pensamiento es pertinente estar bien informado y, por supuesto, disponer de una actitud evaluativa ante cualquier evento de producción. Para ello, intentaremos describir, brevemente, las siguientes dimensiones cognitivas asociadas al pensamiento creativo: generación de ideas, establecimiento de relaciones, producción de imágenes, creación de metáforas y emprendimiento de metas (Sanz, 2010).

En lo que respecta a la generación de ideas, Escribano y Del Valle (2008) entienden que es conveniente construir creativamente respuestas, soluciones y sugerencias, en demanda a interrogantes formuladas por el estudiantado, unas veces al autor, otras veces al texto y otras a los diferentes contextos en que se recrea el discurso. Cuando se trata de crear producciones auténticas, entonces apelamos al establecimiento de relaciones con el propósito de descubrir y demostrar conexiones, comparando información procedente de diferentes fuentes y modalidades. Además, se construyen argumentos, analogías y se trabaja en la elocución del escrito. Para esto se han utilizado diversas técnicas y se han reformulado conceptos destinados a la mejora del nuevo texto que se ha producido.

Los niveles cognitivos planteados anteriormente nos revelan la interrelación existente entre lectura y escritura, dos acciones inseparables que requieren habilidades y destrezas cognitivas, más allá de las experiencias previas, las situaciones de lectura y escritura y el contenido o conocimiento que se pudiera tener del texto que se lee con miras a una nueva producción escrita. Por lo cual es

necesario que los docentes nos dispongamos a desarrollar estas competencias, pues como opina Sanz (2010), existe la suposición tácita de que los estudiantes ya poseen estas destrezas de pensamiento, sin embargo, esta concepción es errónea, y resulta contraproducente que se les exija a los estudiantes analizar, sintetizar, emitir juicios, comparar o relacionar datos o posturas de distintos autores, sin antes desarrollar estas competencias en el aula a través de estrategias eficaces para conseguir tales fines.

Modelos para enseñar y aprender a escribir

Para referirnos a los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, nos hemos basado en modelos desarrollados por distintos autores (Cassany, 2007; Milian y Camps, 2000; Graves, 2002; Avendaño y Desinano, 2007). Estos modelos nos ofrecen una propuesta dirigida a la enseñanza y al aprendizaje de la producción escrita. El aprendizaje de la escritura, así como sus implicaciones en las prácticas docentes más comunes, parten generalmente del aporte de tres modelos, que son: modelo del producto, modelo de procesos cognitivos y modelo de la escritura a través de las disciplinas.

En relación al modelo del producto, Graves (2002) advierte que los referentes teóricos de un modelo de producto los podemos encontrar en los textos de gramática tradicional, de retórica y estilística; en manuales de composición, entre otros materiales de esta naturaleza. Milian y Camps (2000) señalan que al texto escrito se le atribuye un carácter estático, refrendado por mecanismos codificadores de superficie, tales como la ortografía, la puntuación, la gramática y otros aspectos formales.

Este modelo, generalmente, es relacionado por algunos autores con métodos tradicionales, alusivos a criterios prescriptivos y gramaticales de la Real Academia de la Lengua Española. Cassany (2007), por ejemplo, lo reconoce como enfoque basado en la gramática. Avendaño y Desinano (2007) lo distinguen como una asimilación pasiva de los conocimientos, basada en la memorización y procedimientos rutinarios. Los estudios llevados a cabo por Marín (2008) muestran cómo este modelo ha impactado la producción escrita poniendo de

manifiesto el énfasis en la gramática y normativa, que incluye el cuidado por las reglas de ortografía, morfosintaxis y léxico.

En lo que respecta al modelo de procesos cognitivos, las etapas y operaciones intelectuales necesarias que coadyuvan, de algún modo, a la producción textual escrita están estrechamente vinculadas a él. Según Lomas (2006), diversos estudiosos coinciden en los procesos de escritura, con varios puntos en común. Van Dijk (1978) orienta los procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración textual. Flower y Hayes (1980) nos presentan las etapas: planificar, textualizar y revisar. Cassany (1989) reitera la coincidencia de las etapas, pero las denomina: pre-escribir, escribir y re-escribir. Contrario a los modelos orientados al producto, que prescriben una enseñanza del texto escrito a partir de normas gramaticales, en el modelo cognitivo se importantiza el escritor y sus procesos mentales: se atiende al escritor y luego al escrito.

En este modelo se observan prácticas que implican el desarrollo de operaciones mentales que abarcan desde la acción de recordar hasta crear. Estas prácticas Álvarez (2005) las clasifica en procesos cognitivos de orden inferior y procesos cognitivos de orden superior. En lo concerniente a los procesos cognitivos de orden inferior, se desarrollan procesos vinculados al recuerdo, a la comprensión y a la aplicación; mientras que los procesos de orden superior desarrollan operaciones mentales que abarcan desde el análisis hasta la creación. Cada una de estas operaciones son desarrolladas mediante preguntas cuyas acciones o resultados conducen a la implementación de la operación mental esperada, conforme a su naturaleza.

Cuando nos proponemos llegar a comprender, entonces procuramos mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Es por esto que al acudir a preguntas que impliquen explicación, clasificación, comparación y contraste, entre otras interrogantes del pensamiento comprensivo, estaríamos en condiciones de alcanzar esta operación mental. Y si nos proponemos examinar en detalle la información, identificando los motivos o causas, sin dudas estaríamos ante un proceso para el alcance del pensamiento crítico. En definitiva, estas operaciones mentales forman parte del modelo de procesos cognitivos y son las

que han prevalecido en proyectos dirigidos a poner en práctica este modelo, tanto en los procesos de comprensión como en los de pensamiento crítico, cuyas operaciones mentales, además de las ya mencionadas, procuran justificar, ponderar y defender informaciones mediante juicios razonables hasta cambiar o crear proponiendo una nueva información y soluciones alternativas.

En cuanto al modelo de la escritura en las distintas disciplinas, los aportes de Carlino (2006) han colaborado para que la escritura en la universidad sea asumida en todas las asignaturas, y no solo sea vista como una práctica instrumental en las asignaturas remediales de la lengua que generalmente se ubican al inicio de las carreras. Por el contrario, propone un desarrollo de prácticas letradas con el fin de que el estudiante pase a formar parte de una comunidad discursiva que le permita familiarizarse con la nueva cultura escrita propia de los textos que circulan en la academia. El impacto de este modelo queda de manifiesto en los trabajos presentados por muchos investigadores, entre ellos, Carlino y Martínez (2009) y Natale (2013), quienes nos muestran las prácticas de lectura y escritura y su impacto en proyectos de escritura en la universidad.

La intención de presentar estos tres modelos no ha sido separarlos del desarrollo de procesos cognitivos. Por el contrario, como hemos visto, estos modelos implican la puesta en ejecución de destrezas cognitivas, pues si nos vamos al primero, aunque no es el más recomendado porque su mayor énfasis recae en prescripciones relativas a la normativa gramatical, es evidente que el recuerdo habrá de estar presente si queremos implementar el conocimiento lingüístico, además de que una de las propiedades del texto es la gramaticalidad. Y en el caso del tercer modelo, a la hora de escribir, conforme a un género discursivo específico, hemos de tomar decisiones sobre qué, cómo y a quién escribir y resolver los problemas retóricos que conlleva la producción de un texto.

Estrategias para guiar los procesos de la escritura

Compartimos, a continuación, unas estrategias para la producción escrita que, desde nuestra experiencia y consideración, pueden guiar los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, con el fin de alcanzar producciones adecuadas y eficaces. Esta propuesta metodológica será útil para una didáctica de la composición. Con ella nos proponemos orientar las fases de escritura de un texto a la luz de los fundamentos contenidos en el presente estudio.

Un escrito es el producto de operaciones mentales e intelectuales. La enseñanza de la escritura requiere la valoración de lo que se escribe como el producto de un proceso largo y complejo, mediante una serie de operaciones que el estudiante ha de realizar. Dichas operaciones son agrupadas en las siguientes fases: pre-desarrollo, cuyo objetivo es estimular la creación, selección y organización de hechos e ideas; desarrollo verdadero, que implica un delicado trabajo de transformación de las ideas en un texto; reunión de reacciones y comentarios sobre el desarrollo, no solo por parte del docente, además puede ser por parte de compañeros y familiares; revisión, que incluye reescrituras y comentarios y, finalmente, la composición, que radica en la presentación o versión final del escrito. (Serafini, 1997).

A partir de los planteamientos y experiencias ofrecemos una propuesta que apunta al desarrollo de procesos cognitivos que orientan el desarrollo de la producción escrita en los tres niveles de pensamiento en que nos hemos enfocado: pensamiento comprensivo, pensamiento crítico y pensamiento creativo (Sanz, 2010). Cada uno de estos niveles los presentamos vinculados a las distintas etapas del modelo de Flower y Hayes (1980). Con esta propuesta esperamos que el estudiantado logre desarrollar capacidad para procesar e interpretar información de manera reflexiva y precisa y pueda lograr habilidades que le permita resolver situaciones y mediar conflictos a través del uso razonado y argumentado de la palabra y de esa manera estar en condiciones para analizar y examinar en detalle la información que habrá de ser emitida con claridad, objetividad y pertinencia. También apostamos al desarrollo de capacidades para realizar inferencias y llegar a conclusiones precisas tras un conjunto de informaciones diversas y de este modo, crear, construir y aportar nuevas informaciones que se conviertan en novedosos conocimientos.

