



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral | Vol. 18 Número 36 | julio-diciembre 2021 | 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; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Gonzalo Martín de Marcos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Lilibian de Montenegro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad ORT Uruguay, Uruguay; 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; Orieta Liriano Castro, Universidad Iberoamericana, 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; Víctor González, 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:

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

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

7

Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico

[Lorena Colazzo y Lourdes Cardozo-Gaibisso](#)

27

Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios

[Maribel Núñez Méndez](#)

42

Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente

[Erika Díaz Suazo y Carmen Gloria Núñez](#)

55

Diálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la Educación Superior

[Gloria Esperanza Mora-Monroy, Adriana Patricia Díaz-Cuevas, Jack Henríquez-Gómez](#)

72

Aplicación de estrategias de comprensión lectora en Ingeniería

[Ana Francheska De Jesús](#)

88

Aprendizaje basado en problemas (ABP) como herramienta para un aprendizaje significativo de Diseño Urbano

[Audelín Henríquez y Michelle Valdez](#)

104

Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO (Colombia)

[Jonathan Caicedo Girón y Diego Alfonso Landinez Guio](#)

115

La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional

[María Julia Diz López](#)

128

PASOS Y HUELLAS

Entrevista al Dr. Alexandre Sotelino Losada

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

131

Reseña del libro *El Arte de dar clase*. Cassany, Daniel (2021)

[Nour Adoumieh Coconas](#)

135

RESEÑA DEL LIBRO

Ciudadanía y democracia en la educación. (Miguel Ángel Rumayor, 2013)

[Genarina Mercedes Caba Liriano](#)

EDITORIAL



La virtualidad total de la Educación Superior ha venido a responder a la necesidad imperante del momento histórico que estamos atravesando ante la pandemia ocasionada por el COVID 19. Al cabo de más de un año muchas universidades siguen con su oferta formativa a distancia, lo que ha demostrado que el tren de la educación no se ha detenido a pesar de las dificultades que hemos enfrentado. Sin embargo, debemos seguir hambrientos y en la búsqueda de conocer el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, pues no se trata solo de continuar en el tren, sino de descubrir nuevos escenarios en los que se supla las necesidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales de los principales actores, a la par que desarrollan sus competencias disciplinares que les posibilitarán asumir los retos y problemas en su futura vida laboral. Por lo que, el objetivo principal de la educación sigue siendo promover la autorregulación en los estudiantes, es decir, que puedan convertirse en personas autónomas.

De acuerdo con Rué (2009), la autonomía en el aprendizaje podría considerarse como una de las principales claves para el éxito formativo de la Educación Superior, ya que esta característica o competencia es sinónimo de la agencia educativa que debe desarrollar el estudiante. De manera más explícita, la agencia educativa se refiere al control que ejerce el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, que sea

capaz de conocer sus puntos fuertes y débiles y que este conocimiento lo conduzca a tomar las medidas necesarias para superar problemas y tomar decisiones atinadas a la hora de asumir una tarea o lograr una meta. Sin embargo, cabe señalar que este espíritu autorregulado o agencia personal no es únicamente una característica que deben desarrollar los estudiantes, sino que también es mandatorio que los docentes de esta segunda década del siglo XXI sepan desenvolverse en la sociedad del conocimiento en la que les ha tocado enseñar, lo que conlleva la disposición permanente para el aprendizaje de nuevas estrategias y usos de herramientas tecnológicas y plataformas, tanto en programas ofrecidos por la universidad para este tipo de capacitación como de manera independiente, desarrollo que sería imposible sin la autonomía para organizar sus tiempos, sus planes y sus clases y así responder con éxito a los distintos desafíos que enfrenta la gestión educativa.

En efecto, es necesario que la autorregulación forme parte inherente del carácter tanto de los estudiantes, como de los maestros, lo que sin duda se traducirá en el crecimiento profesional de los actores principales de la educación.

De esta manera, esta edición no. 36 presenta valiosos artículos que muestran la autogestión y crecimiento de docentes que no se conforman solo con enseñar, sino que reflexionan sobre su práctica y logran implementar cambios favorables que repercuten en el aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de docentes que continuamente se cuestionan así: “¿Cómo estamos enfrentando los problemas críticos que nos acontecen?”. Podríamos creer que, ante tales desafíos y los nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje, se complejiza la tarea de desarrollar competencias que forjen la nueva identidad requerida para los docentes universitarios, pero es posible seguir creciendo

aún en momentos de crisis. Así, los tres primeros artículos ofrecen pautas para el desarrollo de profesores noveles. Iniciamos con el artículo [Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia](#) a cargo de las investigadoras Lorena Colazzo y la Dra. Lourdes Cardozo-Gaibisso, estudio que explora el desarrollo intencionado de las relaciones de apoyo y acompañamiento pedagógico que se desplegaron entre los formadores de docentes en servicio y noveles profesores de educación media. Además, ofrecemos el estudio [Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios](#) de la autoría de la maestra Maribel Núñez Méndez, cuyo objetivo es analizar las causas y diversas situaciones que influyen en el aprendizaje y actuación de los docentes noveles y que repercuten sobre su práctica a fin de proponer un proceso de formación por etapas de inserción con el fin de incrementar su identidad profesional. Como tercer aporte de esta edición, ofrecemos el estudio [Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente](#), investigación lograda por la doctora Erika Díaz Suazo y la maestra Carmen Gloria Núñez cuyo objetivo es mostrar el efecto de la implementación de la estrategia didáctica diálogos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de una carrera de pedagogía en el curso Taller Inicial de Formación en la Práctica de una universidad regional pública chilena.

De una manera más aplicada, los siguientes artículos que ofrece esta edición muestran el crecimiento profesoral al reflexionar sobre el proceso de enseñanza y elegir las mejores estrategias para el aprendizaje de los estudiantes. Iniciamos con el estudio de los docentes Gloria Esperanza Mora-Monroy, Adriana Patricia Díaz-Cuevas y Jack Henríquez-Gómez titulado [Diálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior](#). El trabajo se apoya en el diálogo entre teoría y práctica a través de la reflexión en la acción y sobre la acción pedagógica. Para sistematizar la experiencia, se analizan sesiones de discusión entre docentes,

entre tutores y una sesión entre docentes y tutores. En la misma línea de la investigación-acción, ofrecemos el artículo denominado [Aplicación de estrategias de comprensión lectora en Ingeniería](#), de la autoría de la docente Ana Francheska De Jesús. Este estudio tiene como objetivo presentar la experiencia de la aplicación de estrategias para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de Topografía II. La implementación estuvo dividida en tres etapas de aplicación y sus resultados muestran la percepción de los estudiantes, quienes aseveran sentirse más seguros de los contenidos abordados en la asignatura a partir de las estrategias incorporadas en su proceso de aprendizaje. Otro estudio que refleja el impacto en el desarrollo de habilidades de los estudiantes es [Aprendizaje basado en problemas \(ABP\) como herramienta para un aprendizaje significativo de Diseño Urbano](#) de la autoría de las docentes Audelín Henríquez y Michelle Valdez cuyo objetivo es referir la implementación de la metodología del ABP para el logro de procesos más eficaces de enseñanza-aprendizaje en las materias relacionadas al diseño urbano.

Presentamos otros estudios que estimulan a la Academia a seguir desarrollando espacios para el crecimiento de sus estudiantes y de sus docentes. El primero de ellos se titula [Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO \(Colombia\)](#) cuyo énfasis es conjugar el arte y la literatura para la formación integral de los estudiantes y mostrar la pertinencia de mantener este tipo de espacios en la universidad. Este artículo es de la autoría de los docentes Jonathan Caicedo Girón y Diego Alfonso Landinez Guio. El objetivo que se han propuesto estos investigadores es referir la experiencia del proyecto en sus modalidades presencial y virtual a causa de la pandemia. Por último, presentamos el estudio [La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional](#) de la Dra. María Julia Diz López. Este artículo aborda un tema de gran impacto en la actualidad y provoca a que no solo se reflexione sobre él, sino que sugiere medidas para revertir prácticas desiguales en el contexto universitario.

En este sentido, su propósito es determinar en qué consiste la integración de la perspectiva de género en la orientación profesional de instituciones de formación. Para ello, se ha propuesto aclarar los conceptos básicos que hacen referencia al término género con el fin de ofrecer una intervención orientadora con perspectiva de género.

En esta edición nos proponemos impactar a los docentes y autoridades de la Academia, no solo con los estudios que ofrecemos, sino a través de la entrevista y reseñas. Así que, en Pasos y huellas, conoceremos de cerca la trayectoria del Dr. Alexandre Sotelino Losada, un docente joven galardonado por su extraordinaria labor en la Educación Superior que se ha tomado muy en serio la docencia, la investigación y la extensión. Actualmente, cuenta con más de cien publicaciones y su incidencia en el aprendizaje-servicio es meritoria. Por último, en la sección de Notas bibliográficas, les ofrecemos la reseña de dos valiosas obras que promoverán un crecimiento en todos aquellos que decidan reflexionar a partir de su lectura. En primer lugar, la Dra. Nour Adoumieh Coconas nos presenta el libro [El arte de dar clase](#) de la autoría del tan conocido escritor Daniel Cassany (2021), obra que constituye un aporte para cualquier profesional y que, de seguro, elevará la calidad de las clases para hacerlas más eficaces y convertir al maestro en un as en el arte de la docencia y la gestión de aula.

En segundo lugar, la profesora Genarina Caba Liriano nos ofrece la reseña del libro [Ciudadanía y democracia en la educación](#) de la autoría de Miguel Ángel Rumayor Rodríguez, una valiosa obra que se ha propuesto provocar cambios en la sociedad a través de una pedagogía democrática. Lo más importante es que este libro representa un gran aporte para la comunidad académica, por lo cual, es útil para todos los sistemas educativos. En definitiva, no basta con ofrecer una enseñanza que únicamente privilegie el conocimiento y las habilidades tecnológicas, sino que, hoy más que nunca las instituciones de educación también deben aportar por un aprendizaje que descansa en valores como el amor, la afectividad, la prudencia, el lenguaje democrático, la igualdad, el desarrollo de conciencia ciudadana, el sentido de convivencia en comunidad y la empatía.

Como vemos, esta edición apuesta por un crecimiento que afianza la identidad y la profesionalización de los docentes de Educación Superior. Basta con iniciar su lectura y de inmediato estaremos reflexionando sobre nuestra misión: superar los retos y desafíos con el fin de impactar a la generación que tenemos delante

Referencias bibliográficas

Rué, J. (2009). El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior. Narcea, S.A. de Ediciones

Inserción profesional docente: Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia



Lorena Colazzo Duarte*
Universidad ORT Uruguay
nellorens@gmail.com



Lourdes Cardozo-Gaibisso**
Mississippi State University
l.cardozo.gaibisso@msstate.edu

Teacher induction: Study of the perceptions of educators involved in pedagogical mentoring processes during the pandemic

Recibido: 26 de abril de 2021 | Aprobado: 1 de junio de 2021

Resumen

Este artículo explora el desarrollo intencionado de las relaciones de apoyo y acompañamiento pedagógico, que se desplegaron entre los formadores de docentes en servicio y noveles profesores de educación media. Este estudio se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020. El marco utilizado en este estudio se basa en un diseño cualitativo fenomenológico. Este diseño permitió a las autoras explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los nuevos profesores de educación media y de sus mentores

durante la nueva fase de inducción a la profesión. Los participantes de este estudio incluyeron profesores de educación media que se habían graduado recientemente de un instituto de formación docente de Uruguay y formadores de docentes que ayudaron a diseñar e implementar el programa. Los datos se recolectaron a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos indicó que los nuevos docentes en general y especialmente durante una pandemia valoraban y necesitaban la tutoría o acompañamiento pedagógico que se les brindó. Además, el estudio sacó a la luz la necesidad de planificar con propósito y desarrollar relaciones de cuidado entre los nuevos profesores y sus mentores. Esto también mostró la necesidad de asegurarse de que los formadores de profesores estén equipados con las estrategias y habilidades necesarias para guiar a los nuevos profesores a medida que ingresan a la profesión.

Palabras clave: Noveles profesores; inserción profesional docente; formadores de formadores; acompañamiento pedagógico

* Profesora de Filosofía, egresada de IFD de Uruguay, Magíster en Educación, Universidad ORT Uruguay. Se desempeña en ANEP- DGES como profesora de bachillerato. Para contactar a la autora: nellorens@gmail.com

** Profesora e investigadora en la Facultad de Artes y Ciencias de Mississippi State University. Para contactar a la autora: l.cardozo.gaibisso@msstate.edu

Abstract

This article explores the purposeful development of relationships of care and support, or pedagogical accompaniment, that developed between in-service teacher trainers and their mentees, new middle and high school teachers. This study was carried out during the 2019-2020 academic year. The framework used in this study is based on a phenomenological qualitative design. This design allowed the authors of this piece to explore in-depth the experiences and perceptions of both the new middle school and high school teachers and also their mentors during the new teacher induction phase. The participants of this study included middle school teachers who had recently graduated from a Uruguayan teacher training institute and teacher educators who helped to design and implement the program.

Data was collected through surveys and semi-structured interviews. Analysis of the data indicated that new teachers in general and especially during a pandemic valued and needed the mentorship/pedagogical accompaniment that was provided. Additionally, the study brought to light the necessity to purposefully plan for and to develop relationships of care between new teachers and their mentors. This also indicated the need to make sure that teacher trainers are equipped to with strategies and skills needed to guide new teachers as they enter the profession.

Keywords: *New teachers; teacher induction; trainers of trainers; pedagogical support*

Introducción

En la actualidad existe consenso en que el oficio docente es muy complejo por su carácter de actividad disciplinada (Loughran y Russell, 2016) que exige una actitud interactiva con el contexto en el que se desarrolla la profesión docente (Imbernón, 2001). Es en este marco que resulta necesario romper con toda visión reduccionista en lo que refiere a concebir la tarea de enseñar como una situación de simple entrega de información. La mencionada complejidad se ve incrementada con la creciente atención que los tomadores de decisiones han puesto en el proceso de inserción profesional docente, tema que ha sido objeto de numerosas investigaciones regionales e internacionales. De hecho, existe evidencia suficiente para afirmar que, ante la falta de programas de acompañamiento o inducción docentes, los profesionales de la educación son más propicios a abandonar la carrera (Avalos, 2009). Al tomar en cuenta el contexto de emergencia sanitaria y las recomendaciones de salud pública para el distanciamiento físico durante la pandemia de COVID-19 y como estas han creado una necesidad urgente de formas nuevas de enseñar y aprender, los procesos de acompañamiento pedagógicos se vuelven aun más relevantes.

El énfasis puesto en la inserción docente resalta su

vínculo con la calidad de la profesión, un tema que continúa siendo uno de los desafíos apremiantes para Latinoamérica (Vaillant, 2016). A nivel internacional, la complejidad asociada a la creciente diversidad lingüística de los estudiantes que llegan a las aulas, así como la necesidad de adaptar las prácticas educativas en un escenario cada vez mas multicultural añaden a esta complejidad (Cardozo-Gaibisso y Harman 2019; Cardozo-Gaibisso et al., 2017). Asimismo, los programas de formación permanente tienden a desestimar oportunidades de diálogo entre formadores y docentes en formación. Este enfoque resulta ineficaz para producir cambios pedagógicos efectivos por lo que es necesario volver a dar un rol protagónico a maestros y profesores para que puedan tomar decisiones informadas en cada salón de clase y de acuerdo a cada contexto (Pangrazio y Cardozo-Gaibisso, 2020).

En línea con estas inquietudes acerca de los procesos de acompañamiento pedagógico docente, y atendiendo al contexto nacional en el que nos encontramos como investigadoras, este artículo se propone indagar las percepciones de los actores involucrados en los procesos de acompañamiento docente en una región del noroeste de Uruguay.

Es importante destacar que Uruguay comenzó, a partir de la primera década del 2000, a considerar

como política pública el acompañamiento de noveles maestros y profesores de educación secundaria del país en sus primeras experiencias de inserción laboral luego del egreso de su formación inicial. Los primeros proyectos de acompañamiento comenzaron a desarrollarse en 2010 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y fueron apoyados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Atendiendo a este contexto reciente, complejo y con escasos antecedentes, esta investigación busca responder las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las percepciones de los actores involucrados en procesos de inserción profesional docente respecto al acompañamiento pedagógico? ¿Qué nivel de asesoramiento experimentaron los profesores en el tiempo de la pandemia de 2020? ¿Por qué los formadores de formadores se interesan en acompañar al profesorado principiante en nivel medio?

Uno de los objetivos centrales de la investigación es indagar los caminos trazados y construidos in situ por el esfuerzo profesional de los actores que estuvieron y están involucrados en procesos de inducción profesional docente. Cabe resaltar que la inducción “de facto” se produce de forma espontánea o solicitada, aunque no es objeto de una política docente sostenida (Marcelo y Vaillant, 2017). En este sentido, la investigación se propone explorar las percepciones de los actores involucrados en programas de acompañamiento durante las primeras experiencias laborales de los noveles profesores en educación media básica y superior y de los formadores acompañantes.

El presente artículo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, considera la fundamentación teórica desde la cual se aborda brevemente algunas particularidades de la formación inicial docente en Uruguay y el estado de la cuestión. En segundo lugar, se presenta la metodología diseñada para llevar adelante la investigación. En tercer lugar, se presenta el procedimiento de análisis de datos. Al cierre de este artículo se muestran los resultados centrales, se enuncian las conclusiones y se

proponen algunas recomendaciones para avanzar en el estudio del acompañamiento docente.

Fundamentación teórica

Para comprender las características de los procesos de acompañamiento docente en Uruguay, es necesario conocer su contexto y las particularidades que lo definen. Desde una aproximación geográfica y demográfica de Uruguay, se puede destacar que territorialmente abarca una superficie pequeña en la que vive una población de 3.461.734 personas (Datosmacro, 2021). Asimismo, el desarrollo humano se ubica en un índice muy alto dentro de la región (PNUD, 2021), que según la calificación del Banco Mundial (BM) lo establece como un país de renta alta. En lo que refiere a la educación, esta es pública, laica y gratuita, principios que se ven fortalecidos por la democratización y cobertura universal obligatoria para educación primaria y la obligatoriedad de completar los estudios en educación media superior con la ley 18.437. Aunque hay una alta tendencia en la matriculación escolar en el nivel medio (INEED, 2018), Uruguay dentro de la región se posiciona en una situación de rezago porque los resultados educativos manifiestan las bajísimas tasas en la finalización de educación media. Es decir, “se encuentra aún lejos de alcanzar la universalización de todo el ciclo obligatorio” (p. 92). A esto se agrega, “la falta de docentes formados y titulados” (INEED, 2017, p. 150) en Educación media básica y superior. En lo que refiere a la formación profesional Uruguay lleva implícita una singular historia de construcción del sistema educativo nacional, esto es, dependía inicialmente de la Universidad de la República. Así, indagar acerca de la formación en Uruguay, en particular, y en los países de América latina y el Caribe es un punto crítico para avanzar en la mejora de la carrera docente (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017).

En este sentido, definir las peculiaridades de las instituciones formadoras de Uruguay nos dirige a distinguir aquello que comparte por similar con la lógica de formación característica de los institutos latinoamericanos con corte enciclopedista, europeizante y siguiendo principios del sistema fabril. Entre ellas encontramos “la perspectiva

monocrónica del aprendizaje, la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo pre-digital y la sectorialidad del conocimiento profesional docente” (Terigi, 2012, p. 46). Otro aspecto que comparte con la región es la necesidad de “desarrollar investigación sobre los resultados de la implementación de las nuevas generaciones de carreras docentes” (Cuenca, 2015, p. 41).

Las principales diferencias se dan en torno a lo que refiere al avance que otros países de la región han realizado en el campo de la investigación educativa y puesta en marcha de procesos de inducción profesional programados que han resultado prometedores en sus beneficios. Estudios como los de Marcelo y Vaillant (2017) constatan estas acciones inspiradoras de desarrollo profesional para atender las problemáticas del profesor principiante al analizar cinco casos de programas de inducción en América latina y el Caribe. En países como Estados Unidos, los modelos de desarrollo profesional han avanzado para brindar mayor participación, capacidad de decisión y autonomía a los profesores, brindando acompañamiento y posibilidades de aprendizaje profesional con la comunidad, la escuela y los pares, centrándose en la apropiación de las nuevas prácticas pedagógicas y no en la reproducción de enfoques para sustentar la diversidad cultural y lingüística (Buxton, et al., 2016; Cardozo-Gaibisso, et al., 2018, Harman et al., 2021).

Los procesos de inducción en Brasil datan del actual Plan Nacional de Educación 2014-2024. Una de las estrategias del plan propone la intervención de profesionales experimentados en el monitoreo del profesorado principiante a través de actividades de apoyo específico en los contenidos a enseñar. Los investigadores mencionados afirman que esta iniciativa no considera los recursos humanos necesarios ni los materiales para la adecuada implementación de programas de inducción, la figura del mentor y el apoyo entre pares. Sin embargo, ha sido una iniciativa que ubicó la problemática de la inducción en la agenda educativa nacional.

En México, Chile, Brasil y Perú la inducción a la profesión docente se está contemplando según

iniciativas legislativas. El caso de México se diferencia con Perú en relación con el tiempo de extensión de los programas de inducción. En el primero se desarrolla durante dos años, mientras que, en Perú se cumple en seis meses. En cambio, la duración de los procesos de inducción en Chile y República Dominicana se estima en un curso escolar según los parámetros de los programas internacionales

En el caso de República Dominicana, se destaca, a partir del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, el requerimiento de establecer programas de inducción para los y las docentes principiantes. Es el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) quien organizó la implementación experimental del programa de inducción designado INDUCTIO. Este programa es desarrollado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en coordinación con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, España. El programa se caracteriza por una visión constructivista y conexionista de la formación docente, por un cúmulo de experiencias de aprendizaje fundadas en actividades de apoyo propuestas en las escuelas y aulas. Los tutores fueron seleccionados a partir de sus funciones como coordinadores pedagógicos y son eximidos de sus funciones en el ámbito escolar para desempeñarse en sus tareas de mentorazgo.

En el caso de Uruguay, el ente que se encarga de administrar los diferentes niveles de enseñanza es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El Estado, mediante el Consejo de Formación en Educación (CFE), ofrece a los candidatos a la docencia diferentes instituciones de educación terciaria pública e instituciones del ámbito privado para completar su formación inicial docente.

A partir de 1951 la formación docente en todas las especialidades de profesorado fue abordada por el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, capital de Uruguay (Barcos y Trías 2014). Sin embargo, con la ampliación de la cobertura y universalización de los niveles educativos (Terigi, 2012), los cambios en las condiciones socio-históricas en los sistemas educativos latinoamericanos, como también los

desafíos de las transformaciones a nivel mundial que repercutieron en el Uruguay, aceleraron los procesos de descentralización de la formación docente. Su propósito fue cubrir el territorio del país con centros regionalizados que tuvieran como oferta educativa el plan de profesorado en modalidad presencial. Aunque los Institutos de Formación Docente (IFD) ubicados en el interior del país proveían, desde la década del cincuenta, cursos de profesorado en modalidades de estudio semi-libre y semipresencial, esta situación ameritaba ser abordada por la apertura de los Centros Regionales de Profesores (CERP) distribuidos en el Litoral, Norte, Este y Sur del país. A partir de la creación de los CERP, se pusieron en marcha nuevos modelos de formación inicial docente que concretaron acciones destinadas a cumplir los objetivos de cambio planteados por la Reforma educativa uruguaya del quinquenio 1995-1999 (Mora et al., 2013). No obstante, este esfuerzo no vio colmadas las expectativas y peculiaridades de aquellos candidatos a docentes que no se ajustaban al perfil socio-demográfico del estudiantado de los CERP (ANEP, 1999).

A pesar de los esfuerzos por universalizar y descentralizar la formación docente planteados en los párrafos anteriores, la baja titulación de los Institutos de Formación Docente en relación con la modalidad de cursado más flexible (conocida como semi-presencial y semi-libre) del plan de profesorado en diversas especialidades se mantuvo constante. Esta situación acentúa la baja titulación y egreso ya que “en educación media más de la cuarta parte de los docentes tiene estudios incompletos de alguna de las carreras de formación en educación” (INEED, 2015, p. 12). Esta “escasez de profesores en algunas áreas” (Gatti y Davis, 2016, p. 10) es el caso específico de especialidades de profesorado en matemática y física (INEED, 2013)

Para atender a la baja titulación de docentes se crea el Sistema Único Nacional de Formación Docente, conocido como Plan 2008, para formación docente. Este plan provee la oferta educativa (en IFD en el cual se desempeñan profesionalmente los formadores de formadores y egresaron los docentes noveles considerados en este estudio) en ese mismo año en profesorado de inglés y matemática. Luego, en 2009 se extiende esta modalidad para la especialidad de física, no obstante, el resto de los profesorados se

cursan en modalidad semi-presencial y semi-libre.

Proceso de inserción profesional docente

Múltiples investigaciones definen al proceso de inserción profesional docente como una experiencia compleja que resalta las dificultades del oficio de enseñar. Un ejemplo de esto es la complejidad que los noveles docentes encuentran para articular la teoría y la práctica. Asimismo, las deficiencias en la formación docente inicial (Terigi, 2012, Esteve, 2006), la construcción de la identidad docente como profesionales de educación media (Ojeda, 2008; Vaillant, 2010), la manera como se logran ajustar los escenarios macropolíticos-sociales con la micropolítica del centro educativo (Avalos, 2009) constituyen temas persistentes en la agenda regional e internacional.

En este punto, uno de los temas de agenda referidos a la formación inicial docente que es necesario destacar para los propósitos de este estudio es la inducción a la docencia. Es evidente que la iniciación profesional docente sucede y se desarrolla en el ejercicio laboral de todo profesor cuando ingresa en su primer puesto de trabajo (Aren y Allegroni, 2009) del o los centro/s educativo/s en el que o los que desempeña durante los primeros años de su carrera. Sin embargo, aun son incipientes las iniciativas de programas de inducción docente que se desarrollan intencionadamente en función de esta primera etapa de inserción.

De acuerdo con López de Castilla (en Vaillant y Cuba, 2008) el proceso de inserción a la profesión docente es una etapa inevitable y su duración no es definida de forma absoluta. La autora indica asimismo que “una política de atención al docente durante este periodo” (p. 52) colabora en una buena adaptación a su práctica profesional.

Con referencia a las ideas anteriores, es ilustrativo distinguir los cuatro modelos sobre la iniciación de los noveles docentes descritos por González y colegas (2005) a partir de las postulaciones de Vonk (1996). Estos son: el modelo de nadar o hundirse, el modelo de competencia mandatada, de apadrinamiento espontáneo y, por último, de acompañamiento formal.

En referencia al modelo de nadar o hundirse el investigador sostiene que la institución educativa en

la que desarrolla sus primeros pasos en la docencia asume que el profesor novato es responsable de forma absoluta de insertarse de acuerdo con la obtención de su título otorgado por la Institución educativa que garantiza las competencias profesionales. En este modelo se acentúa el nulo apoyo de los pares y el juego profesional de relaciones de poder por parte los docentes de mayor tiempo en la profesión en el que predomina la indiferencia.

En el caso del modelo de competencia mandatada se observa que es propio de instituciones escolares de alto rendimiento. La relación entre expertos y noveles se suscribe a una relación jerárquica. Los más experimentados en una disciplina actúan como mentores de los recién llegados al campo laboral.

Otro de los modelos de inducción, similar al modelo anterior, es el modelo colegial (Gonzalez et al, 2005, p. 126). Este hace alusión a la adopción del rol de tutor informal por parte de un docente experimentado cuando un novel docente solicita ayuda. Esta opción de inducción es conocida como “apadrinamiento profesional” (p. 126).

Por último, el modelo mentor protegido formalizado es la mentoría ideal para el desarrollo en calidad de la inducción profesional. El principal rasgo de este modelo es la presencia de mentores entrenados para poner en marcha de forma secuenciada procesos de inducción eficientes y realizar el seguimiento de los noveles docentes. En la próxima sección nos detendremos en definir quiénes son y qué caracteriza a estos noveles docentes.

Noveles profesores

El estudio de las primeras experiencias de enseñanza de los noveles profesores se ve comprendido en el concepto novel docente. Si adoptamos la explicación de Jiménez y Angulo (2008) acerca de los noveles docentes para hacer referencia a la condición de los profesores en educación media recién egresados de formación docente inicial llegamos a comprender que son aquellos principiantes que realizan en una institución educativa su primera inmersión en el ejercicio docente, es decir, están a cargo de una clase (Esteve, 2006) por primera vez como titulares. Este profesor principiante no excede los cinco años en su actividad profesional, y, en consecuencia, esta situación se identifica con la fase de inducción

en la docencia y temporalmente dura varios años (Vaillant y Marcelo, 2015).

La literatura especializada, por ejemplo, la publicación del investigador holandés Veenman en 1984, recoge las principales características en torno a las dificultades y problemáticas de esta población. Estas abarcan una serie de cuestiones como la relación con sus pares, estudiantes, padres y autoridades y se entrelazan con la calidad o no de su formación inicial docente (Avalos, 2009). A esto se suman las nuevas demandas de cómo responder a los intereses de las nuevas generaciones de jóvenes y adolescentes y motivarlos a que aprecien su formación y aprendizaje (Pogré, 2012).

Sin dudas que esos asuntos suponen que autoridades educativas, investigadores, y formadores se pregunten qué necesitan saber los profesores en los primeros años de docencia directa durante el período de inserción. La literatura sostiene que es común que el profesor novel manifieste “cierto nivel de inseguridad” (Avalos, 2005 en Pogré, 2012, p. 47), en los primeros años de actuación laboral al experimentar esta etapa como una transición de ser estudiante de formación docente hacia una etapa en la que enfrentan nuevos desafíos al cumplir su rol como profesionales de la educación.

De este modo, los profesores al iniciar su actividad “constatan que su nuevo status, por el que obtienen un lugar en el sistema escolar, no les implica acceder a las claves de su profesión” (Gelin, Rayou, Ria 2007, en Alen y Allegroni, 2009). Es decir, según Esteve (2006), el profesor novato posee un modelo ideal de profesor que actúa como estereotipo que no concuerda con los problemas prácticos que debe resolver al quedarse a cargo de un grupo. Uno de los elementos que disloca su forma de abordar la tarea de enseñar es comprender que “el profesor está al servicio del aprendizaje del alumno” (p. 59).