Tabla 1: Competencias cognitivas para desarrollar el pensamiento comprensivo al producir un ensayo. Etapa de planificación

Destrezas de pensamiento	Estrategias	Resultados de aprendizaje	Actividades
Comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar, descubrir	<p>Aplicar los procesos inferenciales pertinentes para una adecuada comprensión escrita de un texto mediante el empleo de reglas que capturan el sentido global del texto.</p> <p>Producir resúmenes y mapas conceptuales como insumos para su futuro texto.</p>	<p>Establece comparación entre dos realidades, a partir de sus semejanzas y diferencias.</p> <p>Clasifica diversos elementos, agrupándolos conforme a categorías específicas.</p> <p>Sintetiza el contenido de un texto a partir de su secuencia y estructura</p> <p>Determina el mensaje o idea global que quiso expresar el autor de un determinado texto.</p>	<p>Búsqueda de información</p> <p>Análisis bibliográfico</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Grupos de discusión</p>

(Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Sanz, 2010)

Tabla 2: Pasos para desarrollar el pensamiento crítico al producir un ensayo. Etapa de textualización

Destrezas de pensamiento	Estrategias	Resultados de aprendizaje	Actividades
<p>Investigar la fiabilidad de las fuentes</p> <p>Interpretar causas</p> <p>Predecir efectos</p> <p>Razonar analógicamente</p> <p>Razonar deductivamente</p>	<p>Producir textos a partir de diversas fuentes, tomando en cuenta sus rasgos lingüístico-discursivos, la situación en la que se enuncian y los procesos estratégicos que involucra su realización.</p>	<p>Investiga la fiabilidad de la fuente de información que se está evaluando. Distingue fuentes primarias y secundarias.</p> <p>Interpreta las causas y los efectos inherentes a un hecho o situación determinada.</p> <p>Interpreta analógicamente procedimientos que coadyuvan a la solución de problemas o situaciones concretas.</p> <p>Deduce, mediante la estructura de un argumento, la conclusión a la que puede llegarse, tras leer un determinado texto.</p> <p>Produce un texto coherente sobre la temática elegida e incluye diferentes fuentes para la fundamentación de las ideas.</p>	<p>Búsqueda de información</p> <p>Análisis intertextual</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Grupos de discusión</p> <p>Elaboración de borradores a partir de una consigna con especificaciones claras sobre el texto que está produciendo.</p>

(Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Sanz, 2010)

Tabla 3: Pasos para desarrollar el pensamiento creativo al producir un ensayo. Etapa de revisión

Destrezas de pensamiento	Estrategias	Resultados de aprendizaje	Actividades
Generar ideas	Producir textos académicos que respondan a un género específico tomando en cuenta sus rasgos lingüístico-discursivos, la situación en la que se enuncian y los procesos estratégicos que involucra su realización. Revisar y editar textos. Trabajar el estilo para que el producto escrito logre los objetivos comunicativos deseados.	Propone ideas, sugerencias o soluciones ante una situación o problemática determinada.	Trabajo colaborativo para la revisión del código escrito y del género discursivo a través de rúbricas y listas de cotejo. Revisión individual para la mejora en cuanto a la resolución de problemas retóricos.
Establecer relaciones		Establece relaciones y comparaciones entre dos o más realidades afines u opuestas.	
Producir imágenes		Produce frases o expresiones metafóricas o analógicas vinculadas a hechos o situaciones de la cotidianidad en las que se traslade el sentido real de un objeto, concepto o suceso.	
Crear metáforas o analogías		Evalúa objetivamente otros textos para identificar su estructura global y estrategias discursivas.	
Emprender metas			

(Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Sanz, 2010)

Conclusión

Sin dudas, los procesos de producciones escritas resultan sumamente complejos, pues van más allá de la aplicación de saberes o habilidades instrumentales y prescriptivas que en ocasiones no pasan de ser transcripciones informativas, rutinarias y mecánicas carentes de sentido y ajenas a todo proceso cognitivo. Si bien la producción escrita, al igual que otros actos comunicativos, no siempre se enmarca en un mismo contexto, circunstancia o situación, siempre habrá de por medio unas acciones necesarias para establecer el proceso que conlleva este acto de carácter social y cultural, creado por la humanidad con fines eminentemente comunicativos y en los que intervienen variadas estrategias y la motivación para lograrlo.

Al inicio de este artículo nos proponíamos exponer el impacto de los procesos cognitivos necesarios para los productos escritos a través del uso de estrategias que potencian las destrezas de pensamiento, pues el acto de escribir no escapa de habilidades mentales que incluyen el recuerdo y los referentes que conectan directamente con otros mundos y escenarios que nos proveen nociones

e información, objeto de comprensión y análisis, con fines prácticos para la producción de un texto. Parecería que con esto es suficiente; sin embargo, será necesario asumir un grado de conciencia, producto del conocimiento y la experiencia, que nos permita valorar el producto, mediante un proceso de análisis, y solo así estaremos en condiciones de plasmar nuestras ideas en un texto de carácter original y creativo, conforme a necesidades e intereses comunicativos, sin olvidar las expectativas del destinatario a quien dirigimos el mensaje.

Se espera que esta propuesta impacte las estrategias y actividades de aprendizaje de la escritura, permitiendo que el docente provoque espacios críticos, analíticos y reflexivos en el aula, de modo que la asignatura sea un espacio de acción y construcción de conocimientos por medio de la producción escrita. Conocidas las complejidades de la escritura, es necesario que los estudiantes reciban las orientaciones pertinentes a través de consignas claras; se fortalezca el proceso de redacción y que en cada una de las etapas se incluyan las competencias cognitivas necesarias que desarrollen la capacidad de producir textos

adecuados a circunstancias y contextos reales y ello posibilite a los estudiantes su inserción en las comunidades discursivas propias de sus disciplinas. En definitiva, apostamos a un estudiantado crítico, analítico, reflexivo y creador que no solo se limite a recibir y repetir información, sino a crear nuevas expresiones con libertad, creatividad y originalidad.

Referencias

- Alvarez, J. (2005). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, España: Greolf.
- Avendaño, F. y Desinano, N. (2007). *Didácticas de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Boeglin, M. (2008). *Leer y redactar en la universidad*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2009). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Cassany, D. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cisneros, M. (2014). *Perspectiva y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coulmas, F. (2006). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems Inicia*. Oxford, Cambridge: University Press
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid, España: Narcea.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: Centro de Publicaciones, Ciudad Universitaria.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*. Bogotá, Colombia: Magisterio, Editorial.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*. V.35 n.51-52.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario (Santa Fe), Argentina: HomoSapiens.
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Natale, L. (Coord.) (2012). *El semillero de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sánchez, L. (2006). *Saber escribir*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Serafini, M. (1997). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de recomendaciones de gestión académica y directiva en la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales¹

Interpretive analysis of the accreditation process based on the design of academic and management recommendations at the Faculty of Administration of the National University of Colombia, Manizales headquarters

Recibido: 18 de octubre de 2019 | Aprobado: 13 de diciembre de 2019

Resumen

Este artículo expone el análisis de los informes de acreditación de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, de acuerdo a sus modelos de evaluación y al proceso de la evaluación institucional desarrollado por los programas curriculares que la conforman. Además, presenta las estrategias que posibilitan la articulación entre la gestión directiva y académica en el marco del mejoramiento continuo. Este proceso de autoevaluación comprendido como un ejercicio permanente de reflexión y de acción se enmarca en los lineamientos dispuestos por parte del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA) en la “Guía para el mejoramiento institucional”, cuyo propósito es obtener una visión de la situación



URIEL BUSTAMANTE LOZANO*
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE MANIZALES
ubustamantel@unal.edu.co



GUILLERMO HARVEY HERNÁNDEZ HENO**
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE MANIZALES
ghhernandezh@unal.edu.co

* Profesor Asociado de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Investigador Asociado Colciencias Colombia. Para contactar al autor: ubustamantel@unal.edu.co

** Magíster en Administración (Fecha grado 05 de diciembre de 2019). Especialista en Gerencia Estratégica de Proyectos. Coordinador del Sistema de Evaluación Académica en la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Para contactar al autor: ghhernandezh@unal.edu.co

1 Este artículo se constituye en una síntesis del Trabajo Final de Maestría “Estrategias para la articulación entre la cultura de la evaluación y la gestión directiva y académica con los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas curriculares de pregrado de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales” el cual se encuentra referenciado en el Sistema Nacional de Bibliotecas SINAB de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia y se encuentra en el Repositorio Institucional Bdigital; su consulta puede darse a través del siguiente link: <http://bdigital.unal.edu.co/72275>.

actual de los programas curriculares respecto a los criterios de calidad. Esto garantizó la obtención rigurosa de datos para lograr un diagnóstico de los procesos de gestión y administración académica, permitiendo extraer conclusiones y proponer recomendaciones que buscan consolidar una cultura de la autoevaluación y el mejoramiento de los procesos académicos y administrativos. Para este análisis se partió de un estudio inicial exploratorio descriptivo de los factores planteados por la guía del CNA: misión institucional, procesos académicos, organización y gestión, que dan cuenta del estado en que se encuentran los programas curriculares, estableciendo una relación con los procesos de gestión directiva y gestión académica, referentes planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Desde esta relación se ofrecen recomendaciones académicas y de gestión en el marco del proceso de autoevaluación.

Palabras clave: Cultura de evaluación; acreditación; mejoramiento continuo; gestión directiva; gestión académica.

Abstract

This paper presents the analysis of the accreditation reports of the Faculty of Administration of the National University of Colombia, Manizales, according to its evaluation models and the process of institutional evaluation developed by the curricular programs that make it up. In addition, it presents the strategies that enable the articulation between managerial and academic management within the framework of continuous improvement. The self-assessment process, understood as a permanent exercise in reflection and action, is part of the guidelines laid down by the National Accreditation Council of Colombia (CNA): A guide to institutional improvement, which aims to provide an overview of the current status of curriculum programmes with respect to quality criteria. This ensured the rigorous collection of data for a diagnosis of management processes and academic administration; from there the data were made available and analysed in a comprehensive and operational manner with reference to the objective and strategic contribution to the self-assessment process, enabling conclusions to be drawn and recommendations to be proposed that seek to consolidate a culture of self-assessment and improve administrative academic processes. It was based on an exploratory descriptive study of the factors raised by the CNA's guide: institutional mission, academic processes, and, organization and management, which give an account of the state of the curriculum, establishing a relationship with the management and academic management processes proposed by the Ministry of National Education of Colombia. From this point of view, academic and management recommendations are proposed within the framework of the self-assessment process.

Keywords: Evaluation culture; accreditation; continuous improvement; management; academic management.

Introducción

Los modelos y sistemas de aseguramiento de la calidad han cobrado importancia en los últimos años al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, a partir de las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la evaluación y el seguimiento por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han reconocido los beneficios que pueden obtener al cumplir con estándares de calidad, además de consolidar un proceso de reflexión que sea el

resultado de un trabajo responsable y crítico de las comunidades académicas, de forma que el gran esfuerzo institucional y del programa fundamente una cultura de evaluación y el mejoramiento continuo. Sin embargo, en la realidad de las prácticas adelantadas en la autoevaluación de los programas curriculares se han logrado identificar dificultades que ponen en duda el éxito y finalidad de este tipo de procesos.