Además, implica reconocer que en el espacio de la clase se desarrollan procesos de comunicación que requieren del entrenamiento en habilidades comunicacionales para aprender a estar en el aula.

Formadores de Formadores

La noción formadores de formadores es un concepto que se encuentra en estado incipiente y es escasa la investigación en el contexto latinoamericano que presente como eje de estudio quiénes son los formadores (González, 2018). Es frecuente que se emplee un sentido homogéneo para designar el rol del formador con el término formador de profesores o maestros. Por lo que la revisión de la noción sobre el formador necesita superar tal acepción en cuanto a su “dispersión semántica” (Vaillant y Garchet, 2002, p. 16).

De esta manera, esta noción implica ubicar un sentido que anuncie la diversidad de la configuración del perfil profesional de este agente dentro de la formación docente y las nuevas demandas que está atendiendo dentro de la formación pedagógica. Un ejemplo se concentra en nuevas áreas de práctica profesional como lo es “la práctica reflexiva en la educación de docentes” (Russell, 2012, p. 75) vinculada necesariamente con las experiencias pedagógicas de los estudiantes de formación inicial.

Siguiendo con estas ideas, Loughran y Russell (2016) sustentan que uno de los propósitos de la actuación de los formadores de formadores es ayudar a que sus estudiantes de pedagogía clarifiquen y enfrenten “lo que aprendieron inadvertidamente de sus propias experiencias escolares” (p. 70) para distinguir la docencia como actividad disciplinada.

Se infiere que los autores indican un punto central respecto a los formadores de formación inicial que actúan como mediadores entre el conocimiento profesional a enseñar y el aprendizaje de los futuros profesores (Vaillant y Garchet, 2002). Deliberadamente necesitan ser los primeros en estudiar la enseñanza como disciplina. De este modo, se acercarán a la investigación y se situarán como actores comprometidos en responder sobre “las necesidades, inquietudes y demandas” (p. 71) de la enseñanza y de sus mismos estudiantes en formación docente. Esto último, colaboraría en la reducción de la brecha entre conocimiento proposicional y conocimiento en acción.

Acompañamiento pedagógico

La noción de acompañamiento pedagógico se familiariza con los conceptos considerados anteriormente dentro de un complejo entramado de relaciones conceptuales. Según Sovero (2012), es la actividad específica de facilitar asesoría continua por parte de un docente o equipo especializado que adopta como función el rol de brindar apoyo al profesor en las áreas que lo requiera. De este modo, el primero se posiciona como el acompañante y el segundo es el acompañado dentro de una actividad de interacción mutua que cumple una función pedagógica en la primera fase de inserción.

Una manera de intervenir en esta fase inicial de inserción que transitan los principiantes es la actividad de mentoría (Vélaz de Medrano, 2009) propiciada individual o colectivamente por los docentes más experimentados en el campo profesional. El trabajo del mentor implica una actividad compleja y un esfuerzo por el trabajo directo en el espacio físico de clase mano a mano con el docente principiante (Orland-Barak, 2014).

Las ventajas de la figura del mentor según Gold (1996) pueden radicar en el tipo de necesidades que atiende del profesorado principiante, las que tienen que ver con las necesidades sociales, intelectuales y emocionales. En esta dirección, es propio de la actividad de mentoría abordar la problemática sobre la autoestima, es decir, lo que implica el “ocuparse de la persona y de su desarrollo profesional” (Vélaz de Medrano, 2009, p. 212), esta razón es una de las diferencias con el coaching y la tutoría.

En síntesis, el acompañamiento a profesores noveles es el campo de acción de los mentores. En este período de inducción el mentor y mentorizado comparten el mismo nivel de responsabilidad profesional, es decir, son co-protagonistas en el desarrollo simétrico de esta tarea. La participación se cumple de forma voluntaria tanto para el mentor como para el mentorizado. Los principales propósitos son realizar sugerencias, intercambiar ideas y escuchar.

Figura 1

Marco conceptual de la investigación



Metodología

Este estudio se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo de corte fenomenológico descriptivo mediante el cual se intentó analizar las perspectivas de los participantes (Flick, 2007) que tienen en común la experiencia de ser actores en procesos de inserción a la docencia. Además, se consideró la variedad de enfoques y métodos al reconocer junto con Denzin y Lincoln (2012) que la investigación cualitativa “no privilegia una práctica metodológica sobre otra” (p. 55).

Se considera que “la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400). En este sentido, un aspecto clave de este estudio es el concepto de percepción por el cual se comprende, según la definición de Vargas Melgarejo (1994), al proceso bio-cultural que “ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias” (p. 51) a través de las cuales se interpreta la variedad de estímulos físicos y sensaciones mediadas por un conjunto de estructuras significantes.

Estas estructuras nos otorgan nociones para estimar lo que acontece alrededor de un sujeto perceptor. Al mismo tiempo, son representaciones a nivel consciente e inconsciente a partir de las cuales el ser humano clasifica, organiza, selecciona lo percibido atendiendo las circunstancias sociales que le rodean. Por lo que es un proceso de

construcción activo de significados en el tiempo y en el espacio (Merleau-Ponty, 1975). Esto último indica que la percepción está demarcada por valores culturales e ideológicos definidos por los grupos humanos de pertenencia situados cronológicamente. En consecuencia, si adaptamos estas ideas respecto a cómo es el proceso de formación de las estructuras perceptuales por parte de los profesores principiantes, es posible identificarla importancia del proceso de socialización en el que se insertan. Es mediante este proceso que los noveles aprenden las pautas implícitas y simbólicamente consensuadas para lograr la adaptación en el grupo de profesionales dentro del que se insertan. Es importante destacar que la mencionada adaptación acontece durante el proceso de inserción docente.

Con el propósito de descubrir una variada interpretación de los procesos de acompañamiento, este estudio consideró la combinación de técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa. Por una parte, se aplicó como instrumento el cuestionario y, por otra, entrevistas en profundidad. De este modo, se constituyeron las dos fases de investigación para explorar las percepciones de noveles profesores.

Partiendo de los avances en la recolección de información, nos dirigimos a una tercera fase de investigación con el fin de profundizar en la comprensión del problema mediante la perspectiva

de los formadores que ensamblaron los diferentes dispositivos de apoyo e investigación al diseñar proyectos de acompañamiento. En esta fase los formadores actuaron como informantes calificados. Como seguimiento de esta actividad, se procedió a la triangulación metodológica al contrastar los resultados de la recaudación de información reunida por los distintos métodos combinados (Aguilar y Barroso, 2015).

Criterios de selección de la muestra y unidad de análisis

Al tratarse de un estudio exploratorio con enfoque cualitativo, cuyo propósito fue documentar las experiencias que sean sustanciosas para el campo de la investigación social, se consideró como adecuado el procedimiento de la muestra no probabilística (McMillan y Schumacher, 2005).

Con la entrada al escenario de investigación y previa autorización de las autoridades de la institución formadora, se identificó el marco de referencia de la población (Hernández Sampieri, 2014) mediante la consulta de la documentación de inscripción de los egresados en las tres especialidades de profesorado en modalidad presencial, durante el período de 2011 a 2019. Es así como se constató que el universo es de 126 egresados, los que se subdividen según las especialidades de profesorado de la siguiente forma: 21 docentes de física, 50 docentes de inglés y 55 docentes de matemática. Cabe aclarar que 2 profesores de física, 16 profesores de matemática y 5 profesores de inglés no cumplen con el perfil característico de los noveles profesores demarcado previamente en este artículo, por lo tanto, son excluidos de la muestra.

El muestreo de la población estudiada fue delimitado en tres fases de recolección de datos a partir de una muestra intencionada. Cabe aclarar que en las dos primeras fases de implementación de instrumentos participaron noveles docentes que pertenecen al grupo de graduados del período mencionado en un centro de formación docente ubicado en el interior de Uruguay. Estos docentes se formaron en el Plan 2008 de Profesorado presencial en las especialidades de Física, inglés y Matemática. Estas áreas de profesorado se ven afectadas por lo que

se llama “lagunas cualitativas” (OECD, 2005, p. 2). Es decir, son especialidades que tienen horas vacantes en educación secundaria, ya que, no existen suficientes profesores que estén preparados para cubrir esa función docente.

Por otro lado, la muestra de los formadores de formadores se conformó a partir de cinco docentes que representan el 100% de la población implicada en proyectos de acompañamiento pedagógico desarrollados en el mismo centro de formación docente. Por lo tanto, los participantes fueron seleccionados como muestra de expertos “para generar hipótesis más precisas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 387) ya que están familiarizados e involucrados en la implementación de estrategias de acompañamiento.

En la tabla se ilustra la constitución de las fases (primera columna), criterios de selección del muestreo (segunda columna) y los participantes que colaboraron en el muestreo mixto no probabilístico (tercera columna). En la última columna se registra el total de participantes en cada fase.

Tabla 1
Muestreo mixto no probabilístico

Muestreo mixto no probabilístico			
Fase	Criterios de selección	Participantes	Total
1. Cuestionario	Muestreo homogéneo teórico conveniencia	7 noveles docente 9 post-noveles docente	16 profesores
2. Entrevistas en profundidad	Muestreo homogéneo relevancia conveniencia	5 noveles docente 3 post-noveles docente	8 profesores
3. Entrevistas grupales	Muestreo de expertos	2 Formadores en Núcleo común de IFD 3 Formadores en profesorado específico de IFD	5 formadores de formadores

Diseño de instrumentos: implementación en tres fases

La etapa de diseño de instrumentos se constituyó por la aplicación secuenciada en diferentes períodos de tiempo del año 2020. Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta y entrevista

(Quivy y Van Campenhoudt, 2005). Con el propósito de establecer pautas de comportamiento sobre la valoración de los procesos de acompañamiento que sea material para complementar con las “versiones múltiples” (Rapley, 2014, p. 176) de los participantes, la primera instancia de indagación estuvo signada por la elaboración de un cuestionario aplicado a los noveles docentes y post-noveles. Este se fundamentó en fuentes primarias para constituir 41 preguntas de las cuales 15 fueron definidas según escala Likert. En este artículo consideramos una de las preguntas según la escala mencionada, la que refiere a la calificación de la implementación del programa de acompañamiento en IFD. Para proceder a esta estimación ofrecimos las opciones: muy mala, mala, regular, buena, muy buena. También, estipulamos la opción “no participé” para aquellos docentes que no estuvieron involucrados en esta implementación del programa. Las cuestiones abordadas con este instrumento se organizaron en las cinco temáticas siguientes: información básica del profesor, formación inicial docente, proceso de ejercicio profesional, desarrollo profesional de noveles profesores y programa de acompañamiento pedagógico a noveles docentes. Sin embargo, el énfasis se destacó en la percepción de los profesores respecto a las últimas dos temáticas por los motivos previamente mencionados en este artículo.

A partir de mediados de marzo de 2020 se gestionó la difusión del cuestionario configurado por medio de formulario Google. Con la expectativa de que alcanzara un efecto de bola de nieve, este fue enviado al correo electrónico personal del universo inicial de egresados en el período 2011 a 2019. A fines de mayo de 2020 lo devolvieron completo 16 profesores (Tabla 1). Aun cuando “no es ético forzar a los individuos a responder una encuesta” (Wood y Smith, 2018, p. 74) y más con las circunstancias de la situación extraordinaria y de emergencia sanitaria debido a la pandemia, se les invitó a continuar en la segunda fase del estudio a todos los participantes de esta primera fase.

Con la finalidad de buscar más evidencias se preparó la segunda fase, en la que se desarrollaron 8 entrevistas semi-estructuradas a noveles profesores en las tres especialidades consideradas, a través

de canales presenciales o usando la plataforma Zoom. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron grabadas en video digital o archivo de sonido y se tomaron notas durante y después de la concertación de las entrevistas (Rapley, 2014). Las entrevistas brindaron información respecto a las percepciones de los profesores de educación media referidas al proceso de inserción profesional en relación con el acompañamiento pedagógico.

La tercera fase de investigación se trató de una muestra intencional de expertos que trabajan en el mismo instituto de formación docente e implementaron programas de acompañamiento pedagógico. En efecto, se realizaron dos entrevistas grupales mediante plataforma Zoom según dos sub-estamentos de formadores de formadores. Primeramente, se aplicó este instrumento a dos de los formadores acompañantes a cargo de asignaturas de Núcleo común en formación docente inicial. En un lapso posterior, se desarrolló la entrevista grupal a tres formadores en una misma especialidad de profesorado.

Cada instrumento fue dispuesto a un período de prueba para estimar su grado de fiabilidad y validez (McMillan y Schumacher, 2005). Según esta instancia, se incorporaron los cambios sugeridos en cada uno de los instrumentos. También, los participantes de cada una de estas fases de investigación recibieron una explicación de la naturaleza y finalidad del estudio. En esta dirección, se aplicó la normativa vigente referida a la ley 16.616 de Uruguay en relación con la confidencialidad y anonimato. Por lo tanto, se obtuvo consentimiento informado.

Análisis de datos

Una vez obtenida la información provista por las distintas fuentes y medios mencionados se procedió a organizar el análisis de los datos según la tradición sociológica (Fernández, 2006). De este modo, se consideró “comprender a las personas en su contexto social” (Mejía Navarrete, 2011, p. 48). En la primera fase de investigación, los datos generados se transformaron en estadísticas descriptivas que se transcribieron en matrices de información primaria y secundaria.

Por su parte para las conversaciones desarrolladas en cada una de las entrevistas de la fase dos y tres se realizó un análisis según categorizaciones temáticas. Primeramente, fueron transformadas en documentos escritos según las recomendaciones de Rapley (2014), los que registran una descripción verbal estructurada de la interacción experimentada. Las secciones se marcan como extractos que actúan como demostraciones del punto que se argumenta en el análisis. Para un mayor detalle en la transcripción, se emplearon notaciones de las diferentes expresiones en el proceso de interacción según las sugerencias de Poland (2002, en Rapley, 2014).

Resultados

Aunque no fue la intención de esta investigación alcanzar resultados generalizables, se recogieron evidencias inéditas respecto a los formadores de formadores y los profesores de educación media considerados en este estudio.

Como hallazgos preliminares se obtuvieron percepciones de cómo comprenden los noveles docentes sus primeras experiencias como titular de una clase. Se accede a información que posee rasgos comunes con investigaciones anteriores a nivel nacional (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013; Kostoff, 2011, Duglio et al., 2011, entre otros) e internacional (Marcelo et al., 2016). Asimismo, se descubrió que algunos de los profesores reconocen que han superado temporalmente la condición de novel profesor, sin embargo, se nombran como post noveles, es decir, están traspasando el período de la inserción a la profesión, pero se sienten noveles ya que continúan preguntando en cada instancia que sea necesario y están dispuestos a arriesgarse a través de la innovación en educación.

El estudio evidenció lo que hacen los formadores de formadores para atender la primera etapa del desarrollo profesional de los egresados. De las evidencias recabadas respecto a esta población, fue posible definir cuál es el perfil de las trayectorias académicas y la relación con su actuación profesional (instituciones en las que se desempeñaron y desempeñan) y cómo enfrentan las problemáticas que identifican en sus estudiantes de formación inicial. Esto sugiere preguntar por qué

se interesan en abordar el acompañamiento luego de que sus estudiantes egresan de la institución formativa.

Atendiendo a estas consideraciones, en este apartado se seleccionan los principales hallazgos según las siguientes tres temáticas emergentes: inserción profesional de los noveles profesores, acompañamiento durante la pandemia y percepciones de los formadores de formadores. Estos temas, que, por su amplia riqueza, se subdividen en otros aspectos que se integran siguiendo la secuencia de aplicación de los instrumentos.

Incidencia de las percepciones de los actores involucrados sobre la inserción profesional docente

a) El factor de las emociones en la inserción a la profesión

La investigación ha demostrado que en el inicio profesional de los docentes las emociones juegan un papel relevante ya que inciden en su forma de percibir su oficio, las emociones predominantes son de bienestar y de soledad. En cambio, se experimenta con menor frecuencia emociones como la contención, la angustia y la autosuficiencia. Responden a cuestiones que reviven, mediante el recuerdo, situaciones que desentrañan la causa implícita de esa emoción. Una de las causas del bienestar refiere al logro de la titulación. Mientras que el aislamiento profesional es una de las causas de la soledad. Estas emociones están vinculadas a dos dimensiones: las relaciones interpersonales y, en conjugación, los procesos de comunicación en el marco de la cultura institucional y la cultura profesional. Las dimensiones mencionadas tienen relación con el grupo de pares en la misma especialidad y generación de egresados del profesorado. Así también, con los profesionales más experimentados en el área disciplinar en la que se han formado.

En menor medida incide en la causa implícita de las emociones el acompañamiento pedagógico formal como estrategia de desarrollo profesional docente. Dato que se relaciona a que, por un lado, la mayor parte

de docentes no ha sido participante directo de procesos de acompañamiento y que, por lo tanto, asumen que la inserción docente es algo inevitable (López de Castilla, 2008). Por otro lado, una pequeña parte de docentes, 4, que participó activa e intencionadamente en la mencionada estrategia, estima que el apoyo emocional brindado indistintamente por los programas desarrollados por los formadores de formadores probablemente incidió en sus emociones. Esto último resalta la importancia de la figura del mentor como plantea Velázquez de Medrano (2009) con el fin de paliar el estado de inseguridad que se experimenta en el inicio profesional (Avalos, 2005 en Pogré, 2012) y fomenta el acompañamiento entre mentor y docente principiante en el contexto directo del trabajo de clase (Orland-Barak, 2014).

En síntesis, se advierte que las emociones reconocidas durante la inserción profesional se dividen con mayor predominancia entre bienestar y soledad, bienestar y soledad, y, en un menor grado de contención, angustia y autosuficiencia.

b) Percepciones de los profesores sobre el acompañamiento pedagógico en la etapa de inserción profesional

La mayor parte de los docentes participantes concuerdan en la escasa atención a su condición como noveles en el oficio de enseñar, así como en la baja respuesta institucional a su situación de profesor principiante. Por un lado, los participantes hacen referencia al oficio de enseñar porque perciben que su saber profesional pedagógico y disciplinar necesita mayor fortalecimiento en la conformación del repertorio práctico y teórico. Por otro lado, observan que transitan por necesidades personales y profesionales que no son reconocidas en el ámbito laboral. Esto tiene repercusiones en la valoración de su satisfacción con la profesión que ejercen e incide en la manera en cómo perciben los procesos de acompañamiento que propicia la cultura de la escuela. Si bien, les desanima y resalta el modelo de inducción nadar o hundirse (Gonzalez et al, 2005) esto no implica que deseen retirarse o abandonar la profesión. Este dato es incongruente con las apreciaciones de ciertos aportes (OCDE,

2005, p. 117, Avalos, 2009). En todo caso, según las opiniones y testimonios de los docentes consideramos que buscan estrategias para adaptarse. Esto se fundamenta en que tienen planes de continuar en la docencia, tanto como docentes de educación media, como así también, en otras funciones de mayor jerarquía.

Asimismo, los participantes sostienen que durante sus trayectorias no fue totalmente visible el alcance de la puesta en marcha de proyectos de acompañamiento. Una de las razones tiene relación con las características y demarcación geográfica de los proyectos de acompañamiento. Estos proyectos no alcanzan a los profesores que trabajan extraordinariamente fuera del departamento en el que fueron implementados.

Distinto es el caso de cuatro docentes que participaron de instancias de acompañamiento pedagógico formal y según las opciones de escalamiento Likert califican favorablemente la implementación del programa mediante dispositivos de acompañamiento. Esta información cuantitativa se complementa con la recolección de evidencia a través de las entrevistas individuales en la que dos de ellos manifiestan que intervinieron de forma activa en instancias de los proyectos dirigidos por los formadores. Además, los docentes entrevistados aseguran que han colaborado con otros colegas que se inician en la profesión. Esta iniciativa responde a varias razones, por una parte, porque se mantienen sensibles a las dificultades de los primeros años en la docencia. Por otra parte, refiere a una conducta de imitación de otros docentes que les ayudaron en su trayectoria inicial.

En una entrevista a los profesores surge la inquietud de preguntar quién sería la persona que presumiblemente los acompañaría. Pareciera que la acción de acompañar pedagógicamente debería ser impulsada por aquellos docentes a quienes se les ha encargado esta función o que poseen mayor tiempo de experiencia profesional en la docencia. Así también, cualidades personales y profesionales como la empatía, inteligencia interpersonal, innovación en su práctica, dominio del proceso de enseñanza/aprendizaje, competencias en el trabajo en equipo, entre otras.

El asesoramiento profesional afecta las percepciones que los profesores de educación media tienen sobre su desempeño profesional durante el contexto de pandemia

La suspensión de la presencialidad en todos los niveles de educación y la cuarentena voluntaria decretada por el Poder Ejecutivo en Uruguay dirigió el traslado forzoso a “mantener la educación a distancia” (Dussel, 2020). Esta situación planteó nuevas condiciones para el trabajo de enseñar y acompañar. Este contexto intensificó la puesta en escena del rol de los medios de comunicación, específicamente de las nuevas tecnologías denotando un límite en el saber profesional en cuanto a la alfabetización tecnológica (Dussel, 2007).

Podemos afirmar que, claramente, las condiciones actuales han dado un giro copernicano en las relaciones profesionales, es decir, entre el docente experto y el docente principiante. Dicho de otro modo, la situación del covid-19 sitúa a los profesores en un mismo punto de partida: todos somos noveles porque es una situación poco usual.

Abordar la educación a distancia implicó sobreexigir a los profesores noveles porque afectó la relación directa en un mismo escenario físico entre docente y estudiante. Por un lado, repercute en la forma de identificar a cada estudiante según sus particularidades, y, por otro lado, demanda con mayor intensidad la preparación de la clase según los intereses y necesidades de los estudiantes (Pogré, 2012). También genera cambios en los métodos de enseñanza como lo son la comunicación asincrónica, la participación en videoconferencias o plataforma, entre otros. Lo que denota la mediación tecnológica para enseñar.

Según la mayoría de los profesores participantes en esta investigación, los lineamientos para recomponer el vínculo pedagógico con sus estudiantes estuvieron impregnados por el acompañamiento entre pares (Buxton, et al., 2016; Cardozo-Gaibisso, et al., 2018, Harman et al., 2021). A través de los grupos conformados por afinidad en relación con la especialidad que representan, realizaron la toma de decisiones en conjunto, lo que concuerda con la literatura considerada en relación con el

protagonismo de los docentes según el contexto (Pangrazio y Cardozo-Gaibisso, 2020). Uno de los elementos prioritarios a decidir se relacionó con la priorización de contenidos a enseñar y planificación de estos.

Además, en el caso de los profesores de inglés, la intervención y apoyo de la figura del Profesor Articulador Departamental (PAD) generó mayor tranquilidad en relación con la planificación de clase. Este docente asume el rol de mentor desde un modelo de inducción colegial (González et al., 2005) al actuar como mediador para una correcta inducción y acogida emocional por parte de agentes institucionales. Se reconoce que esta práctica profesional e institucional mediada por el PAD puede ser punto inicial para avanzar hacia un modelo de inducción formal.

Algunos de ellos (en mayor medida los profesores de física) notaron la resistencia de los docentes de mayor experiencia a la hora de conformar trabajo colaborativo usando redes sociales. Probablemente esta actitud se relaciona con la formación docente en la lógica de trabajo individual (Terigi, 2012). Además, indican que fue muy leve la iniciativa en el asesoramiento de diferentes actores educativos respecto al uso pedagógico de los espacios virtuales, herramientas de comunicación y plataformas educativas.

En suma, en el contexto de pandemia los profesores abordaron las nuevas condiciones de trabajo reconociendo su formación en una lógica de trabajo individual. De igual modo, actuaron estratégicamente intercambiando perspectivas para planificar de modo cooperativo por medio de redes virtuales.

Las percepciones de los formadores acompañantes sobre las experiencias de inserción de los noveles profesores determinan el modelo de acompañamiento

La información recabada indica que para los formadores de formadores la inserción a la docencia de los noveles profesores es una problemática reconocida en la comunidad educativa a nivel local, nacional e internacional. Enfatizan que debería ocupar un lugar prioritario diseñar un plan

estratégico para desarrollar el acompañamiento a los estudiantes que están preparándose en su formación inicial de profesorado.

Los formadores destacan que el entrecruzamiento de roles en los diferentes niveles educativos (educación media y formación docente) en los que ellos se desempeñan en funciones docentes hacen evidente el problema que afecta a los recién egresados. Además, como profesores conocen de cerca quiénes son los profesores egresados por lo que reconocen que, si bien es cierto que la mayor parte de los estudiantes de profesorado ha incursionado al cargo docente antes de culminar su formación inicial, sucede un quiebre en el proceso de transición desde el estudiante que realiza sus prácticas docentes hacia el docente que ha culminado sus estudios. Este quiebre se relaciona con el presupuesto de la disminución en el desempeño profesional.

a) La puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento responde al interés de los formadores de formadores

Los dos subgrupos de formadores de formadores se distinguieron en sus maneras de implementar los dispositivos de acompañamiento. Uno de los proyectos fue desarrollado en la modalidad de presencialidad. En cambio, el otro proyecto se desarrolló en una modalidad mixta, por un lado, se produjo presencialmente y, por otro, se caracterizó por disponer de la construcción de una red virtual. Esta red suponía la función de ser la tutora de los noveles profesores.

Los formadores de formadores se interesaron en formarse en la temática respecto al acompañamiento de noveles docentes. Unas instancias de formación fueron desarrolladas como políticas públicas facilitadas por CFE. Cursos que fueron dirigidos a formadores de formadores en el marco del proyecto Noveles docentes. Tres de ellos concuerdan en que la asistencia a las distintas instancias de las que participaron tenía la disposición de beneficios para solventar los gastos. Igualmente, requería esfuerzo personal, disposición de tiempo personal y profesional. Aunado a esa situación, la conformación de la entrega de actividades

que eran evaluadas en los cursos desarrollados implicaba una exigencia más a su vasta agenda profesional. Igualmente recreaba y enriquecía el conocimiento profesional de los mismos. Además, las fuentes e insumos para diseñar sus programas de acompañamiento no se agotaron en estas instancias.

Por lo que, en el caso particular de tales formadores, es un punto fuerte para contrarrestar los argumentos de analistas del tema que señalan las insuficiencias en su saber pedagógico profesional (Miranda- Jaña y Rivera-Rivera, 2009). La crítica a la formación docente en general y a los docentes como grupo profesional de parte de la opinión pública y de los expertos es una observación que Novoa (1999, en Terigi, 2012, p. 41) destacó sobre el desajuste entre el conocimiento profesional docente tradicional y las demandas actuales. Tal es el caso específico del año 2020 en el cual se reconocen los límites para funcionar en espacios menos conocidos. A este respecto mencionamos las dificultades en incluir las transformaciones en el conocimiento y los nuevos lenguajes de las tecnologías (Dussel, 2010) en el modo de enseñar y acompañar como principios complementarios a la presencialidad y la simultaneidad que sustenten el formato escolar y los programas de acompañamiento. Es evidente que el método frontal para enseñar y apoyar las experiencias pedagógicas de los profesores ha sido desbordado por las transformaciones socio-históricas y culturales vigentes. De igual modo el traslado forzoso a la virtualidad de los espacios de diálogo entre profesionales desafía el saber profesional y redefine nuevas competencias como la participación activa en múltiples interacciones mediante recursos digitales que marcan nuevas producciones de sentido y maneras de relacionarse presumiblemente más efectivas.

b) Dificultades en la ejecución del proyecto diseñado

Se constata de la evidencia reunida que entre las dificultades en la ejecución del proyecto diseñado resalta la metodología de trabajo horizontal entre formador acompañante y profesor principiante. Esta metodología fue

un límite y desafío constante. En el caso de los formadores en una especialidad de profesorado se trataba esta dificultad sobre establecer una relación de comunicación fluida, caracterizada por la espontaneidad en las formas de interactuar por parte de los profesores principiantes hacia los formadores en esta disciplina. En torno a este asunto, piensan que esta forma de interactuar tiene relación directa en la configuración del proyecto que llevaron a cabo. Este se desarrolló desde un enfoque disciplinar y no como proyecto que fortaleciera los vínculos entre los actores implicados.

En cambio, en el caso de los formadores de formadores del proyecto que fue diseñado de forma general para los egresados en magisterio y profesorado, la dificultad en comprender el trabajo horizontal de acompañamiento que brindaban como formadores a los principiantes residía en el entendimiento que tienen los actores institucionales sobre la organización jerárquica de las autoridades del sistema educativo. Existe un sistema de distribución muy demarcado de responsabilidades de las jerarquías docentes para el cumplimiento de las funciones del personal docente. En el orden de sus grados se encuentran los Inspectores sobre el área de su competencia, les siguen en autoridad los directores y subdirectores de establecimientos educativos (ANEP, 1993). Esta distribución de relaciones jerárquicas caracteriza las relaciones docentes en un plano de dependencia vertical. Mientras que, para el caso del programa dispensado para un profesorado, esta distribución jerárquica ayudó para motivar las reuniones presenciales, ya que una preocupación que los convocó fue la visita a clase de parte de la Inspección docente.

Otra dificultad es la coordinación de un tiempo en común para concertar una jornada de aprendizaje en el que lograra concurrir toda la población de profesores principiantes. En este sentido, se observa un elemento que caracteriza a los programas de inducción y acompañamiento pedagógico en Uruguay: la asistencia voluntaria.

c) Los formadores de formadores identifican las dificultades en el acompañamiento que experimentan los noveles profesores en su inicio profesional

Si bien los formadores de formadores provienen de diferentes trayectorias académicas y experiencias laborales, coinciden en la percepción general de que el ingreso del profesor principiante se describe como una escena específica definida como un tiempo de soledad en el marco de la cultura institucional y profesional. De igual manera, entienden que previamente al egreso, durante su formación inicial se comienza un pre-entrenamiento en torno a la construcción de la identidad docente (Ojeda, 2008; Vaillant, 2010), pese a esto, consideran que la indiferencia del colectivo docente (Vonk, 1996) hacia esta etapa particular de socialización e inserción profesional obstaculiza las instancias de comunicación auténtica de lo que le sucede al profesor principiante. En consecuencia, desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico acontece como acto voluntario e individual por parte de muy pocos profesores en el ambiente del centro escolar en el que se desempeña el novel profesor.

Otra cuestión que dificulta el acompañamiento sostenido es la distribución de la carga horaria en diferentes centros de educación en los que realizan su ejercicio profesional. Este factor, denominado multi-empleo, condiciona el traslado y participación activa en instancias de formación que se desarrollaron en IFD como actividad de aprendizaje profesional.