A partir de la revisión de las experiencias en el desarrollo de los procesos de autoevaluación de los programas curriculares de pregrado de la

Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, fue posible evidenciar que se carece de una gestión académico-administrativa para este tipo de procesos. Es preciso aclarar que la institución cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad robusto desde la definición de la normativa que los rige y los lineamientos propios para adelantar su proceso de principio a fin, así como el desarrollo de plataformas web que facilitan la compilación de la información, como un insumo esencial para la evaluación de cada uno de los factores que estructuran los lineamientos y componentes del proceso de autoevaluación según la guía del CNA. No obstante, es en su implementación en los programas curriculares de la Facultad que se empieza a identificar la necesidad de consolidar una cultura de la evaluación, transversal a todos los niveles que definen el proceso de autoevaluación.

Este análisis, uno de los resultados de la investigación de maestría titulada “Estrategias para la articulación entre la cultura de la evaluación y la gestión directiva y académica con los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas curriculares de pregrado de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales”, indica la relación entre el concepto de gestión directiva y académica establecido por el MEN, y la “Guía para el mejoramiento institucional” denominada autoevaluación, establecido por el CNA.

Se realizó una descripción de la situación de las prácticas aplicadas (propósitos y actividades para el desarrollo de las etapas) en la autoevaluación con fines de acreditación de los programas curriculares, lo que posibilitó un diagnóstico de los procesos de gestión y administración académica, desde allí se dispusieron y analizaron los datos de manera abarcable y operativa teniendo como referente el objetivo de la investigación y el marco conceptual, lo que facilitó el examen y la interpretación de los datos, permitiendo extraer conclusiones y plantear recomendaciones que permitan la consolidación de una cultura de la autoevaluación y el mejoramiento de sus procesos académico administrativos.

Acercamiento referencial

En Colombia la Ley 30 de 1992 estableció los referentes que permiten que las IES ofrezcan

educación con calidad, para lo cual se organizó el servicio público de la Educación Superior. Como parte de sus obligaciones, las IES se comprometen a “prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Ley 30, 1992, art. 6), y el Estado se vuelve garante en la inspección y vigilancia a través del “desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior” (Ley 30, 1992, art. 32); además, hizo precisión sobre la autonomía que tendrían las Instituciones para adelantar el proceso de evaluación de acuerdo a su naturaleza y especificidades de sus áreas de acción.

En este marco, el CNA ha sido la entidad encargada de brindar garantías para que las IES y sus programas alcancen los niveles más altos de calidad en beneficio de la sociedad, a través de la construcción de lineamientos que orientan a los programas y las mismas instituciones en sus procesos de evaluación interna. Para esto el CNA precisó que a partir de estos lineamientos las mismas instituciones “están en libertad de utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información, de definir nuevas características y aspectos a evaluar o de darles lecturas diferenciadas, para efectos de conducir más apropiadamente sus procesos de autoevaluación” (CNA, 2013, p.18), lo que ha permitido que la autoevaluación empiece a ser considerada como un aprendizaje institucional en todos sus niveles.

Para la Universidad Nacional de Colombia (UN) el inicio del siglo XXI se caracterizó por el desarrollo de actividades y la creación de normas en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación de sus programas curriculares; analizó las mejores alternativas de evaluación externa y las confrontó con la naturaleza, características y condiciones internas de la Universidad.

Como ejercicio desde las experiencias obtenidas en los diferentes procesos de autoevaluación a través de los años y parte de las reflexiones sobre los beneficios y dificultades presentadas, la Universidad diseñó e implementó su propio modelo, teniendo como referencia los lineamientos del CNA, para

lo cual ha elaborado diferentes guías de autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado y posgrado¹. Para el año 2019, la Universidad Nacional de Colombia presentó el siguiente panorama de acreditación de sus programas de pregrado y posgrado:

Tabla 1. Programas curriculares acreditados UN

SEDE	ACREDITADOS	
	PREGRADO	POSGRADO
Bogotá	36	40
Manizales	9	5
Medellín	19	16
Palmira	5	2
UN	69	63

Fuente: Dirección Nacional de Programas de Pregrado y Posgrado - UN (2019)

Propiamente para la sede Manizales, el escenario de acreditación de sus programas curriculares es el siguiente:

PROGRAMA CURRICULAR	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	
	Facultad de Administración																					
Administración de Empresas																						
Maestría en Administración																						
Administración de Sistemas Informáticos																						
Gestión Cultural y Comunicativa																						
Facultad de Ingeniería y Arquitectura																						
Arquitectura																						
Ingeniería Civil																						
Ingeniería Eléctrica																						
Ingeniería Electrónica																						
Doctorado en Ingeniería - Automática																						
Ingeniería Industrial																						
Ingeniería Química																						
Maestría en Ingeniería - Ingeniería Química																						
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales																						
Ingeniería Física																						
Maestría en Ciencias - Física																						
Matemáticas																						
Maestría en Ciencias - Matemática Aplicada																						

Figura 1. Acreditación de los programas curriculares de la UN sede Manizales. Esta imagen ilustra la resolución de acreditación y el tiempo concedido por el C.N.A. como programa acreditado. El color amarillo corresponde al periodo de la primera acreditación y el color azul a la segunda acreditación. Fuente: Dirección Académica - UN sede Manizales (2019)

En el caso particular de la Facultad de Administración de la sede Manizales, su participación en los procesos de autoevaluación ha permitido que los programas curriculares de pregrado (Administración de Empresas, Administración de Sistemas Informáticos y Gestión Cultural y Comunicativa) cuenten con los más altos estándares de calidad según el C.N.A.

1 <http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/acreditacion/general/guia2013.pdf>

Una mirada al aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia

Las discusiones en torno a los procesos y mecanismos de seguimiento a la evaluación de la educación dadas alrededor del mundo en el siglo XX llevaron a Colombia a considerar dentro de sus políticas públicas el diseño e implementación de estándares mínimos que regulen la calidad de los programas curriculares y las mismas IES.

Es así como el Estado por medio de la Ley 30 de 1992 definió el modelo teórico que dio como resultado la formulación de estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas de pregrado (MEN, 2013, p. 37). Para lograrlo, el Estado creó el SNA cuyo objetivo fue “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad” (Ley 30, 1992, art. 53). Para Camisón, Cruz y González (2006), el hecho de que exista una variedad de definiciones sobre calidad, más que un problema, ha permitido incluir nuevas variables que enriquecen el concepto.

En el contexto de las IES, el aporte del concepto de calidad ha llevado a “generar reformas curriculares tendientes a mejorar la oferta educativa en general” (González, 2005, p.11), lo cual permite resaltar en este caso el concepto de calidad, no como un fin, sino como un medio para el mejoramiento continuo de las instituciones académicas. En el Artículo 2.5.3.2.1.1. del Decreto 1330 de 2019 el MEN concibe la calidad como “el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales”.

Para la Universidad Nacional de Colombia (2010), teniendo como referente la concepción de calidad dada institucionalmente por el MEN, el que se hace operativo gracias al S.N.A, la calidad es la “representación concreta de los ideales institucionales referentes a la estructura, los procesos y resultados en el cumplimiento de las funciones misionales” (p.8), la cual es concebida de forma transversal a través de los mismos procesos de autoevaluación.

Para el MEN (2010) el proceso autoevaluativo de las IES es la forma objetiva y pública de garantizar su compromiso con el mejoramiento continuo de la calidad, representado en una oferta académica pertinente para la sociedad. De acuerdo con González (1997), a través de la autorregulación universitaria “las instituciones pueden y deben garantizar el mantenimiento de las mejores condiciones de funcionamiento y operación” (p.25); lo que representa para la sociedad misma el mejoramiento de sus condiciones al ser de igual forma garantes en la verificación del quehacer de las IES y sus programas y proyectos educativos.

El modelo de aseguramiento de la calidad académica del CNA, asumido por la Universidad para el proceso de evaluación de las instituciones y los programas curriculares, confluye en la articulación y trazabilidad de factores, características y aspectos o indicadores. En sus “Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado” del año 2013, los factores establecidos en el modelo de acreditación son agrupados en torno a cuatro dinámicas: *diga lo que hace, haga lo que dice, pruébelo y mejórello*.

Para el CNA, los factores son grandes áreas de evaluación que permiten realizar una apreciación sobre las condiciones en las que se encuentra un programa curricular. De manera particular, el CNA ha definido los siguientes factores, reflexionados e implementados actualmente en todas las IES: (1) Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa, (2) Estudiantes, (3) Profesores, (4) Procesos académicos, (5) Investigación y creación artística y cultural, (6) Visibilidad nacional e internacional, (7) Impacto de los egresados sobre el medio, (8) Bienestar institucional, (9) Organización, administración y gestión, (10) Recursos físicos y financieros.

Para dar razón de estos factores, la Universidad Nacional asumen una serie de etapas que permiten dar alcance a los objetivos de mejoramiento en los programas y las mismas instituciones. La Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales ha distinguido una serie de etapas de forma cíclica que permite dar seguimiento a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación:



Figura 2. Etapas de un proceso de autoevaluación con fines de acreditación adoptadas por UN. Fuente: Dirección Académica - UN sede Manizales (2019)

Es así como la Universidad Nacional de Colombia desde los referentes establecidos por el MEN respecto a la calidad, genera los espacios de reflexión y evaluación en consonancia con los objetivos instaurados desde el CNA (como entidad asesora) y el MEN, como la instancia que propende por la calidad y excelencia de los procesos de gestión académica de las diferentes instituciones del país, fortaleciendo poco a poco y desde su proceso una cultura de la calidad de la autoevaluación.

El MEN, a través del Decreto 1295 de 2010, fomenta la existencia de una cultura de autoevaluación que contemple el diseño e implementación de políticas que hagan partícipe a la comunidad académica de una institución. En este marco referencial, los lineamientos para la acreditación propuestos por el CNA, de acuerdo con Pabón Fernández (2001), “se enmarcan en un planteamiento de compromiso con la calidad, que reconoce la vocación y la identidad de las instituciones de educación superior (IES), con fundamento en la afirmación de la pluralidad y el respeto por la diversidad” (p. 3), exaltando así estos aspectos como parte primordial en una

cultura de la evaluación-autoevaluación propia de cada institución.