Otro elemento que comparten estos actores involucrados es señalar la escasa institucionalización de estas instancias de formación profesional. Asimismo, remarcan la necesidad de que el acompañamiento pedagógico a noveles profesores se convierta en una meta institucional para la mejora en la profesión docente (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017) que convoque y vincule a los formadores de formadores en esta problemática como parte de la comunidad de formación inicial docente.

Sobre la base de las ideas expuestas se identifica que articular una política pública de estas dimensiones que sostenga en el tiempo (Marcelo y Vaillant, 2017) la implementación de programas de inserción profesional docente demanda una mayor labor de campo que se desenvuelva desde la horizontalidad entre pares y los agentes que intervengan en procesos de acompañamiento (Orland-Barak, 2014), en virtud de la cual sean evidentes los roles de los acompañantes, los mentores y cada agente que cumpla funciones de apoyo a los profesores noveles.

Conclusiones

La investigación realizada pretendió explorar las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento durante la inserción profesional docente de profesores de educación media. Para abordar este problema se constituyó un objetivo general a partir del cual se formularon preguntas de investigación. Con el propósito de recopilar la información se diseñaron los instrumentos de investigación. El marco metodológico conjugó técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Con respecto al trabajo de campo, la mayor parte se desarrolló en el contexto de pandemia. Esta situación requirió la incursión y mediación de plataformas virtuales para llevar a cabo las técnicas de investigación. Asimismo, exigió la buena disposición de los participantes en facilitar sus testimonios y opiniones explorando estas mediaciones tecnológicas.

En esta dirección, el proceso de indagación alcanzó el objetivo planteado y permitió comprender con mayor profundidad la experiencia y mirada de los protagonistas de este estudio: los noveles profesores y los formadores de formadores. Aunque, cabe señalar que la propuesta metodológica tuvo sus limitaciones en relación con la selección de la muestra inicial, la que fue condicionada por el contexto actual.

Siendo que no es un estudio que aspirara a resultados generalizables, se constató que es limitada la atención profesional e institucional en esta etapa de inserción profesional de los profesores. Sin duda, estas evidencias inciden en sus valoraciones de satisfacción con la carrera, pero no les impulsan a abandonar su profesión. Lo anteriormente expuesto coincide con el aporte teórico de González et al. (2005) sobre el modelo de inducción nadar o hundirse.

Los profesores noveles identifican como principales emociones el bienestar y la soledad. Las cuales se relacionan con alcanzar la titulación y el trabajo individual. Este último elemento es de preocupación de los formadores de formadores, quienes sostienen que una posibilidad de abordar el problema del pasaje de estudiante hacia profesor es mediante el trabajo horizontal entre acompañante y profesor novel. Así también entre pares de docentes de la misma generación de egreso o especialidad.

De igual manera, reconocen que una de las dificultades para ejecutar el programa fue el trabajo colaborativo de enfoque horizontal entre formador de formador y novel profesor, es decir, entendido como la construcción dialógica de procesos de comunicación en la que se desarrolla un aprendizaje profesional recíproco caracterizado por la intersubjetividad y la mutua confianza.

Indicamos asimismo que en la situación extraordinaria del covid-19 emergió la demanda de los docentes por estar acompañados o ser apoyados por un docente de mayor experiencia que actuara como sostén emocional y guía profesional. Otro elemento que sobresale es la necesidad de planificar contenidos prioritarios condicionados por la mediación tecnológica de la enseñanza.

Los resultados del estudio muestran que las iniciativas en procesos de inducción a la docencia en educación media básica y superior mediante el acompañamiento pedagógico en Uruguay es una experiencia que está naciendo a menor escala que otros países de la región. Es decir, si bien la experiencia es de menor escala, en particular, la participación es voluntaria tanto para noveles profesores como para formadores de formadores.

Es evidente que la implementación de la propuesta de acompañamiento ha sido secuenciada temporalmente y claramente interesa a los formadores de formadores atender esta etapa de iniciación a la docencia. Sin embargo, uno de los desafíos a enfrentar es organizar una propuesta que sea extensiva a todos los profesores principiantes en todo el territorio de la república, lo que implica pensar en la extensión razonable del período de inducción para fortalecer la profesión docente en esta etapa de aprendizaje del oficio de enseñar.

En el orden de cuestiones a consolidar, es necesario definir criterios en común por parte de los diferentes agentes socioeducativos en las diversas funciones que representen para continuar con los esfuerzos colectivos que favorezcan la mejora de la iniciación en la profesión docente. Por ello, se debe robustecer la política pública que impulsó el programa como estrategia de desarrollo profesional docente en esta etapa inicial a la profesión.

Concertar la idea anterior colaboraría en la constitución de objetivos y mecanismos institucionales que promuevan la articulación de procesos de acompañamiento formal desde las instituciones de formación docente y centros educativos en los que se desempeñan los profesores principiantes.

Las ideas anteriores tienen relación con el resultado de la investigación, el que evidencia que los profesores reclaman la figura de un acompañante visible en el contexto escolar. Por lo tanto, aspiran a ser acompañados. La pregunta implícita en esta aspiración refiere a quiénes deben acompañarlos. En efecto, esta cuestión supone enmarcar una respuesta vinculada con el trabajo colaborativo entre colegas. A esto se le suma, a nuestro entender, tal como adelantó Velázquez de Medrano (2009), el rol medular que cumple el docente mentor que propicia procesos de acompañamiento acorde a las necesidades concretas del profesor principiante.

Recomendaciones finales

En este estudio se abordaron los programas de inducción para noveles profesores cuyos modelos de acompañamiento e inducción están siendo desarrollados en la región. Estas evidencias son puntos de apoyo relativamente estables que

son valiosos por la acumulación de experiencias relevantes que contribuyen al fortalecimiento del apoyo en los diversos requerimientos que los noveles profesores experimentan en su desempeño profesional.

Una estrategia que es posible considerar y que concuerda con los círculos de aprendizaje adoptados por el programa de inducción en República Dominicana es la promoción de espacios de reflexión conjunta entre pares y actores implicados en acompañamiento sobre problemáticas identificadas mediante diagnóstico. Estrategia que los formadores de formadores considerados en esta exploración aplicaron como dispositivo de apoyo a los profesores que participaron de las instancias configuradas en el contexto del instituto de formación y centros educativos.

Un canal de interacción alternativo en el que se promueva el desarrollo de la comunicación interactiva y apoyo profesional es el establecimiento de redes virtuales que inciden en un doble efecto, por un lado, pueden paliar la soledad de los profesores noveles, y, por otra parte, son un entorno social mediante el cual se intercambia información y conocimiento profesional.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- ANEP (1993). *Estatuto del funcionario docente*. https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
- ANEP (1999). CENTROS REGIONALES DE PROFESORES: Una apuesta al Uruguay del siglo XXI. https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac/css/index.php?lvl=notice_display&id=30915

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Barcos, R. y Trías, S. (2014). "Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos en los países de la región (Uruguay)". En DÍAZ BARRIGA, Ángel y GARCÍA GARDUÑO, José (coordinadores). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buxton, C., Allexaht-Snider, M., Hernandez, Y., Aghasaleh, R., Cardozo-Gaibisso, L. y Kirmaci, M. (2016). *A design-based model of science teacher professional learning in the LISELL-B project*. In A. Oliveira & M. Weinburgh (Eds.). *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition* (pp. 179-196). New York: Springer.
- Cardozo-Gaibisso, L. y Harman, R. (2019). *Preparing In-Service Teachers to Work with Linguistically and Culturally Diverse Youth: Lessons Learned and Challenges Ahead*. In G. Onchwari, y J. Keengwe (Eds.) *Handbook of Research on Engaging Immigrant Families and Promoting Academic Success for English Language Learners* (pp. 361-377). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-8283-0.ch018
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M., Allexaht-Snider, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en Estados Unidos. *Cuadernos de Investigación*, 9(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856>
- Cardozo-Gaibisso, L., Allexaht-Snider, M. y Buxton, C. (2017). *Curriculum in motion for English language learners in science: Teachers supporting newcomer unaccompanied youth*. In L. de Oliveira & K. Campbell Wilcox (Eds), *Teaching Science to English Language Learners: Preparing Pre-Service and In-Service Teachers* (pp.7-29). New York: Springer
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO.
- Datosmacro (2021). *Uruguay: Economía y demografía*. <https://datosmacro.expansion.com/paises/uruguay>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* Vol. I (Vol. 1). Editorial GEDISA.
- Duglio, I., Nizarala, P. y Olivera, R. (2011). *El proceso de socialización de docentes en las instituciones de educación media en la ciudad de Rivera*. Experiencias de acompañamiento de docentes en Uruguay, 15.
- Dussel, I. (2007). *Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Instituto nacional de Formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. <http://www.virtualeduca.info>.
- Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". Conversatorio virtual con Inés Dussel. <http://mampa.isep-cba.edu.ar/repositorio/jspui/handle/123456789/479>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 6, 1-13.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction*. Handbook of research on teacher education, 2, 548-594.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J. y Lorca, J., (2005). *Inducción profesional docente*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1636/117-132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54.

- Harman, R., Buxton, C., Cardozo-Gaibisso, L., Jiang, L. y Bui, K. (2021). Culturally sustaining systemic functional linguistics praxis in science classrooms. *Language and Education*, <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1782425>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.
- Jiménez Narváez M. M. y Angulo, F. A. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista educación y pedagogía*, (50), 207-218.
- Kostoff, M. P. B (2011). Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible. *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay*, 43.
- Loughran, J., y Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. *FORMADORES DE FORMADORES. Descubriendo la propia voz a través del self-study*. OEI Chile.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Intersaberes*, 11(23), 304-324.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Miranda Jaña, C. y Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Merleau-Ponty, M. y Cabanes, J. (1975). *Fenomenología de la percepción* (pp. 219-222). Península.
- Mora, F. G., Burgstaller, M. G. y Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, ¿cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Pangrazio, L. y Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, (37), 49-63.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 45-56
- PNUD. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/un-dp-uy-CPD 2021-2025 Uru ESP.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa, Noriega Editores.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa (Vol. 7)*. Ediciones Morata.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de Teoría e Historia de la Educación*, 13, 71-91.

- Sovero Hinostroza, F. V. (2012). *Supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico*. Lima, Peru: San Marcos
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Capítulos 3 y 4. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_basico_2012.pdf
- Vaillant, D., y Garchet, P. M. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica* (Vol. 25, pp. 1-47). Preal. [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICAS-PUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.- Formacion docente/7 Formacion de formadores.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICAS-PUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-Formacion%20docente/7%20Formacion%20de%20formadores.pdf)
- Vaillant, D. y Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. y Cuba, S. (2008). Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Tarea, Foro Educativo y PREAL: Lima, Perú.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vargas Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.

Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios

Factors that influence the conformation of the professional identity of new university teachers

Recibido: 18 de marzo de 2021 | Aprobado: 27 de mayo de 2021

Resumen

El docente universitario elige una metodología que responde no solo a lo que sabe y demanda su disciplina, sino también conforme a sus vivencias y aprendizajes a lo largo de su vida, variables que afectan directamente su estilo de enseñanza. Los docentes son influenciados por factores que modelan el quehacer profesional lo cual repercute de forma positiva o negativa sobre el estudiantado y este factor no necesariamente es considerado para el diseño de programas de formación. Este estudio se propone analizar los factores que influyen en el aprendizaje y actuación de los docentes noveles y que repercuten sobre su práctica a fin de proponer un proceso de formación por etapas de inserción con el fin de incrementar su identidad profesional. Para lograr el cometido, se ha encuestado a 115 docentes noveles de tres áreas académicas de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana, a los cuales se les aplicó un cuestionario para identificar los factores de influencia sobre su práctica, además, se añadió una entrevista a los estudiantes de estos docentes para conocer su percepción sobre la metodología que utilizan sus profesores. Como resultado, se evidencian correlaciones existentes entre los factores y escalas que fueron medidos de manera cuantitativa, lo que llevó el análisis a una profundización descriptiva de las estrategias que mayormente utilizan los docentes noveles al impartir sus clases. También es evidente que los docentes noveles universitarios son influenciados por factores asociados al aprendizaje profesional dirigido, que hace referencia a los conocimientos adquiridos en los programas de inducción, mentoría y las comunidades de aprendizaje. Como conclusión, este estudio sugiere el diseño de un programa de formación que tome en cuenta las etapas por las que atraviesan los docentes noveles con el fin de promover su reflexión sobre la práctica y garantizar con esto su eficacia en la enseñanza y el desarrollo de su identidad profesional.

Palabras clave: Docentes noveles; desarrollo profesional; factores; identidad profesional; programa de formación del profesorado principiante

* Licenciada en Educación Superior mención Letras. Especialista en Lingüística Aplicada al español. Magister en Educación Superior mención Planeamiento Educativo. Coordinadora de la Dirección de Postgrado y Educación Permanente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar a la autora: maribel.nunez@isfodosu.edu.do y nunez.maribel@yahoo.com. Código orcid: 0000-0002-7498-3594.



Abstract

The university professor chooses a methodology that responds not only to what his discipline knows and demands, but also that responds to his experiences and learning throughout his life, variables that directly affect his teaching style and that is often not taken into account for teacher training programs. Teachers are influenced by factors that shape professional work, having a positive or negative impact on the student body and this is a phenomenon that is not considered for the design of training programs. This study aims to analyze the factors that influence the learning and performance of beginning teachers and that affect their practice to propose a training process by insertion stages to increase their professional identity. To achieve the task, 115 beginning teachers from three academic areas of four universities in the city of Santo Domingo, Dominican Republic were surveyed, to which the questionnaire was applied to identify the factors of influence on their practice. an interview with the students of these teachers to find out their perception of the methodology used by their teachers. In this analysis, existing correlations between the factors and scales that were measured quantitatively are verified, which led the analysis to a descriptive deepening of the strategies that new teachers mostly use when teaching their classes. It is also evident that beginning university teachers are influenced by factors associated with directed professional learning, which refers to the knowledge acquired in induction programs, mentoring, and learning communities. As a conclusion, this study suggests the design of a training program that considers the stages that beginning teachers go through in order to promote their reflection on practice and thereby guarantee their effectiveness in teaching and the development of their skills.

Keywords: *Beginner Teachers; professional development; factors; professional identity; beginning teacher training program*

Introducción

Los docentes noveles necesitan desarrollar sus competencias profesionales a partir del entrenamiento y la reflexión que los habilite para rechazar el marco de imitación y las prácticas repetitivas que en muchos casos replican, las cuales podrían tender a prácticas anquilosadas que no incluyen estrategias innovadoras y que no contribuyen a la conformación de su identidad profesional. Según Carrington y Siggers (2008, p. 792), “la reflexión sobre la práctica es lo que logra que el profesor busque, cree y alcance nuevas estrategias de enseñanza”. Para lograr este cometido, es necesario que en los primeros años de su formación como docentes participen en un programa que guíe el proceso de transición (de profesional experto en una disciplina a docente de nivel superior) que atraviesan muchas veces sin ser guiados y se encuentran con limitantes que no saben enfrentar, ya que no fueron formados para afrontar este reto. Esto indica que el docente novel universitario no ha logrado desarrollar las competencias necesarias y, por ende, no entiende los desafíos y se resiste a ellos, desaprovechando

las múltiples oportunidades que se le presentan para la formación de su identidad profesional, es decir, no cuentan con un aprendizaje dirigido en las etapas oportunas (Avalos, 2007).

El Sistema de Educación Superior de cada país debe ocuparse del desarrollo profesional con el fin de acrecentar la calidad docente, lo que, en efecto, mejoraría el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Vaillant (2016) indica que, a raíz de una nueva mirada a las políticas educativas establecidas, algunos países de América Latina implementan políticas innovadoras para el desarrollo de la formación docente en el Nivel Superior, haciendo especial énfasis en los docentes noveles. Entre estos países se puede citar:

- Argentina, que a través del Instituto de Formación Docente promueve políticas nacionales y formula lineamientos básicos.
- Ecuador, que ha llevado a cabo una política sistemática para elevar la calidad de la formación docente.

Chile, donde se ha implementado el programa Becas Vocación Profesor, con el fin de mejorar la calidad docente en el ámbito pedagógico y en el disciplinario.

Los docentes noveles necesitan afianzar su identidad profesional aprovechando los factores que influyen en su crecimiento, tales como la familia, el entorno, las creencias, actitudes, modelamiento, entre otros, (Sepúlveda y Volante, 2019; Ibañez, 2017) para la mejora de su ejercicio docente (Ponce, 2018). Además, Evans y Abbot (1998) plantean el beneficio de la formación continua, ya que el desarrollo de sus habilidades aumenta su autoeficacia, lo que repercute en su identidad profesional y en su satisfacción profesional. Así, un docente comprometido con su autoaprendizaje tiende a incrementar sus habilidades y a afianzar su identidad profesional. En tal sentido, tanto el ejercicio docente como las competencias profesionales deben encaminarse hacia el perfeccionamiento con el propósito de que el aprendizaje de los estudiantes mejore la calidad (Martínez et al., 2017). El propósito principal de esta acción es ofrecerles ambientes flexibles para desarrollarse cognitivamente, en los cuales se les permita evaluar sus aprendizajes y potenciar la transferencia de los conocimientos a la vida profesional.

En la República Dominicana, además de las competencias que debe desarrollar el docente, se le suma el hecho de que las nuevas normativas del Ministerio de Educación Superior del país demandan de los profesores universitarios tener una maestría en su área primaria del saber para continuar impartiendo docencia en la universidad (Ley 09-2015).

En la Educación Superior se cuenta con muchos profesionales que poseen una maestría afín del área disciplinar, pero que no se han formado en pedagogía. Estos docentes universitarios que se ven en la obligación de habilitarse como profesionales son los que entran a las aulas a intentar un ejercicio para el que probablemente no tienen ninguna experiencia, y posiblemente su práctica será guiada por múltiples factores que de una forma u otra afectan o influyen en su ejercicio profesional. Es posible que existan factores determinantes, como el contexto, las emociones, el diario vivir, que de alguna manera hayan influenciado la práctica del

docente, (Tapia et al., 2017), como es el caso de los docentes que son marcados por las actitudes, positivas o negativas de sus mentores y luego, reflejan sobre sus alumnos las emociones que les haya dejado esta vivencia.

Actualmente existe escasa literatura disponible que describa la transformación que sufre un docente novel hasta convertirse en experimentado, además de cuáles estrategias son las que implementa a causa de su poca experiencia. Esta realidad no solo hace referencia a aquellos docentes sin formación pedagógica, sino también a los que siendo docentes de profesión no han tenido la oportunidad de experimentar una formación que tome en cuenta su desarrollo profesional por etapas. Por tanto, nos preguntamos: ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo profesional del docente novel universitario? Para dar respuesta a esta interrogante, este estudio se propone analizar los factores que influyen en el aprendizaje y actuación de los docentes noveles y que repercuten sobre su práctica a fin de sugerir un proceso de formación por etapas de inserción que incremente su identidad profesional.

Con el propósito de contextualizar la investigación y partir de las teorías de expertos, a continuación, ofrecemos una breve revisión de la literatura para recabar información sobre el tema. Más adelante, ofrecemos la metodología desde un enfoque mixto con los pasos que describen cómo se llevó a cabo el estudio. En tercer lugar, presentamos el análisis de los factores y el resultado obtenido y, finalmente, ofrecemos las conclusiones a las que arribamos, presentando sugerencias sobre un programa de desarrollo para los profesores noveles universitarios.

El proceso de desarrollo profesional para los docentes noveles universitarios

Algunos autores como Zeichner y Gore (1990, p.60) y Tardif (2004) sostienen que una parte de los profesores noveles “repiten las mismas prácticas que sus docentes experimentados utilizaron con ellos” y ejecutan una práctica repetitiva en un marco de imitación que escasamente da lugar a estrategias innovadoras. Para que los docentes noveles inicien un proceso de desarrollo profesional deben incrementar sus competencias en cuanto a destrezas, conocimientos y actitudes. Sin embargo,

este desarrollo debe darse en un espacio que no solo funcione para obtener conocimiento teórico, como suele suceder en las carreras de pedagogía, sino que los universitarios deben formarse en un espacio que promueva cambios estructurales en sus concepciones. (Marcelo y Mayor, 2000; Uusiautti y Määttä, 2013 y Marcelo y Vaillant, 2009). En este sentido, si este incremento de competencias no ocurre, podría dar como resultado un proceso de enseñanza debilitado a causa del desconocimiento de las estrategias idóneas para provocar el conocimiento profundo y transferible de la disciplina que imparte.

Como repercusión de la práctica inexperta, encontraremos a estudiantes que no logran establecer la conexión entre ellos y el docente, tal y como plantean Callahan y Sadeghi (2012). Esto se debe a que el ambiente para el aprendizaje no es el apropiado, pues las actitudes del docente y las estrategias que elige no son generadas a partir de la reflexión sobre una metodología diseñada para el logro de propósitos de aprendizaje de las distintas áreas del saber y de acuerdo con las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Cabe destacar que el progreso profesional de cada docente está en sus propias manos (Huberman, 1995), es decir, es el propio docente quien debe reflexionar a partir de la observación de su propia práctica. Es él quien planifica las secuencias de actividades de su proceso de enseñanza y es quien debe dirigir su desarrollo profesional. “Va creciendo en racionalidad (sabe qué hacer y por qué lo hace), crece en especificidad (sabe por qué hay cosas más apropiadas en diferentes circunstancias), y también crece en eficacia” (Zabalza, 2002, p. 110).

Autores como Lieberman y Wood (2003); Borko (2004) y Avalos (2007) coinciden en que es necesario que se establezca la formación de los docentes noveles y la continuidad de esta a través de las comunidades de prácticas, el trabajo de pares, la mentoría recíproca y programas elaborados con la intención de elevar la calidad de los profesores que incursionan en nivel superior y están recién iniciando su práctica, y, de esta manera afianzar su identidad profesional (EPPI, 2003), que es lo que logrará el crecimiento señalado por Zabalza (2002).

De esta forma, en cuanto al diseño e implementación de programas de formación para docentes noveles universitarios, Avalos (2011) indica que para que los docentes noveles construyan su identidad y sigan una formación en proceso de transición de estudiante a profesor y de profesor de un nivel a profesor de otro nivel superior, es necesario que se creen programas pensados con una estructura que guíe el proceso de formación para lograr lo que se quiere desde el inicio, ya que el docente tendrá diferentes características de acuerdo con el año del ejercicio profesional en el que se encuentre. Además, se debe Institucionalizar la formación y eficacia de comunidades de práctica con el fin de fortalecer los espacios para la mentoría y la reflexión pedagógica (Zaes et al., 2015) con el fin de promover el desarrollo del profesor para que aprenda a utilizar las metodologías didácticas adecuadas a la asignatura, a los temas y al grupo en que va a impartirla; para que utilice prácticas innovadoras ajustadas a las circunstancias y al contexto. En suma, que mantenga una reflexión permanente sobre su ejercicio docente. En este sentido, los docentes recién iniciados deben procurar conocer los enfoques pedagógicos que guiarán su práctica, así como el modelo educativo de la institución superior para la que laboran. Esto ayudará a que experimenten seguridad del conocimiento que comparten y permitirá que se encuentren bien equipados para instruir a la diversidad del alumnado (Reynolds et al., 2002).

Los docentes de nuevo ingreso no solo deben saber mucho respecto a su disciplina y a su asignatura, sino que deben conocer la malla curricular en que está inserta. Esta capacidad les permitirá impartir un conocimiento que contribuya con el perfil de egreso de sus estudiantes. Por tanto, el desarrollo profesional docente no solo se circunscribe a un conocimiento inicial de metodologías, estrategias, enfoque y modelo educativo, sino que el verdadero crecimiento y la transición de novato a experto viene en la medida en que los docentes “sigan tomando cursos, participando en mentorías, sirviendo en comités y haciendo publicaciones” (p. 289). Todo con el fin de aumentar su autoeficacia, continuar con el desarrollo de su carrera y a la vez contribuir con la renovación de la educación superior. Así se evidencia en el estudio realizado por Reynolds et al. (2002).

A raíz de lo analizado en esta investigación, se considera oportuno definir los siguientes conceptos:

Docentes noveles

Es un docente que está pasando por un proceso de transición para ejecutar su ejercicio pedagógico por primera vez o en un nivel distinto al anterior. También es el docente que ha ejercido su carrera en el Nivel Superior en un lapso comprendido entre 1-3 años, todo esto visto a la luz de los siguientes autores: Vera (1988); Herreras et al. (2011); Imbernón y Martínez (2008).

Proceso de formación

Lapso durante el cual el docente novel Reflexiona sobre su trabajo autónomo en su práctica como docente. Este proceso se compone por la inducción y la mentoría que guiarán al docente novel en el transcurso de su transición (Fainholc, 2000).

Inducción y mentoría

Busca desarrollar la afectividad en los docentes noveles, como una manera de insertarse y formar la identidad profesoral, de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle y proveen el apoyo para fomentar las relaciones positivas en el quehacer de su campo profesional (Roehrig et al., 2008; Fox y Wilson, 2015).

Identidad profesional

Es el conjunto de rasgos que se va creando durante el proceso de formación en el profesor con el apoyo suministrado por los mentores y con la práctica del ejercicio profesional, (Fox y Wilson, 2009, p.704).

Formación profesional

Es el crecimiento del docente novel como persona y como profesional, en el que va disfrutando satisfacciones personales, tales como la remuneración económica, el ambiente laboral favorable y satisfacciones profesionales, como la autoformación, la capacitación institucional y la autonomía profesional (Zabalza, 2002).

Desarrollo profesional

Es el crecimiento profesional impulsado por la reflexión de la práctica, lo cual logra que el docente

“busque, cree y alcance nuevas estrategias de enseñanza que le ayuden a manejar la diversidad, la equidad y la educación inclusiva”, (Carrington y Siggers, 2008, p. 298; Slee, 2003).

Programas de formación

Es un constructo diseñado para guiar al profesorado novel, a fin de que pueda formar su identidad profesional y adquirir las herramientas necesarias que le ayudarán a implementar las metodologías didácticas apropiadas en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Aprendizaje profesional autónomo

Se refiere al grado de intervención del profesional para establecer objetivos y procedimientos, utilización de recursos, evaluación y momentos de aprendizaje frente a las necesidades de su formación. (Solorzano, 2017).

Aprendizaje profesional dirigido

Es el aprendizaje determinado a través de acciones de un programa de inducción o de mentoría en el cual participa el profesional para captar el aprendizaje acorde con sus necesidades formativas. (Avalos, 2019).

Aprendizaje profesional por modelamiento

Hace referencia a las actitudes aprendidas de terceros, casi siempre de profesores experimentados u otros docentes con liderazgo nato quienes suelen influenciar la práctica de los demás profesores. (Sepúlveda y Volante, 2019).

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque mixto: una fase cuantitativa, el proceso de análisis de esta fase y luego una parte cualitativa de profundización. El diseño de este estudio es el exploratorio con un alcance descriptivo correlacional, esto debido a que se analizan datos cuantitativos y cualitativos de forma paralela con el fin de explorar un fenómeno y describirlo a profundidad para establecer las relaciones encontradas entre sus variables. (Cazau, 2006). El estudio describe los factores que influyen en el desarrollo profesional del docente novel universitario y a la vez correlaciona el factor

influyente con el tiempo del ejercicio docente y el desarrollo profesional.

La muestra estuvo compuesta por 115 docentes noveles de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo R.D. y 40 estudiantes. Esta muestra fue escogida a conveniencia, tomando en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Docentes pertenecientes a alguna de las universidades involucradas en la investigación.
- Docentes que tuvieran de 1 a 3 años en ejercicio profesional universitario.
- Docentes de ambos sexos, en cantidad relativa a la población, ya que podemos encontrar mayor o menor cantidad de docentes masculinos y femeninos, acorde con las distintas ramas que estamos tomando en cuenta.
- Docentes pertenecientes a una de las tres ramas del saber seleccionadas: Ciencias de la salud, Ciencias Sociales y Humanidades e Ingeniería.
- Docentes que estuvieran de acuerdo en seguir participando.
- Estudiantes que tomaran clases con los docentes seleccionados que permitieron ser observados.

Los datos demográficos de los docentes son los siguientes:

Tabla 1

Datos demográficos de la muestra

Género	Muestra	Edad
Femenino	48.2% de los participantes n=55	19% 25-30 años 27% 30-35 años 5% 35-40 años 22% 40-45 años 26% más de 45 años
Masculino	51.8% de los participantes n=60	

Con respecto al tiempo en el ejercicio profesional, se observó lo siguiente:

Tabla 2

Datos demográficos relación entre tiempo del ejercicio profesional, área académica y último grado cursado

Tiempo en el ejercicio profesional	Área académica	Último grado cursado
1 año 11%		
2 años 22%		
3 años 66.7%	Ciencias Sociales y Humanidades 50%	Licenciatura 4.4%
Tiempo completo 49% n=57	Ciencias de la Salud 30.7%	Maestría 90.4%
Tiempo parcial 50.9% n=58	Ingeniería 19.3%	Doctorado 5.3%

La muestra de los estudiantes (40) se eligió a partir del criterio de que fueran estudiantes de los docentes de esas mismas universidades, diez (10) de cada universidad, de los cuales el 60% (n=24) es femenino y el 40% (n=16) es masculino. Solo 16 de los docentes encuestados permitieron que sus clases fueran observadas, razón por la cual los estudiantes escogidos pertenecían a esas clases y el diario de observación solo se tomó en cuenta para esta muestra.

A todos los docentes se les aplicó un cuestionario para identificar los factores que influenciaban su metodología didáctica; a los estudiantes se les aplicó una entrevista extraída de los ítems del cuestionario y se llevó un diario de observación para las clases que permitieron ser observadas

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos: uno con técnica cuantitativa (el cuestionario de factores) y dos para las técnicas cualitativas (la entrevista semiestructurada y el diario de campo).