Para Bolseguí y Fuguet (2006), “la cultura de cada institución se genera a partir de las estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación” (p. 7). Por su parte, Mabawonku (2003), citado por Ehlers (2010), interpreta la cultura como aquellos propósitos y herramientas que se generan para alcanzar los objetivos del grupo o comunidad. De esta forma, es por medio de la interacción en la comunidad académica que se construye su identidad, su forma de accionar, su particularidad y diferenciación entre las demás; así, la cultura puede ser propicia para determinar la forma de gestión tanto administrativa como académica.

A partir de los propósitos que enmarcan la cultura, esta se origina y se hace única e irreplicable. Sin embargo, es a partir de las personas y sus relaciones al interior de una institución que se hace particular; en el caso de las instituciones educativas, la gestión de los procesos educativos como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el funcionamiento de

la institución son parte de los insumos necesarios para la construcción de su cultura, de su identidad. La evaluación, desde el referente educativo institucional que asume la Universidad, relata procesos académicos y de gestión; sin embargo, se puede igualmente pensar en el concepto como algo restrictivo; de acuerdo con García (2000), citado por Bolseguí y Fuguet (2006), predomina el hecho de pensar en la idea de evaluación como medición, a través de un corte técnico donde prima el control. No obstante, el concepto de evaluación ha evolucionado a través de la historia y puede ser considerada dependiendo del acercamiento a problemas sociales. En el contexto educativo, hasta hace poco, según Reyes (2006), el objeto de evaluación que ha predominado ha sido el estudiantado, pero se han originado investigaciones hacia otros objetos de la evaluación en educación superior como lo son los docentes, los programas formativos y la evaluación institucional.

Para Lecointe (2001), citado por Rangel (2010), “la evaluación debe entenderse como una serie de acciones que propicien una dinámica movilizadora” (p. 1). Así como se da en la cultura, la participación de la comunidad que hace parte de una institución exalta el valor que tiene la ejecución de actividades que evalúen el funcionamiento de la misma. Es así como “la evaluación se convierte en una nueva cultura de participación, de carácter progresivo, que evoluciona continuamente” (Bolsekú y Fuguet, 2006, p. 6), y es quien conlleva a una construcción social que implica cambios en las instituciones.

En este punto, “una cultura de evaluación podría definirse, entonces, como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación” (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011, p. 45). Su fomento debe considerar iniciativas de autoevaluación constantes para el logro efectivo de los procesos de gestión institucional. De ahí que, “la generación y sostenimiento de la cultura de la autoevaluación en las instituciones es la base o cimiento para el aseguramiento de las condiciones mínimas de calidad” (Londoño y Ramírez, 2012, p. 3). Empero, es a partir de la misma gestión directiva y académica que se puede asegurar o no los resultados esperados al adelantar este tipo de procesos. Es necesario que no se llegue al hecho de

que “las instituciones puedan aprender el juego de la evaluación/acreditación y desarrollar una cultura de la conformidad” (Orozco y Cardoso, 2003, p. 78).

Casallas y Gaona (2013) van más allá al considerar que la cultura implica una interdependencia de las personas en sus relaciones a través de los diferentes niveles jerárquicos de la institución y las reglas establecidas por estas que hacen que se genere una influencia en las conductas de los individuos que las componen. Es decir, “*culture influences an organization through the people within it*” (Masland, 1985, p. 158).

La relación que se puede derivar de la cultura y la gestión en una institución puede proporcionar, como lo dice Masland (1985), un fundamento subyacente para el desarrollo institucional, al establecer referentes y parámetros que articulen su realidad y permita proyectar sus objetivos, políticas y estrategias. La comunidad da origen a la cultura en una organización y depende de la gestión de su cultura y la evaluación de su gestión que puede contemplar mantenerse en el tiempo.

Los esfuerzos al interior de una institución de educación superior no deben ser direccionados al cumplimiento de requerimientos normativos, más bien deben contemplar el mejoramiento de su desempeño. De esta forma, la generación de diversos ambientes de reflexión y discusión entre los miembros de la comunidad debe dar como resultado el diseño e implementación de recomendaciones de gestión que consoliden una cultura del mejoramiento de las condiciones de calidad de un programa curricular de la misma institución y las dependencias que la componen.

Sobre el proceso metodológico

Establecer enfoques metodológicos y técnicos (herramientas) que posibiliten el diagnóstico de los procesos directivos y académicos es una cuestión inusual, no porque antes no se haya emprendido tal tarea, sino por tratarse ahora en un ambiente generalizado en el que incluso participan saberes y profesionales que, por lo general, habían decidido permanecer aislados de la discusión sobre el sentido y la perspectiva que despliegan los procesos de autoevaluación. Ello exige plantear cuestiones centrales: 1) ¿cuáles son los

fundamentos que constituyen la metodología que posibilite el diagnóstico de los procesos directivos y académicos?, 2) ¿cuáles son las perspectivas que dibuja la autoevaluación? 3) ¿qué perspectivas implican y demandan propósitos prácticos que posibiliten proponer estrategias de gestión directiva y académica?

El marco de referencia es el diagnóstico que aporta el proceso de autoevaluación emanado de la implementación de la guía propuesta por el CNA, la cual se compone de tres categorías:

1. **Factor:** área grande de desarrollo con que cuenta el programa académico en su que-hacer; es un elemento constitutivo del programa de formación necesario para dar cumplimiento a sus funciones sustantivas.
2. **Característica:** es un aspecto que describe un factor y determina su calidad permitiendo la diferenciación de un factor con otro. Reúne a su vez, un conjunto de indicadores que tiene relación con el objeto de la misma.
3. **Indicador:** sirve como medida o señal para conocer y describir una característica.

El MEN (2008) conviene que la gestión en una institución educativa debe estar integrada por cuatro

áreas: 1) *Gestión directiva*: hace referencia a la manera como es orientada la institución, centrando su accionar en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, la gobernabilidad y la relación con el entorno; 2) *Gestión académica*: implica sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite una evaluación del desempeño integral de los estudiantes de la institución; 3) *Gestión administrativa y financiera*: brinda, a través de sus procesos de apoyo, el soporte al trabajo institucional de la gestión; 4) *Gestión de la comunidad*: hace alusión a las relaciones que la institución debe mantener con el entorno.

Para este análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de estrategias, se consideraron las áreas de la gestión directiva y académica (ver Tabla 2), que al ser evaluadas periódicamente permiten la identificación de debilidades y oportunidades que sirven como insumo, a lo que el MEN denomina “ruta del mejoramiento”. Esta ruta conduce al mejoramiento de las instituciones a través de tres etapas: la autoevaluación institucional, la formulación de planes de mejoramiento y el seguimiento a los planes. Estas dos áreas buscan ser articuladas con los factores establecidos en los procesos de autoevaluación del modelo de acreditación del CNA.

Tabla 2. Procesos y componentes de las áreas de gestión institucional

Área	Proceso	Componentes
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Planteamiento estratégico: misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.
	Gestión estratégica	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.
Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir del MEN (2008)

De los procesos de la gestión directiva establecidos por el MEN se consideraron dos como fundamentales para la revisión y comparación con el ejercicio de autoevaluación y establecidos en la guía del CNA: 1) direccionamiento estratégico y horizonte institucional y, 2) gestión estratégica. El proceso de direccionamiento estratégico y horizonte institucional establece los lineamientos que orientan la acción institucional en cada área de trabajo. Por su parte, la gestión estratégica proporciona la oportunidad de tomar decisiones en momentos críticos, pero intenta asegurar, además, que la estrategia sea implementada.

Estrategias de gestión directiva y académica: una mirada desde la autoevaluación.

Para Montoya (2009), “la estrategia le permite un mejor ejercicio de adaptación a la organización para que se ajuste al entorno y de esa manera la organización evolucione” (p. 32). Desde el ámbito organizacional, la estrategia es entendida, según Mintzberg (1997), como “el patrón de una serie de acciones que ocurren en el tiempo” (p. 3). En cuanto a Gavetti y Levinthal (2000), citados por Montoya (2009), establecen que el “el proceso de formación de la estrategia está vinculado con la acumulación de experiencia” (p. 32). Entonces, a través de la misma madurez institucional y la evaluación de las prácticas desarrolladas por la organización es posible identificar la mejor forma de establecer e implementar sus objetivos de acuerdo a su realidad y a su entorno, involucrando así procesos, actividades, recursos y responsables que a mediano y largo plazo cumplan con las estrategias implementadas.

Ahora bien, la gestión académica, según el MEN, como segunda área de la gestión institucional “es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo” (2008, p. 27). Esta área de gestión es la que permite definir las acciones que se enfocan en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El principal proceso que contiene esta área es la que considera el diseño pedagógico (curricular) como el

medio para que el estudiante aprenda en el tiempo y con las herramientas necesarias.

El currículo o plan de estudio, de acuerdo con Ferrer (2008), es el “elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (pp. 283-284). Su componente da cuenta de las necesidades metodológicas que dan origen a la relación estudiante – profesor y a la evaluación de las iniciativas de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los profesores.

Gimeno Sacristán (1998) considera que el “currículum” es el contenido y la guía que determina el progreso del alumno en su permanencia en la institución, considerando no solo las determinaciones temáticas de cualquier plan, sino los medios para el desarrollo de la práctica educativa y la forma de evaluación de competencias y habilidades de los estudiantes. Sin embargo, el mayor reto es lograr abrir un espacio a los aspectos académicos entre las líneas estratégicas de las IES, que arraigue sentidos de pertenencia frente a las propuestas de mejoramiento de la calidad de la academia, pero reflejadas en resultados tangibles de los mismos procesos adelantados.

Para encontrar una relación entre la gestión directiva y académica contemplada por el MEN con los procesos de autoevaluación adelantados por los programas curriculares se tomaron algunos de los factores y características establecidos por el CNA. El primer acercamiento se dio entre el factor 1 - “Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa” del proceso de autoevaluación propuesto por el CNA y el proceso de “direccionamiento estratégico y horizonte institucional” del área de Gestión Directiva establecido por el MEN como parte de la guía de mejoramiento institucional.