Cuestionario de factores para identificar la influencia sobre la metodología implementada por docentes noveles universitarios

Este cuestionario fue diseño ad hoc con el fin de identificar los factores que influyen en las prácticas metodológicas implementadas por los docentes noveles universitarios. Está compuesto por 19 ítems y diseñado en la escala de LIKER con cinco opciones que van desde 1 -5, siendo 1 muy en

desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Este cuestionario fue validado por expertos, rotado en una prueba piloto y obtuvo una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.8 y un KMO de 0.9. La elaboración de este instrumento se apoyó en la bibliografía consultada, sobre las creencias y vivencias de los profesores noveles, la influencia de sus profesores mentores y el proceso de inducción o la mentoría (Avalos, 2001; Avalos, 2011; Hargreaves y Shirley, (2012), Sahlberg, (2011), Gray y Block, (2012). Así mismo, se tomó en cuenta los factores que pueden influir como: la metodología de otros docentes, el trabajo colaborativo, las vivencias durante el ejercicio profesional, el contexto estudiantil en el que se desenvuelven y el autoaprendizaje (So y Watkins 2005, Carrington y Sagggers 2008, Loh y Ha 2014, Mathweson 2014 y Christensen 2013).

Entrevista semiestructurada

Un guion de entrevista semiestructurada que se extrajo del cuestionario. Esta se aplicó a los estudiantes de los docentes que permitieron ser observados, con vistas a profundizar la información recogida en el cuestionario aplicado a los docentes. Este instrumento cuenta con 15 preguntas distribuidas en dos categorías y dos subcategorías, tomando en cuenta los tópicos sobre definición de docencia, profesor y ambiente de aprendizaje, profesor y metodología didáctica y la incidencia de la metodología didáctica del profesor.

Diario de campo

Además de los instrumentos descritos, se empleó la técnica de la observación no participante, con aquellos docentes noveles que lo permitieron, llevando el registro de lo observado en clases, en un diario del investigador. Este instrumento recoge las informaciones de la investigadora recopiladas en las clases que permitieron ser observadas. El diario de campo sirvió de apoyo para avalar los resultados obtenidos con los instrumentos anteriores.

Al cuestionario se le realizó un análisis factorial el cual dimensionó el instrumento de acuerdo con tres factores: factor 1. Aprendizaje profesional autónomo; factor 2. Aprendizaje profesional dirigido y factor 3. Aprendizaje profesional por modelamiento.

Tabla 3

Factores que influyen en el aprendizaje de los docentes noveles universitarios

Items	Factores		
	1	2	3
5. Los éxitos logrados en mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,907	,129	,238
1. Aprender por mí mismo ha influido en mi práctica como docente	,907	,053	,102
4-. Las vivencias personales (valores y principios) han influenciado mi práctica como docente	,877	,144	,256
3. El uso de la tecnología ha influenciado mi práctica docente	,866	,208	,234
6-. El cambio de estudiante a profesor en algún nivel y luego a profesor universitario ha influenciado mi práctica como docente	,831	,232	,298
2-. Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,753	,097	,262
9-. Las características individuales y / o grupales del estudiantado con el que trabajo han influido en mi práctica metodológica	,643	,276	,527
15-. Mi área de formación profesional influyó en la toma de decisiones como profesor universitario con respecto a mi práctica metodológica	,617	,374	,444
16-. La revisión de literatura de expertos ha influenciado mi práctica metodológica	,598	,349	,592
21-. El proceso de inducción ha influenciado mi práctica metodológica	,098	,846	,373
22-. Los programas de mentoría han influenciado mi práctica metodológica	,074	,831	,247
24-. Las comunidades de práctica profesional han influenciado mi manera de enseñar	,186	,811	,401
25-. La retroalimentación de la evaluación docente realizada por la institución en la que laboro ha influenciado mi práctica metodológica	,187	,796	,376
19-. La evaluación entre pares ha influenciado mi práctica metodológica	,117	,795	,329
18-. El modelo educativo característico de la universidad donde laboro ha influenciado mi práctica metodológica	,203	,735	,288
20-. Las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes han influenciado mi práctica metodológica	,203	,735	,288
23-. El acompañamiento de un profesor experimentado ha influenciado mi práctica metodológica	,172	,542	-,097
7-. Mi familia ha tenido una influencia decisiva en mi manera de enseñar	,428	,472	,268
11-. La forma de evaluación de otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,283	,295	,784
17-. He sido influenciado/a por una corriente educativa determinada	,308	,281	,711
12-. El modelo de gestión de mis supervisores o coordinadores ha influenciado mi práctica metodológica	,269	,456	,706

Items	Factores		
	1	2	3
10-. La interacción con otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,454	,312	,643
14-. La actitud asumida y modelada por mis docentes influenció mi actitud en el marco de mi práctica metodológica	,429	,400	,641
13-. Los modelos tradicionales de aprendizaje durante mi experiencia como estudiante han influenciado mi práctica metodológica	,469	,287	,580
8-. He seguido los patrones metodológicos utilizados por mis profesores y mentores durante mi proceso de formación como alumno	,370	,409	,482

El KMO realizado para validar el instrumento asoció los ítems dimensionándolos en tres factores: Factor 1 o aprendizaje profesional autónomo, compuesto por los ítems del 1-6, 9, 15 y 16, relacionados con el aprendizaje autorregulado, autónomo y personal. Estos ítems están conformados por los valores y principios, la transición de profesional de una disciplina a profesor, los éxitos y fracasos obtenidos durante el ejercicio profesional, el área de formación profesional en la que se desenvuelve el docente y las características del grupo con el que se ve involucrado. Factor 2 o aprendizaje profesional dirigido, compuesto por los ítems del 18 – 25 y 7, que están vinculados con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan los docentes. Estos ítems hacen referencia al proceso de inducción, los programas de mentoría, las comunidades de práctica, modelo educativo característico de la universidad y las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes. Factor 3 o aprendizaje profesional por modelamiento, compuesto por los ítems del 10 – 12, 14 y 17, relacionados con el aprendizaje por la observación, la evaluación y la retroalimentación. Estos ítems están relacionados con la forma de evaluación de otros docentes, una corriente educativa determinada, el modelo de gestión de los supervisores y la actitud modelada por mentores y profesores experimentados. tal y como se puede observar en la tabla número 3.

Procedimiento

Se solicitó autorización a las universidades seleccionadas para que facilitaran el listado con la población de los docentes noveles de 1-3 años en ejercicio profesional de todas las áreas. A partir de

su aprobación, se convocó una reunión por correo electrónico con cada una de las universidades a la que asistieron todos los profesores noveles a los cuales se les explicó el proyecto y su implicación.

Los que mostraron disposición a participar en el estudio se reunieron en grupos heterogéneos de las diferentes áreas académicas, según la disposición de horario.

A cada grupo se le presentaba la investigación y se le aplicó el instrumento de factores en presencia de la investigadora. El cuestionario fue completado por los docentes con la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier duda que les surgiera al completar el instrumento. Este ejercicio posibilitó la toma de notas de las inquietudes que manifestaron los docentes. Este proceso tomó entre 20 y 30 minutos. El cuestionario fue procesado en SPSS. v.21

Después de llenado el cuestionario, se solicitó la posibilidad de observar las clases y solo 16 docentes accedieron. Las observaciones en la clase se llevaron a cabo en los horarios proporcionados por los docentes en las diferentes asignaturas. La mayoría de los estudiantes tomaban clases con los mismos docentes, algo que facilitó el proceso de aplicar la entrevista a los estudiantes.

Las entrevistas se realizaron después de haber analizado el cuestionario y las observaciones de clase. Fue utilizado el programa MAXQDA para procesar los resultados.

El diario de campo sirvió para profundizar las informaciones recogidas con el cuestionario y la entrevista aplicada a los estudiantes.

Análisis de los resultados

El factor 1, denominado Aprendizaje profesional autónomo, está compuesto por nueve ítems relacionados con el aprendizaje autorregulado, autónomo o personal, tales como los valores y principios, la transición de estudiante a profesor, los éxitos y fracasos obtenidos durante el ejercicio profesional, el área de formación profesional en la que se desenvuelve el docente y las características del grupo con el que se ve involucrado. Este tipo de aprendizaje está avalado por las concepciones que promueven el aprendizaje autónomo. Confucio (551-479 AC) consideraba que era necesario auto

aprender desde temprano para saber afrontar la vida. En el plano profesional, autores como Solorzano (2017), afirman que los docentes deben inclinarse al aprendizaje autónomo, pues aprender no es solo para el estudiantado, sino que a medida que se va desarrollando la práctica profesional, se presentan situaciones que contribuyen a este aprendizaje. Esto debido a que uno de los desafíos de la educación superior es la actualización permanente y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, tal y como plantea Llatas (2016).

En los análisis realizados, este factor presenta una correlación significativa de .505 y .771 con los factores 2 y 3 respectivamente, resultado que da a entender que el aprendizaje profesional autónomo tiene una estrecha relación con el aprendizaje profesional dirigido y el aprendizaje por modelamiento, ya que, como expresa Avalos, son estos los pilares de la formación de la identidad profesional (Avalos, 2011). Además de la correlación, también presenta una media de 29.3 con una desviación típica de 9.3, lo que indica que las respuestas a la selección de los ítems que componen el factor son muy variadas dentro de las opciones facilitadas.

Con relación al factor 2, denominado Aprendizaje profesional dirigido, este se compone por nueve ítems que tienen que ver con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan los docentes, tales como el proceso de inducción, los programas de mentoría, las comunidades de práctica, modelo educativo característico de la universidad y las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes. Autores como Bozu e Imbernon (2016) y Avalos (2019) afirman que los programas de formación para profesores principiantes universitarios obligan a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica y profundizar en temas pedagógicos y de metodología didáctica. Estas afirmaciones corroboran lo indicado por Borko (2004), quien hace alusión a la formación del profesorado, dándole prioridad a las comunidades de aprendizaje.

En los análisis realizados, este factor presenta una correlación significativa de .505 con el factor 1, ya que, la autoformación es un complemento de la formación dirigida para construir la identidad

profesional. En adición, el factor número 2 presenta una media de 36 con una desviación típica de 6.4, indicando que la selección de respuesta no fue tan variada como en el factor uno.

Sobre el factor 3, denominado Aprendizaje profesional por modelamiento, podemos indicar que está compuesto por siete ítems relacionados con el aprendizaje profesional adquirido a través de la observación, la evaluación y la retroalimentación. Entre estos ítems se encuentran los siguientes: la forma de evaluación de otros docentes, una corriente educativa determinada, el modelo de gestión de los supervisores y la actitud modelada por mentores y profesores experimentados. Según Castañeda et al., (2012), el aprendizaje se ve más influenciado por el método instruccional implementado que por el contexto utilizado, ya sea presencial o virtual. Es por esta razón que, en el rol de profesionales, nuestra práctica puede evidenciar actitudes aprendidas de terceros. En el mismo orden de ideas, los autores Sepúlveda y Volante (2019) afirman que existen profesores con liderazgo nato que suelen influenciar la práctica de los demás docentes que colaboran con ellos.

En los análisis realizados, este factor presenta una relación muy significativa en relación con el factor 1, siendo $r=.771$, lo que indica que el aprendizaje profesional por modelamiento tiene una estrecha relación con el aprendizaje autónomo. También presenta una media de 23.4 con una desviación típica de 7 mostrando de esta manera la variedad de opciones seleccionadas por los participantes en el estudio.

Algo que también nos indican estos resultados es que no solo los docentes del área de educación son influenciados por los factores, ya que los docentes que no estudiaron para ser profesores, pero se formaron en las distintas ramas del saber, al momento de desenvolverse en el rol de docente, se evidencia en ellos la influencia marcada de factores que se dan a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje del que forman parte, primero como estudiantes y luego como docentes.

Lo anteriormente expuesto se resume en la siguiente tabla donde se puede observar la influencia de cada factor acorde con el área académica a la que pertenecen:

Tabla 4*Correlación entre factores y áreas académicas*

	Área académica a la que pertenece					
	Educación	Medicina	Ingeniería	Políticas	Negocios	Otras
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Factor 1	30.59	29.29	27.59	20.90	36.33	34.57
Factor 2	37.00	35.89	35.23	30.30	39.83	39.29
Factor 3	23.26	25.54	21.73	17.00	26.33	26.71

Es evidente que el factor 2 presenta una media más alta en todas las áreas (por encima de 30.), lo que indica que el aprendizaje profesional de los docentes noveles universitarios se ve más influenciado por los ítems que se relacionan con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan, aunque no se puede descartar la influencia en menor grado de los factores 1 y 2 aprendizaje autónomo y aprendizaje por modelamiento, respectivamente.

En el análisis también se evidencia que los docentes tanto del género femenino como del masculino son influenciados por el factor 2 que hace referencia al aprendizaje profesional dirigido, demostrando de esta forma que los conocimientos adquiridos en los programas de inducción y mentoría y en las comunidades de aprendizaje pueden sentar las bases para las estrategias que utilizan con sus estudiantes. En ese mismo sentido, son menos influenciados por el factor 3, que tiene que ver con el aprendizaje profesional por modelamiento, demostrando que la supervisión, evaluación y retroalimentación de sus superiores incide en menor grado sobre las estrategias que implementan en sus clases, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 5*Análisis Prueba T*

	Género de los participantes	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor 1	Femenino	59	27.7966	9.69675	1.26241
	Masculino	55	30.9273	8.87329	1.19647
Factor 2	Femenino	59	35.4746	7.39608	.96289
	Masculino	55	36.6000	5.31803	.71708
Factor 3	Femenino	59	22.7458	7.38263	.96114
	Masculino	55	24.2909	6.61276	.89166

Según se ve, nuevamente el factor 2 es el más influyente y es el que se refiere al aprendizaje dirigido, por ende. En una comunidad de práctica bien establecida, los docentes experimentados retroalimentarán su práctica en los espacios destinados para tal fin y en los programas de inducción y mentoría, por lo cual, el docente novel que participa de estos espacios tiene la oportunidad de implementar nuevas metodologías que posibilitan mejores aprendizajes, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento. En el caso en que no participe en estas comunidades de práctica, es probable que el docente utilice las metodologías basadas en la enseñanza, como la clase

magistral, el banco de información y promover la pasividad del alumnado.

Esta misma información es confirmada por la entrevista aplicada a los estudiantes, quienes indicaban que sus docentes cumplían ciertos patrones de acuerdo al tiempo como docente universitario. Los estudiantes entrevistados consideran como factor influyente sobre la metodología del docente: a la universidad, la experiencia del profesor y sus vivencias, aunque afirman que, algunas de las estrategias empleadas no funcionan hoy día. "...hay cosas que no funcionan hoy día" (estudiante 10).

Algunos de los estudiantes entrevistados consideran que las metodologías didácticas de los docentes han sido influenciadas por los parámetros impuestos por la institución, por los estudios que han realizado los docentes, por la búsqueda de la innovación en algunos y por el estructuralismo de otros. "Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas" (estudiante 10). "Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve hace que actúe como es" (estudiante 8).

Otros expresaron que la metodología didáctica de los docentes se ve influenciada por el contexto universitario, sus creencias y vivencias y los propios parámetros del profesor. "Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia tienen que ver con su forma de actuar..." (estudiante 3).

Estas informaciones también fueron corroboradas durante la observación no participante, ya que se pudo tomar en cuenta el esquema seguido por el docente y compararlo con sus respuestas en el cuestionario.

Conclusiones y discusiones

Las instituciones de Educación Superior deben repensar la formación de los docentes noveles universitarios, a fin de que se implemente un programa por fases que esté acoplado al modelo educativo de la institución y al desarrollo de la identidad profesional del docente novel, con miras a su progreso profesional.

El diseño del programa de formación para los docentes noveles universitarios debe contemplar el hecho de que el docente tendrá diferentes

características de acuerdo con los factores que influyen en su aprendizaje y con los años de experiencia en el ejercicio profesional en el que se encuentre, por lo cual, las directrices trazadas para los primeros años deben ser distintas a las propuestas para los años posteriores de su formación profesional como docente novel universitario.