El factor “Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa” permite llevar a cabo una revisión de los propósitos o fines fundamentales para una buena gestión institucional. Para el CNA (2013) este factor permite a un programa curricular ser reconocido por tener un proyecto educativo (PEP) que sea coherente y consecuente con el proyecto educativo institucional. El PEP es la brújula que contiene los “lineamientos, las políticas y los principios que

Tabla 3. Relación entre gestión directiva (MEN) y factores del proceso de autoevaluación (CNA) – (1)

GESTIÓN DIRECTIVA		PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN		
Procesos	Componentes	Factores	Características	Indicadores
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Planteamiento estratégico: misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento	Misión, Proyecto Institucional y de Programa	Misión, Visión y Proyecto Institucional	Misión y Visión institucional, y coherencia con los objetivos del programa curricular. Descripción de cómo el proyecto institucional contribuye al mejoramiento y consolidación del programa. Porcentaje de estudiantes y docentes que conocen la misión y la visión de la institución.
			Proyecto Educativo del Programa – PEP-	Proyecto Educativo del Programa –PEP- y sus estrategias de discusión, actualización y difusión. Porcentaje de profesores y estudiantes que conocen el Proyecto Educativo del Programa -PEP-. Apreciación Dirección Académica y Programa Coherencia entre el Proyecto Educativo del Programa –PEP- y las actividades académicas desarrolladas.

orientan y dirigen el desarrollo del programa” (Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 2). De esta forma, se consideraron las características propias de este factor: “misión, visión y proyecto institucional” y “proyecto educativo del programa – PEP”.

Por su parte, en el área de la Gestión Directiva, el proceso de “direccionamiento estratégico y horizonte institucional” establece los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada

uno de sus ámbitos de trabajo. De este proceso hace parte el componente de planteamiento estratégico visto como la misión, valores institucionales, metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento.

El segundo acercamiento se da entre el factor 4 - “procesos académicos” y el factor 9 “Organización, administración y gestión” correspondiente del proceso de autoevaluación del CNA, con el proceso de “gestión estratégica” del área de Gestión Directiva.

Tabla 4. Relación entre gestión directiva (MEN) y factores del proceso de autoevaluación (CNA) – (2)

GESTIÓN DIRECTIVA		PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN		
Procesos	Componentes	Factores	Características	Indicadores
Gestión estratégica	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.	Procesos académicos	Evaluación y autorregulación del programa	<p>Políticas y criterios para adelantar los procesos de autoevaluación de los programas curriculares.</p> <p>Cambios específicos realizados en el programa, a partir de los resultados de los procesos de evaluación y autorregulación.</p> <p>Apreciación de docentes y directivos sobre el efecto de la autoevaluación en el mejoramiento del programa.</p>
		Organización, administración y gestión	Dirección del Programa	<p>Lineamientos y políticas que orientan la gestión del programa, debidamente divulgados y apropiados por los directivos, profesores y personal administrativo del mismo.</p> <p>Apreciación de profesores y estudiantes del programa sobre la orientación académica que imparten los directivos del mismo y sobre el liderazgo que ejercen.</p>

El MEN considera que el proceso de gestión estratégica a través del liderazgo, el uso de información para la toma de decisiones y el seguimiento y autoevaluación pueden brindar las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.

Por su parte, el CNA contempla la característica “evaluación y autorregulación del programa” como el espacio en el que se puedan generar las pautas para establecer y liderar estrategias que conduzcan a la implementación de su proyecto

educativo. Además, a través de la característica “dirección del programa”, el CNA busca establecer la existencia de orientación y liderazgo en la gestión del programa, cuyos métodos de gestión estén claramente definidos y sean conocidos por la comunidad académica.

Una última relación encontrada en el estudio se presenta entre el proceso de “Diseño pedagógico” del área de Gestión Académica del MEN, con el factor 4 “procesos Académicos” del CNA.

Tabla 5. Relación entre gestión académica (MEN) y factores del proceso de autoevaluación (CNA)

GESTIÓN ACADÉMICA		PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN		
Procesos	Componentes	Factores	Características	Indicadores
Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje	Procesos académicos	Integralidad del currículo	<p>Identificación de acuerdo al perfil profesional - disciplinar y ocupacional de los distintos tipos de conocimientos, capacidades y habilidades requeridas en el nivel de formación y las actividades académicas necesarias para su desarrollo.</p> <p>Existencia de mecanismos para la evaluación de estudiantes respecto a las habilidades y conocimientos (generales y específicos) requeridos en su ejercicio profesional – disciplinar.</p> <p>Existencia de políticas institucionales orientadas a la integralidad del currículo.</p> <p>Descripción del plan de estudios aclarando el tiempo de dedicación y su articulación con diversos niveles de formación (posgrado).</p> <p>Apreciación de profesores y estudiantes sobre la calidad e integralidad del currículo.</p> <p>Actividades enfocadas al fortalecimiento del idioma extranjero.</p>
			Flexibilidad del currículo	<p>Lineamientos para la formación de estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia y la normatividad que se articula al mismo.</p> <p>Marco normativo y su aplicación en casos de homologación y equivalencia.</p> <p>Índice de flexibilidad curricular por componentes (fundamentación, profesional-disciplinar, y libre elección)</p> <p>Apreciación de profesores y estudiantes sobre la flexibilidad del plan de estudios.</p> <p>Evidencia de la movilidad estudiantil con otras instituciones nacionales e internacionales.</p>
			Metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje	<p>Metodología de enseñanza-aprendizaje, evaluaciones utilizadas en el programa y recursos tecnológicos utilizados.</p> <p>Apreciación de estudiantes sobre la metodología de enseñanza -aprendizaje y evaluación, utilizada en el programa. Duración media real del programa por período académico excluyendo doble titulación.</p>

La Gestión Académica considera el “diseño pedagógico” fundamental para determinar lo que los estudiantes deben aprender en cada área o asignatura, el momento, los recursos a emplear y la forma de evaluar sus aprendizajes.

En esta misma línea, el proceso de autoevaluación aporta a la gestión académica desde el factor “procesos académicos”, el cual está compuesto por las características “integralidad del currículo”, “flexibilidad del currículo” y “metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje”. La primera intenta establecer cómo el currículo contribuye a la formación de un estudiante integral en sintonía con el Proyecto Educativo del Programa. La segunda característica busca resaltar su dinamismo para conservarse actualizado y pertinente; y la tercera característica identifica los métodos pedagógicos que emplea el programa curricular para el desarrollo de su plan de estudios.

Producto de esos ejercicios de discusión, análisis y evaluación interna, la Universidad estableció en el año 2010 dos documentos de referencia: la *“Guía de autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado”* de la DNPPre, y la guía denominada *“Procedimientos para la evaluación de los programas de posgrado con miras al mejoramiento continuo”* de la DNPPos.

En el año 2013 la DNPPre publicó la segunda edición de su guía y en el año 2016 la actualizaría la DNPPos tomando como referencia el Acuerdo 151 de 2014 del Consejo Superior Universitario. A través de este Acuerdo, la Universidad normalizó el proceso de autoevaluación y seguimiento de la calidad de sus programas curriculares y definió como etapas fundamentales para cumplir con ese cometido: (i) la Autoevaluación, (ii) la Formulación de Planes de Mejoramiento, (iii) el Seguimiento a Planes de Mejoramiento y (iv) la Evaluación Continua.

En Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, desde el acompañamiento brindado por la Vicedecanatura de la Facultad de Administración, desde las prácticas adelantadas por sus programas de pregrado en los procesos de autoevaluación, y conforme al acompañamiento y asesoría realizada por la Dirección Académica de sede, se lograron identificar beneficios para el mejoramiento de la calidad académica de los programas que hacen

relevante el proceso de autoevaluación, al igual que se distinguieron dificultades que han retrasado el logro de los resultados esperados en el tiempo previsto, lo cual ha llevado a reprocesos y ejecución de recursos no contemplados.

Como beneficios identificados a partir de las prácticas adelantadas y de las experiencias obtenidas durante el desarrollo de los diferentes procesos de autoevaluación, se pueden resaltar los siguientes:

- **Apuesta por una cultura de evaluación continua:** Para la Universidad Nacional de Colombia, la evaluación continua “es el seguimiento anual de la calidad del programa con base en indicadores” (Art. 5°. Acuerdo 151 de 2014 del CSU). La revisión periódica a partir de los indicadores en el ejercicio de evaluación y seguimiento permite que los programas curriculares se involucren más en sus procesos y lo entiendan como un ambiente de mejoramiento permanente.
La Dirección Académica de la sede Manizales ha liderado la formulación de proyectos de inversión en los últimos tres trienios que han buscado consolidar una cultura de la autoevaluación y la evaluación continua en la comunidad académica.
- **Implementación de una plataforma de autoevaluación para los programas curriculares.** Este sistema agrupa la información de los indicadores requeridos para adelantar el proceso de autoevaluación y formular el plan de mejoramiento. La plataforma permite que los programas puedan mantener actualizada su información a modo de consulta y para la toma de decisiones.
- **Acreditación de los programas curriculares y su posicionamiento en el medio.** El desarrollo de las diferentes etapas del proceso de autoevaluación ha permitido lograr y evidenciar un reconocimiento de la calidad académica de los programas curriculares de la institución.

Fruto de estas iniciativas de evaluación, la sede Manizales cuenta con once (11) programas curriculares de pregrado

acreditados de alta calidad (su totalidad), cinco (5) programas de posgrado (4 maestrías y un doctorado) con este reconocimiento, y cuatro programas de posgrado más que vienen adelantando el proceso.

- **Formulación de proyectos de inversión para la mejora continua.**

La consolidación de los procesos de autoevaluación y acreditación desde los programas curriculares ha permitido identificar necesidades contempladas en los respectivos planes de mejoramiento. Desde ese punto de partida, la institución ha logrado formular proyectos que han tenido como objetivo la transformación de dichas necesidades en oportunidades de mejora. Entre otros, se pueden resaltar:

- Plan 150 X150: Fomento de la Cultura de Evaluación Continua a Través del Apoyo a Planes de Mejoramiento de los Programas Curriculares de la Sede Manizales en los 150 Años de Excelencia Académica en la Universidad Nacional De Colombia
- Internacionalización de los Programas Curriculares y el Fortalecimiento de la Movilidad Académica en los 150 Años de la Universidad Nacional de Colombia
- Fortalecimiento de la Calidad Académica de los Programas Curriculares a Través del Mejoramiento de los Espacios Académicos Transversales de Docencia de la Sede Manizales
- Acompañamiento Académico para Disminuir la Deserción de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia

Así, teniendo como referente la concepción de estrategia en el marco de una organización, particularmente en el sector educativo, estas pueden volverse cruciales si se implementan correctamente dado que tienen relación con el quehacer de la organización con base en su estructura, que tiene

relación con la acumulación de experiencias y que está determinado a un patrón de acciones que se implementan en el tiempo.

Resultado de la revisión realizada de los últimos informes de autoevaluación elaborados por los programas de pregrado de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia, referentes de la investigación, se logró identificar e interpretar la relación con la gestión directiva y académica según el MEN y diferentes autores.

Teniendo este insumo y la identificación y caracterización de los mismos procesos, se lograron definir algunas propuestas estratégicas que están dirigidas a la consolidación de una cultura de la autoevaluación.

Recomendaciones desde la Gestión Directiva

Desde la gestión directiva, vista como el direccionamiento y la gestión estratégica en una institución educativa, se dispusieron las siguientes propuestas:

1. *Implementación de políticas públicas transversales que den cuenta del fortalecimiento de los ejes misionales de la institución:* Tener claridad sobre la realidad institucional, desde su gestión académica y directiva, puede propiciar oportunidades para la formulación de proyectos transversales con visión a largo plazo.
2. *Relacionamiento con el sector externo (empresa-estado-comunidad) para la generación de alianzas:* constituye la oportunidad de articular diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes y administrativos) tanto internos como externos para el cumplimiento de los objetivos misionales, al poder considerar aspectos como la pertinencia y relevancia social.
3. *Vinculación y capacitación de la comunidad académica (estudiantes, profesores, egresados y administrativos):* El ejercicio de evaluación debe propiciar espacios con los diferentes protagonistas en que

confluyan puntos de vista, brindando una identidad a la gestión estratégica de los mismos programas.

4. Articulación de los sistemas de información para la toma de decisiones en pro de la consolidación y mejoramiento de los procesos de autoevaluación tanto institucional como de programas.

Recomendaciones desde la Gestión Académica

Desde la revisión y la relación provista en los informes de autoevaluación, se puede plantear la siguiente propuesta para los programas evaluados:

Caracterización y realimentación de las metodologías de enseñanza – aprendizaje: desde esta línea se puede considerar el diseño, creación y oferta de cursos de desarrollo profesoral, la creación de semilleros de innovación pedagógica y de aseguramiento de la calidad académica, la sistematización de experiencias y reflexiones profesoras y fortalecimiento de los procesos de acompañamiento estudiantil.

Conclusiones

Fruto de la investigación realizada desde la revisión de los informes de autoevaluación de los programas de pregrado de la Facultad de Administración, se pudo evidenciar y concluir que existe una convergencia entre algunos de los factores y características establecidos en los procesos de autoevaluación y los procesos y componentes definidos por el MEN para la gestión directiva y académica de una institución, los cuales asimilan su forma de acción e implementación de estrategias desde sus ejes misionales para el mejoramiento de los programas curriculares como de la misma institución, lo que el MEN considera como la Ruta del Mejoramiento. La Universidad Nacional de Colombia ha sido pionera al implementar un modelo de autoevaluación que define etapas, recursos y normatividad a partir de los parámetros establecidos por el CNA para tal fin, al considerar los procesos de autoevaluación como esfuerzos estratégicos que la siguen posicionando entre las mejores instituciones de educación superior del país.

Así, la gestión académica y directiva reflejada en los programas curriculares, desde la autoevaluación, ha facilitado la valoración y el mejoramiento continuo de sus procesos al obtener el reconocimiento de calidad de sus programas curriculares. Además, a través del ejercicio de gestión, la institución ha logrado implementar proyectos de inversión que han fortalecido el compromiso por generar una cultura de la evaluación y el mejoramiento continuo a partir de los procesos de autoevaluación de los diferentes programas.

El hecho de visibilizar la relación de la gestión académica y directiva con los procesos de autoevaluación, además de generar una cultura en la comunidad académica, permite la articulación entre los diferentes planes de acción de la institución, en sus diferentes niveles (Plan Global de Desarrollo, Planes de acción de sedes, de Facultad y planes de mejoramiento de programas). La sinergia entre gestión académica y directiva con los procesos de autoevaluación permite a su vez identificar líneas estratégicas proyectadas a mediano y largo plazo, que conllevan a la implementación y ejecución de acciones de alto impacto para la comunidad universitaria y para el medio externo.

Referencias

- Bolseguí, M., y Fuguet Smith, A. (2006). Cultura de evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 77-98.
- Casallas, P., y Gaona, J. (2013). La cultura organizacional, factor crítico de éxito en procesos de gestión de la calidad y de acreditación institucional. *SIGNOS- Investigación en sistemas de gestión*, 5(1), 15-30.
- Camisón, C., Cruz, S., y González, T. (2006). *Gestión de la calidad, conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992] Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf

- Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013). Lineamientos Para La Acreditación De Programas De Pregrado.
- Ehlers, U. D. (2010). Moving from control to culture in Higher Education Quality. *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 385-401). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ferrer, A. (2008). *Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que falta*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 16(59), 275-296. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200007>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata. Págs. 373-403.
- González Consuegra, R. V. (1997). Educación superior: autonomía vs proceso de acreditación. *Avances en Enfermería*, 15(1-2), 23-27.
- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igescamateriales/12.pdf>
- Guerrero, O. (1980). *La Administración Pública del Estado Capitalista*. México: Ediciones INAP
- Johnson, G., y Scholes, K. (1997). *Dirección estratégica. Análisis de las estrategias de las organizaciones*. 3ª ed. Madrid: Prentice Hall.
- Lopera, C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 22, pp. 617-635. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Londoño, J., y Ramírez, D. (2012). Cultura de la autoevaluación: cimiento para la acreditación de programas académicos en modalidad virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 1-6.
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *The Review of Higher Education*, 8(2), 157-168.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad. Bogotá: SECAB – Publicaciones.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010). Lineamientos generales para la autoevaluación en el marco del artículo 6, numeral 6.3 del decreto 1295 de 2010. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-298334.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2008). *Guía para el mejoramiento institucional – de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Guía No. 34.
- Mintzberg, H., Quinn, J. B., y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Pearson Educación
- Montoya Restrepo, I. A. (2009). La formación de la estrategia en Mintzberg y las posibilidades de su aportación para el futuro. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 17(2), 23-44.
- Orozco, L., y Cardoso, R. (2003). La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles educativos*, 25(102), 73-82.
- Pabón, N. (2001). La acreditación en Colombia: balance de cinco años. *Revista de la Educación Superior en Línea*. (119)
- Presidencia de la República de Colombia (25 de julio de 2019) Artículo 1. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1330 de 2019] Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

- Presidencia de la República de Colombia (31 de diciembre de 1994) Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. [Decreto 2904 de 1994] Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1500345>
- Rangel, H. (2010). Hacia una evaluación generadora: Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 6.
- Reyes, C. I. (2006). *La nueva cultura de la evaluación en educación superior*. En IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona (Vol. 30).
- Silva, J., Bernal, E., y Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf
- Universidad Nacional de Colombia sede Manizales (2015). *Informe de autoevaluación para renovación de acreditación del programa de Administración de Sistemas Informáticos*. Facultad de Administración.
- Universidad Nacional de Colombia. (2014). Normalización del proceso de autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia. [Acuerdo 151 de 2014 del Consejo Superior Universitario]. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_j=66353
- Universidad Nacional de Colombia sede Manizales (2014). *Informe de autoevaluación para renovación de acreditación del programa de Administración de Empresas*. Facultad de Administración.
- Universidad Nacional de Colombia sede Manizales (2014). *Informe de autoevaluación para renovación de acreditación del programa de Gestión Cultural y Comunicativa*. Facultad de Administración.
- Universidad Nacional de Colombia (2012). *Guía para consolidar el Proyecto Educativo de Programa - PEP*. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas de Pregrado.
- Universidad Nacional de Colombia (2010). *Guía de autoevaluación y seguimiento de la calidad programas de pregrado*. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas de Pregrado. Primera Edición.
- Valenzuela, J., Ramírez, M., y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tng=es.



Entrevista a la profesora Margaret Felicia Donaghy

Profesora de inglés del campus de Santo Domingo. Margaret Felicia Donaghy es una docente receptiva y siempre lista para los nuevos desafíos por lo cual logra un clima de aprendizaje idóneo para el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la negociación y la empatía. Su condición física y perseverancia la hacen digna de que sigamos sus pasos y huellas: *“Llegué a la PUCMM con una discapacidad física y nunca sentí algún tipo de prejuicio por mi condición. Fui recibida con los brazos abiertos. La universidad me ofreció la posibilidad de tener mis clases donde había acceso al ascensor o al primer piso”*.

1. ¿Qué tiempo tiene laborando para la PUCMM y qué representa la enseñanza para usted?

Hace diez años las puertas de PUCMM se abrieron a mí, logrando en estos años que la comunidad PUCMM ocupe un lugar importante en mi corazón. Mis años en la universidad han sido de trabajo duro y momentos muy felices. En la PUCMM siempre me he sentido como si fuese mi segundo hogar. Un lugar al que siento pertenecer y donde he logrado marcar la diferencia para muchos estudiantes, lo cual me brinda mucha satisfacción personal.

En todos estos años de enseñanza he logrado apreciar la valiosa diversidad y capacidad que tengo en el campo educativo en estos nuevos tiempos. Muchas veces, me pidieron que diera cursos que fueran “nuevos” porque la gente tenía fe en mí y sabía que daría lo mejor de mí y no diría “No” por respuesta porque soy una persona receptiva y siempre lista para un nuevo desafío. Para mí, la enseñanza es un arte que requiere dedicación, inteligencia intelectual y emocional, habilidad de escucha, disciplina personal, equidad, tolerancia y empatía. Esta pasión se desarrolló como un niño y he aquí, todavía, estoy disfrutando el proceso de aprendizaje.

2. ¿Cuál es su país de origen, desde cuándo decidió venir a vivir a R.D. y qué la motivó a tomar esta decisión tan importante?

La educación y la excelencia siempre han sido una prioridad a lo largo de mi vida gracias a los valores y principios que se me inculcaron. Mi determinación siempre ha sido una ventaja la cual me ayudó a mirar más allá y explorar nuevos horizontes. Como nativa de Nueva York, obtuve un B.A. en Educación y Psicología y un M.S. en Administración Escolar. Después de varios años de enseñanza, me contrataron para estar a cargo de los programas especiales en Nueva York, los que me generaron muchas experiencias que finalmente me llevaron a mi primer viaje a la República Dominicana para investigar la afluencia de estudiantes dominicanos que vienen a los distritos escolares, que tenían la limitante de no hablar inglés, y con la apariencia de ser estudiantes especiales. Esto me ayudó a comprender mejor la diversidad y permitió el desarrollo de programas de capacitación y concientización cultural para maestros dominicanos y maestros estadounidenses en Nueva York.

En ese período de tiempo, otras culturas, idiomas, el color de piel y diferentes costumbres no se entendían bien y requerían un cambio de perspectiva, lo que llevó a muchos educadores estadounidenses a adaptarse a los cambios sociales que esto generaba. Curiosamente, estas experiencias fortalecieron mi crecimiento profesional

y me llevaron de regreso a la República Dominicana. Como fui testigo de muchas necesidades educativas y tenía algunas ideas claras, fui invitada como parte de un equipo para establecer el “Centro de Aprendizaje” en La Romana, República Dominicana, que fue una iniciativa patrocinada por la Zona Franca, las empresas y el Ministerio de Educación. Este exitoso proyecto fue establecido por un período de tres años.

3. ¿Qué retos y dificultades ha enfrentado viviendo en nuestro país?

Cuando llegué por primera vez a este país tuve que enfrentar algunos desafíos tanto en cultura como en el idioma, pero en realidad fue más una cuestión de ajustarme a una nueva cultura, un nuevo idioma y algunas nuevas realidades. Viniendo de un sistema como el de Nueva York, ¡fue un crudo despertar cuando por primera vez escuché: ¡“se fue la luz”!, sin embargo, aprendí a adaptarme al “se fue la luz”.

Durante mis primeros meses fue difícil adaptarme a la flexibilidad necesaria en términos de “tiempo”. Como es bien sabido, la cultura estadounidense valora el uso efectivo del tiempo. Como directora de proyecto era difícil entender que las 8:00 am en realidad significaba iniciar de “9:00 a 9:30” para comenzar el día de trabajo. Cuando comencé a entender la cultura dominicana, aprendí el arte de la negociación y la flexibilidad.

Otro desafío al que me enfrenté, pero que me hizo aún más fuerte, fue cuando el proyecto de tres años llegó a su conclusión, es en ese momento donde decidí quedarme en la República Dominicana. Para comenzar, inicié mi propia empresa educativa durante diez años, sin embargo, Dios tenía otros planes para mí y me puso en un camino diferente con otro tipo de aprendizaje. Después de la intervención de Dios, decidí explorar otras opciones que trajeron nuevos desafíos. Es obvio que tengo una discapacidad física que es solo parte de lo que soy. Una vez más, mi determinación me permitió ver más allá de eso y solucionarlo positivamente.

Una vez en Santo Domingo, me llamaron para una entrevista en una institución educativa y hacia el final de la entrevista me informaron que mi nombre sería retirado de las opciones de

consideración debido a mi apariencia física, en otras palabras: mi discapacidad física. Me di cuenta, de primera mano, que existían muchos prejuicios. Irónicamente, fui la mejor candidata y semanas después me ofrecieron el puesto; sin embargo, no acepté porque era evidente que la institución no estaba lista para la inclusión.

Llegué a la PUCMM con una discapacidad física y nunca sentí algún tipo de prejuicio por mi condición. Fui recibida con los brazos abiertos. La universidad me ofreció la posibilidad de tener mis clases donde había acceso al ascensor o al primer piso. La vida es un proceso evolutivo constante y esta realidad es comprendida por la PUCMM, ya que acepta la inclusión de personas con necesidades especiales. Aunque no todos los edificios están preparados para la inclusión, y algunas áreas, como los baños, pueden seguir mejorando, con todo, el acceso inclusivo y buen trato a estudiantes y profesores es evidente.

4. ¿Cómo logra motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés, a pesar de la dificultad y resistencia que muchas veces representa una segunda lengua?

Es cierto que la adquisición de un segundo idioma, en este caso inglés, es difícil para algunos estudiantes de nivel universitario y puede tener cierta resistencia. Creo que una de las mejores motivaciones para mis alumnos es que sean tratados como adultos jóvenes con compasión para enfrentar sus temores de cometer errores y contarles las realidades honestas y brutales del mundo.

El éxito requiere muchos sacrificios y el desarrollo de sus habilidades requiere tiempo y persistencia. En un mercado laboral complicado y competitivo se requiere el idioma inglés para mejores oportunidades de trabajo y para lograr una independencia financiera.

El empoderamiento personal es crucial. La perfección es siempre un resultado deseado, sin embargo, no debemos contenernos esperando la perfección. Debemos trabajar duro para entender otro idioma y presionar para ser entendido, no para ser perfecto. La perfección lleva tiempo y trabajo continuo. Ofrezco un ejemplo personal en que mi español tiene muchos defectos. Puedo

elegir no comunicarme y limitar mi crecimiento o intentar comunicarme para transmitir el mensaje. Y esto es lo que hago.

No juzgo a mis alumnos, sino que estoy aquí para ayudarlos a mejorar su inglés y a tener más confianza en sí mismos. La comunicación se puede lograr de muchas maneras, aun sin una gramática perfecta.

5. ¿Considera que la tecnología es un arma de doble filo para los docentes del siglo XXI?

La tecnología se ha vuelto indispensable para el mundo en general y mayormente para los jóvenes. También para la educación ha resultado muy útil, pues tiene muchas opciones para enriquecer nuestras clases, sobre todo, en la adquisición del idioma inglés. El acceso por computadora a programas gratuitos ayuda a fortalecer y proporcionar práctica con gramática, pronunciación, dicción, juegos, repetición de palabras, frases, significados de palabras, ver documentales y películas en inglés, por mencionar algunos.

No hace falta decir que la evolución de los dispositivos móviles y tecnológicos ha creado distracciones en el aula, pero es la forma de

vida del estudiante y la realidad de un maestro, competir con estos dispositivos no sería la solución. Podríamos exigir a nuestros estudiantes que no los usen, sin embargo, nuestros estudiantes los usarán de todos modos. Por tanto, lo más sabio es hacerlos parte de nuestras estrategias de enseñanza estableciendo pautas claras que permitan su uso. El respeto y la negociación lograrán un ambiente de clase más rico y promoverán una mayor participación de los estudiantes.

6. ¿Qué estímulo o consejos puede ofrecer para que los docentes asumamos nuestro rol de la mejor manera y no dejemos que ningún impedimento limite nuestros sueños y nuestro desarrollo profesional?

Como educadores, no debemos permitir que ningún impedimento limite nuestros sueños. Solo tenemos una oportunidad en la vida y debemos hacer que cuente. Debemos trabajar con mucha pasión y que esta sea genuina y salga del corazón. Como la escritora dominicana Julia Álvarez cita: “Cada elección, pregúntate, ¿será una elección de hacer o vender almas? No te conformes con menos. Para eso es la vida. Sé lo que anhelas ser, ve por tus sueños”.

Reseña bibliográfica del libro

El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria

Miguel A. Zabalza, 2013

Con el creciente uso de planes basados en competencia y la importancia dada al aprendizaje fundamentado en la experiencia, las pasantías y prácticas empresariales han tomado relevancia y protagonismo en los planes de estudio. En este libro titulado *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria*, Miguel A. Zabalza analiza el *practicum* como un componente esencial de los planes de estudio universitarios, constituyendo para los estudiantes una oportunidad de aprendizaje experiencial en contextos profesionales. El libro ha sido publicado por la Editora Narcea en el año 2013 y consta de una introducción, de ocho capítulos, dividido en dos partes y de un epílogo. El autor presenta el *practicum* y las prácticas en las empresas como un encuentro del estudiante consigo mismo, con la profesión, con la teoría, con ideas previas, preconceptos y expectativas, con los profesionales, con las instituciones, con clientes, pacientes y con otros estudiantes. De ese encuentro, de la forma en que se articule y se lleve a cabo, dependerá la riqueza y profundidad del aprendizaje de los estudiantes.

El libro inicia con el panorama de los últimos años sobre los debates en cuanto al rol de las universidades y la forma en que deben cumplir con su misión formativa. Una de las críticas es que la universidad está perdiendo su esencia y que el neoliberalismo ha irrumpido en sus entrañas, con el consecuente mercantilismo de la educación superior. La práctica empresarial ha sido también objeto de debates y críticas, entre ellas, según Zabalza, que supone una socialización prematura al mundo del empleo, un nuevo modo de confundir el rol del estudiante y el del trabajador, una forma de las empresas obtener mano de obra de bajo costo, entre otras. Para el autor, los desafíos de calidad que enfrenta el *practicum* son similares a los desafíos que enfrenta la docencia universitaria en sentido general. Aunque orientado a la práctica, el *practicum*, según el autor, necesita una fundamentación teórica que dé sentido a las acciones que se proponen. Ese es el principal propósito de este libro, el cual aborda el *practicum* desde su dimensión de política institucional, como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal.

Por otro lado, Zabalza presenta algunas de las debilidades comunes de los *practicum*. El autor hace referencia a Zeichner (1986), quien basado en su experiencia advierte de ciertas falencias, entre ellas, la falta de estructuración, la desconexión entre los estudios universitarios y la experiencia práctica, y la escasa o pobre supervisión. Sin embargo, ambos autores reconocen que ha habido notables mejoras en la



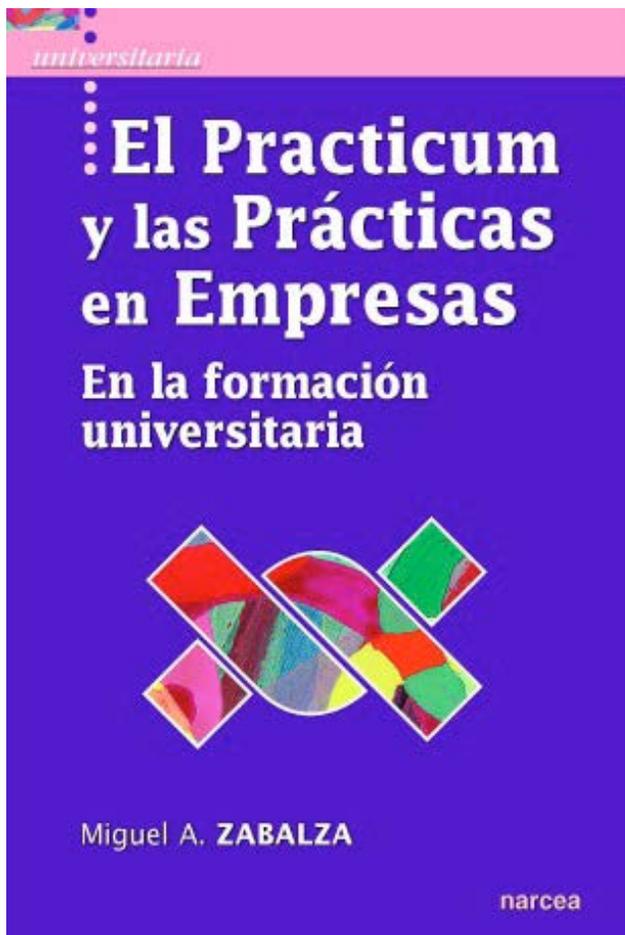
JOSÉ RAFAEL PÉREZ*
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA
joseperez@pucmm.edu.do



ROSA NOYOLA**
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA
rosanoyola@pucmm.edu.do

* Candidato a Doctorado en Educación, Universidad de Murcia; Maestría Ejecutiva en Gestión Estratégica de Recursos Humanos. Labora como Profesor Instructor, Departamento de Administración de Empresas, Escuela de Negocios, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus de Santo Domingo, donde ha estado a cargo de la coordinación de las Pasantías desde el año 2007. Para contactar al autor: joseperez@pucmm.edu.do

** Candidata a Doctorado en Administración Pública y Maestría en Administración Pública de la universidad George Mason, Virginia, Estados Unidos. Profesora del Departamento de Administración de Empresas, Escuela de Negocios, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santo Domingo. Para contactar a la autora: RosaNoyola@pucmm.edu.do



concepción y aplicación de los *practicum*, pero que aún persisten algunas debilidades, entre ellas, la falta de una fundamentación teórica, una concepción adecuada como proyecto formativo integrado al Plan curricular, débil articulación interinstitucional, acuerdos de colaboración borrosos y deficiencias en los sistemas de evaluación. A partir de estos problemas identificados, este libro ofrecerá orientaciones puntuales para mejorar esta útil estrategia.

El primer capítulo trata sobre las aportaciones y efectos negativos del *practicum*. Esta estrategia formal ha tomado muchas modalidades, dependiendo de las carreras, las universidades, las épocas en que ha sido ofrecido y otros factores. El autor señala, además, que se pueden diferenciar por sus objetivos, por su ubicación temporal en las carreras, por la forma de organizarlas, por la naturaleza del trabajo a realizar y por el estatus de los estudiantes en práctica. El punto común es que representan una “oportunidad de aprendizaje basada en el trabajo” (p.19) y un complemento a la

formación académica recibida en las universidades. En él intervienen tres agentes: la Universidad, los estudiantes y las instituciones de prácticas. En ese sentido, el *practicum* opera en un marco de relaciones interinstitucionales, no exento de dificultades y retos. En este capítulo el autor avanza algunos de los beneficios de este aprendizaje, tema que será profundizado en los siguientes capítulos.

Partiendo de que el *practicum* es parte integral de la formación universitaria, una pregunta necesaria es: ¿A qué tipo de formación debe dedicarse la universidad y, en consecuencia, qué tipo de formación se debe adquirir en el *practicum*? Este es el tema del capítulo dos. Zabalza recalca que la formación ha sido relacionada con una visión estrecha de formar para el empleo, sin embargo, él promueve una visión más amplia que incluye cuatro dimensiones: la formación como preparación para el empleo, la formación como mejora individual, la formación como mejora institucional y la formación como desarrollo en sentido amplio. De acuerdo con el autor, en el marco de la formación basada en competencias, un buen programa académico desarrolla no solo competencias disciplinares, sino para la vida. En efecto, formar implica también el poner atención al desarrollo de competencias que reflejan valores y capacidades genéricas valiosas para el desempeño efectivo en cualquier ámbito profesional, tales como la ética profesional, el respeto a la diversidad, la capacidad para trabajar en equipo, la solidaridad, la criticidad, capacidad de reflexión, la innovación y la apertura al cambio.

En cuanto a la dimensión formativa de la pasantía, en el capítulo tres Zabalza afirma que existe una visión restrictiva y una visión más amplia sobre ella. Una visión restrictiva del *practicum* es que muestra a los estudiantes el mundo del trabajo, pero para el autor, además de enfocarse en que los estudiantes tengan un mejor conocimiento del campo laboral, debe también propiciar el desarrollo personal de los mismos. Haciendo un paralelo con el Informe Delors (1996), la formación durante los programas de práctica debería llevar a los estudiantes no solo a saber más, sino a saber hacer más, ser mejores personas y aprender a trabajar con otros. Para que esto se logre, las prácticas deberían ofrecer a los participantes experiencias capaces de propiciar tanto el desarrollo orientado a la profesión como

el desarrollo personal. Visto de esa forma, el *practicum* cumple varias funciones importantes: sirve para aproximar a los estudiantes al mundo de la cultura de la profesión; permite reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en su formación a partir de la experiencia; complementa la formación recibida en las aulas y sirve, además, como recurso de autoevaluación y motivación.

La segunda parte del libro se refiere a los componentes estructurales. Esta parte consta de seis capítulos. El capítulo cuatro, trata del *practicum* como acción institucional. Zabalza resalta la importancia que para el éxito de las prácticas tiene la relación interinstitucional que lo sustenta. En ese sentido, la relación y compromiso entre las organizaciones involucradas, así como entre las personas que propician el mismo son vitales. Los centros de prácticas deben ser adecuados a los propósitos académicos y los estudiantes deben ser expuestos a experiencias significativas de aprendizaje. Situación que no siempre se logra.

El capítulo cinco versa sobre la importancia de considerar el *practicum* como un componente curricular. El proyecto del *practicum* debe estar integrado al proyecto global de la institución y de la titulación. Los propósitos del mismo deben estar relacionados de manera central con el logro del perfil de egreso y estas prácticas deben complementar la formación recibida en las aulas. Su configuración estratégica debe ser formalizada mediante la creación de un proyecto de prácticas, escrito y público. Como proyecto debe contener las diferentes etapas del proceso desde la fase preparatoria, la fase de acogida, momentos de revisión y feedback. Evaluar las prácticas es diferente a evaluar asignaturas disciplinares. El autor refiere que cada vez más se están utilizando metodologías de evaluación basadas en portafolios, diarios, memorias, dosieres, grabación de actividades. Al final del *practicum* debe haber una fase de reflexión o puesta en común de la experiencia, la que debe hacerse en grupo y de una forma guiada para favorecer dicha reflexión. Iniciar las prácticas fuera de la institución educativa puede representar para los estudiantes momentos de incertidumbre, por tanto, debe proporcionárseles toda la información necesaria

para minimizar la ansiedad y facilitar el proceso de inserción en la organización. El apoyo brindado a los estudiantes durante todo el proceso impacta de manera sensible la calidad de los aprendizajes obtenidos.

El capítulo seis enfatiza y profundiza la visión del *practicum* como situación de aprendizaje, siendo su objetivo primordial que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos, cuyos propósitos han sido establecidos en el Plan de estudio. En consecuencia, Zabalza resalta en este capítulo tres elementos. En primer lugar, que el *practicum* es relevante en la medida en que apoya el desarrollo del perfil profesional establecido en los planes de estudio. En segundo lugar, que es necesario que el *practicum* se desarrolle como proyecto curricular, definiendo claramente el modelo de aprendizaje en que se basa y que explicita los objetivos y etapas del proceso. En tercer lugar, el *practicum* requiere de la mediación activa de los docentes encargados de la práctica, en todas las etapas del proceso.

El capítulo siete trata sobre el *practicum* como experiencia personal. Toda experiencia de aprendizaje necesita la implicación personal del aprendiz. Las características personales de los estudiantes, su disposición e implicación en la experiencia tienen un gran impacto en la calidad del aprendizaje obtenido. Para tener éxito en el aprendizaje experiencial los estudiantes necesitan tener la capacidad y disposición de implicarse en las experiencias concretas; capacidad para la reflexión crítica sobre la experiencia; conceptualización abstracta y capacidad para aplicar lo aprendido a otras situaciones (modelo de Kolb). Otro factor crítico para el éxito del *practicum* son los tutores. Se requiere que en especial estos sean sensibles con relación a las necesidades de los estudiantes y capaces de desarrollar un clima de colaboración. Deben contar con madurez personal y profesional y con la apertura suficiente para que los estudiantes estén presentes y participen de su actividad profesional. Deben ser empáticos y capaces de reconocer que trabajarán con una gran variedad de estudiantes, diferentes en su grado de motivación y preparación. Propiciar que los estudiantes, no solo observen y participen marginalmente en la

práctica, sino que comprendan las razones de su actuación, el porqué de lo que se hace y cuándo hay que hacerlo.

Como toda experiencia formativa, el *practicum* debe ser evaluado. En el capítulo ocho Zabalza nos advierte que este componente suele ser dejado de lado o llevado a cabo de manera superficial. En su opinión, el principal problema es que generalmente faltan criterios concretos de calidad, definidos previamente en el proyecto y que sirvan de base para la evaluación. Propone que la evaluación debe abarcar cuatro componentes: programa, implementación, satisfacción e impacto. Al final de este capítulo el autor nos ofrece un Modelo de Guía de Evaluación del Practicum, el cual puede ser de mucha utilidad para mejorar el componente de evaluación de las prácticas.

En el epílogo el autor recalca la importancia, intensidad y complejidad del *practicum*. Desde el punto de vista del estudiante representa un

desafío educativo en un nuevo contexto, al que tiene que adaptarse y atender a tareas diferentes a las del mundo académico, con el peligro, según Zabalza, de “que el *estar*, el *comportarse*, el *hacer* acaban resultando más fuertes que el *aprender*” (p.177). Por lo que el componente reflexivo se deja de lado en desmedro del aprendizaje.

Hacerlo bien y que las prácticas representen un verdadero espacio de aprendizaje personal y profesional es un desafío para nuestras instituciones de educación superior y para nuestras carreras. Miguel Zabalza, con más de 30 años de experiencia e investigación sobre *El Practicum* y las prácticas en las empresas, es una voz más que autorizada para ampliar nuestra visión sobre este importante componente de nuestros programas educativos. Este libro debería ser una lectura obligada para todos los gestores y docentes que nos sentimos preocupados por el desarrollo integral de nuestros estudiantes.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000