Los docentes noveles universitarios sufren la transición de ser docentes de un nivel educativo primario o secundario a pasar a docentes de un nivel superior, esto, muchas veces, sin tener la preparación académica, pedagógica, emocional, psicoafectiva y social que se requiere. Una vez insertados en el nivel superior, se encuentran con múltiples limitantes que afectan el desarrollo de su identidad profesional, estas situaciones podrían subsanarse si se cuenta con un programa de formación para el docente novel universitario, que en su diseño contemple la inducción y la mentoría, además de tener pendiente el año del ejercicio profesional en que se encuentra el docente, ya que la cantidad de experiencia es un factor que guarda una estrecha relación con la actuación, por tanto, un docente de primer año requiere un tipo de mentoría e inducción distinta a uno de tercer año.

Es oportuno analizar los factores que influyen en el aprendizaje de los docentes noveles y repercuten en las metodologías que implementan para el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de encauzar su desarrollo profesional a partir de un diseño que cuente con un proceso de formación docente de acuerdo con las necesidades específicas de cada etapa o nivel de desarrollo. Esto con el fin de minimizar el impacto de factores negativos que estén interfiriendo en su buen desarrollo profesional docente.

Al analizar los factores que influyen en la metodología que implementan los docentes noveles, encontramos relaciones fuertes con los estudios realizados por Avalos (2007, p.78) en los que plantea que existen dos factores que son polo de tensión:

- Elemento personal (el docente y su componente moral), que tiene que ver con las actitudes y creencias arraigadas a la autoformación, como indica el factor 1.

- El elemento externo (actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores), que hace referencia al aprendizaje por modelamiento, ya sea de un mentor o profesor experimentado, como es el factor 3 y, al aprendizaje dirigido, a través de los programas de inducción y mentoría y de las comunidades de práctica, como lo indica el factor 2, el cual evidenció mayor influencia en todos los docentes que participaron en el estudio. Esto nos da paso a afianzar la aseveración de la necesidad del diseño de un programa que tome en cuenta estas premisas, tal y como lo plantea Borko (2004).

Es a raíz de toda la información recabada, el análisis de los resultados en este estudio y la comparación de estos con la literatura experta que proponemos pensar en programas de formación que trabajen cada una de las etapas con los docentes de nuevo ingreso, con miras a internalizar los procesos, crear y afianzar su identidad profesional, ayudar en el proceso de transición y posterior posicionamiento de su rol como docente universitario y no solo enfocar el proceso en una inducción que culmina en las dos primeras semanas del inicio de su ejercicio profesional, dejando de lado el seguimiento que se le debe dar al desarrollo de su identidad como docente universitario.

Es por todo lo antes citado que se sostiene que un programa de formación para el profesorado universitario principiante debe estar estructurado de la siguiente manera:

1.^a etapa: Inducción

Este es un proceso de acogida para el docente que hace la transición como profesor de un nivel educativo a profesor de un nivel superior. Aquí es donde se sensibiliza e internaliza la razón de su ejercicio profesional, se socializa con la intención de adentrarlo a la tecnología educativa y a las metodologías activas, de modo que pueda utilizarlas como estrategias para implementarlas en su metodología.

Se le debe asignar un mentor o acompañamiento para guiar el proceso los primeros dos años de su vida universitaria como docente, algo que hasta el momento no es contemplado en los programas universitarios de formación docente, pues se

considera que tanto tiempo de inducción no es necesario. La sugerencia de que sean dos años para afianzar al docente novel bajo la tutela de un mentor es debido a que es en este tiempo en donde se forma la identidad profesional (Zaes et al., 2015), de modo que el docente necesita consolidar sus conocimientos y desarrollar sus aptitudes contando con el apoyo de un docente experimentado que pueda guiar su proceso.

La institución debe hacerse cargo del proceso sin limitar la creatividad del docente novel, aunque lo continúe guiando, pues en esta primera etapa intervienen las creencias arraigadas y las actitudes (Avalos, 2011), logrando así que la identidad en formación del docente se vea con poco equilibrio frente a situaciones adversas o no planificadas por él.

Este seguimiento debe incluir el equipamiento y fortalecimiento del docente novel, empujándolo a no ser conformista y haciéndole ver que las exigencias del siglo XXI obligan al profesional de la educación a seguir escalando a la par de su ejercicio profesional (Zabalza, 2002; Imbernón, 2000).

En este proceso, el mentor dará acompañamiento, establecerán acuerdos, promoverá la creatividad del docente novel y fomentará la formación de su identidad, cuidando que el docente novel no deje de lado la interacción con sus pares y con la comunidad de aprendizaje profesional o comunidades de práctica. Esta etapa del proceso valora el aprendizaje que ofrece el factor 2.

2.^a etapa: Acompañamiento y mentoría recíproca:

A diferencia de los programas de formación ya diseñados, en donde el acompañamiento se realiza durante los primeros meses de vida universitaria, en esta etapa, que debe iniciar a partir del tercer año del ejercicio profesional del docente novel universitario, es donde el seguimiento se convierte en acompañamiento; una complicidad amigable que permite la confianza de pedir consejos, tener la iniciativa de compartir su historia, sentir la apertura que el mentor le da en las observaciones y correcciones que le hace, pero, además, se convierte también en una mentoría recíproca.

Esta mentoría recíproca provoca una interacción de doble vía: el mentor retroalimenta al docente novel, a raíz de las observaciones realizadas a sus clases y a la vez, se le permite a este docente, observar las clases de su mentor y criticar con propiedad, aportar ideas, planear en conjunto e innovar la metodología implementada por su mentor. Esto es con el fin de evitar las prácticas anquilosadas que guían la actuación de los docentes noveles, debido a que muchas veces enseñan como fueron enseñados.

A partir de este momento es cuando el docente deja de ser novel y se va transformando en experto, capaz de recibir y dar consejos, de obtener un aprendizaje por modelamiento y, a la vez, modelar, como valora el aprendizaje del factor 3. El docente es un profesional que ha afianzado su identidad y se proyecta para dar su opinión con base tanto en la literatura experta que ha recabado, como en su propia pericia.

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2001). Learning for Research of Beginning Teachers. In B. Avalos, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 449-502). Chile: University of Chile.
- Avalos, B. (2007). Teacher Continuous Professional development. What International and Latinamerican Experience Tell us. *Pensamiento Educativo* 41(2), 77-79
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
- Avalos, B. (2019). *Profesores para Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 23(8), 3-15.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). *La Profesión Docente en Momentos de Cambios ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?* *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 20(3), 467 -492.
- Callahan, K., y Sadeghi, L. (2012). *Teacher Perceptions of the Value of Teacher Evaluations*. *International Journal of Educational Leadership Preparation* Vol. 10 no.21, 117-130.
- Carrington, S., y Sagger, B. (2008). *Service learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*, tercera edición. Buenos Aires: Módulo 404 Red de Psicología online-www.galeon.com/pcazau
- Christensen, C. (2013). *Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms To Fail*. Boston. Harvard Business Review Press.
- EPPI. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative continuing professional development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* London: EPPI, CREE, GTC.
- Evans, L., y About, L. (1998). *Teaching and Learning Higher Education*. London: Cassel Education.
- Fainholc, B. (2000). *La formación del profesor en el nuevo milenio: Aportes de la tecnología Educativa apropiada*:Magisterio. Grupo Editorial Lumen.
- Fox, A. y Wilson, E. (2009). *Support our networking and help us belong! Teacher and Teaching: Theory and Practice* 15(6), 703-706.
- Fox, A. y Wilson, E. (2015). *Networking and Development of Professionals: Beginning Teachers Building Social Capital* 47(2). *Teaching and Teachers Education*, 93-107.
- Gray, J. y Block, D. (2012). *The Marketisation of Language Teacher Education and Neoliberalism in D. Block, J. Gray y M. Holborow (Eds.) Neoliberalism and Applied Linguistics* (p114-143). London: Routledge.

- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest For Educational Excellence*. California: Corwin.
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencia docente del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. *Techer College*, London, 172-175.
- Ibañez, J. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: DYCKINSON.
- Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en las Estrategias Didácticas Fundamentales en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT*. Tesis doctoral. Madrid: USAT. Disponible en: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD_LLATAS_ALTAMIRANO_Lino_Jo_rge.pdf?sequence=1
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003) *Inside the National Writing Project: Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. Teacher College Press.
- Loh, J. y Ha, G. (2014). Subdued By The System: Neoliberalism and The Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 41(1), 13-21.
- Marcelo, C. y Mayor, C. (2000). Aterriza como puedas: Profesor principiante e iniciación profesional. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, 18-26.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez, M., Yaniz, C. y Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 172-174.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015, diciembre 9). Ley 09-2015. Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. MESCYT.
- Ponce, I. (2018). La Formación Pedagógica del Profesorado Universitario. *Diseño de una propuesta Formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Reynols, A., Ross, S., y Rakow, J. (2002). Teacher retention Teaching Effectiveness and Professional Preparation: A Comparison of Professional Development School Graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 289-302.
- Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J. y Presley, M. (2008). Mentoring Beginning Primary Teachers for Exemplary Teacher Practices. *Teaching and Teachers Education* 24(1), 687-690.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can The World Learn From Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Revista del Currículo y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362.
- Slee, R. (2003). Valuing Diversity and Inclusiveness: The DDG Speaks out on Inclusive Education. *Education Views*, 37-60.
- So, W. y Watkins, D. (2005). From Beginning Teacher to Professional: A study of the thinking of Hong Kong Primary Science Teachers. *Teaching and Teacher Education* 21(1), 525-541.
- Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje Autónomo y Competencias. *Revista Científica Dominio de las Ciencias de la Educación*, 3(1), 241-253 ISSN: 2477-8818.
- Tapia, A., Granados, J., y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles; un análisis desde las teorías apriorísticas. *Dominio de las ciencias* 3(2) DOI: 10.23857/dc.v3i2.410, 40-65.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A
- Uusiautti, S. y Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education policy analysis archives*, A peer-reviewed, independent, open access, multilingual journal, 1-22.
- Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente. Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5(1), 42-58.
- Vera, J. (1998). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Promolibro.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea S.A.
- Zaes, G., Sanzana, V., Ajagan, L. y Suckiel, G. (2015). *El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados*. Chile: Facultad de Filosofía, Universidad de Concepción.
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). *Teacher Socialization*. National Center for Research on Teacher Education Handbook, 50-68

Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente



Erika Díaz Suazo*
Universidad de Atacama
erika.diazsuazo@uda.cl



Carmen Gloria Nuñez**
Universidad de Playa Ancha
carmen.nunez@upla.cl

Implementation of pedagogical dialogue as a methodological strategy that contributes to the development of reflective thinking in initial teacher training.

Recibido: 18 de abril de 2021 | Aprobado: 31 de mayo de 2021

Resumen

El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) es una competencia considerada esencial en los profesores del siglo XXI, porque integra valores, habilidades, herramientas y aptitudes que el docente aplica en su práctica pedagógica. Al respecto, este estudio se plantea como objetivo mostrar la implementación de la estrategia didáctica diálogos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de una carrera de pedagogía en el curso Taller Inicial de Formación en la Práctica de una universidad regional pública chilena. El marco teórico se sustenta en el concepto de práctica reflexiva de Dewey (1938) y Schön (1987) y la metodología utilizada es la investigación-acción. El estudio analiza las reflexiones que los alumnos escribieron en un diario a partir de las experiencias que vivenciaron en los intercambios. Los resultados demuestran que es posible implementar este tipo de estrategia didáctica en la universidad, ya que los estudiantes participantes desarrollaron .escritura reflexiva a nivel descriptivo y lograron una instancia de aprendizaje a través del diálogo con profesores en servicio quienes compartieron sus experiencia profesionales en el conversatorio con los estudiantes.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo; formación inicial docente; estrategias metodológicas innovadoras; diálogos pedagógicos

* Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Es académica de postgrado de la Escuela de Educación Parvularia de Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso y de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Para contactar a la autora: erika.diaz.suazo@gmail.com

** Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Girona, España. Magíster en Lingüística Aplicada. Profesora de Lenguaje y Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Académica en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Playa Ancha. Para contactar a la autora: carmen.nunez@upla.cl

Abstract

Teacher Reflective Thinking is a competence considered essential in teachers of the XXI century, because it integrates values, skills, tools and aptitudes that the teacher applies in their pedagogical practice. In this regard, this study aims to show the impact of the implementation of the so called pedagogical dialogues in the development of reflective thinking of freshmen students of an Education Program of a local public university in the Initial Workshop of Training in Practice. The theoretical framework is based on the concept of reflective practice of Dewey (1938) and Schön (1987) and the methodology used is action research, where students reflect about their experiences in a personal/ professional journal. The results show that it is possible to implement this type of pedagogical strategy at the university. The participating students develop reflective writing. They learned through a dialogue with in service teachers who shared their professional experiences.

Keywords: *Reflective Thinking; Initial Teacher Training; Innovative Methodological Strategies; Pedagogical Dialogues*

Introducción

Existe un reconocimiento mundial sobre la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial docente en torno a un currículo basado en competencias. Para Latinoamérica, esta tendencia está recomendada por el Proyecto Tunning (2007) que propone considerar al pensamiento reflexivo como una competencia genérica esencial en la formación integral del estudiante de pedagogía (Tuning y Temáticas, 2007). Al respecto, Chacón (2008) afirma que se hace necesario que los estudiantes de las carreras de educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo, pues este tipo de pensamiento indica que el individuo puede comprender la complejidad del aula. También, los autores Marini y Müller (2019) señalan que el ejercicio de reflexión que surge a través de la escritura es una oportunidad de aprendizaje en la trayectoria formativa para que los estudiantes relacionen sus ideas y creencias sobre la educación, comparativamente con la transformación de las mismas a lo largo de su propia carrera profesional.

En concreto, el desarrollo de los procesos reflexivos puede propiciarse con la ayuda de diversos enfoques pedagógicos didácticos, tanto en los sujetos en formación inicial como en aquellos que ya se encuentran ejerciendo en el aula. Incluso, Chacón (2008), Chacón, et al. (2008), Pérez (2010) y Tallaferro (2006) estipulan que dichos enfoques se deberían implementar desde los primeros momentos de la carrera pedagógica otorgándole a la práctica reflexiva un espacio activo y con base

en vivencias reales de los estudiantes. En particular, en las carreras de pedagogía de una universidad regional de Chile se plantean el desarrollo del PRD a través de los cursos denominados Taller Inicial de Formación en la Práctica (TIFPs) que se imparten cada semestre para el eje de las Prácticas (UPLA, 2017). De esta manera, el objetivo de las TIFPs de primer año es introducir al estudiante en el mundo de la pedagogía a través de estrategias metodológicas activo-participativas que les permitan ir descubriendo su vocación docente. Sin embargo, al inicio de su formación los alumnos de primer año de pedagogía no se relacionan directamente con los establecimientos educacionales a pesar de que el saber actuar en el aula es una competencia imprescindible y de vital importancia para la carrera de educación.

Entonces, las investigadoras propusieron levantar una serie de tres diálogos pedagógicos entre profesores en ejercicio docente del sistema local y estudiantes en las aulas de la universidad. Entendiendo que el diálogo es la acción por la cual establecemos comunicación con otros, instancia en la que se expresan pensamientos y creencias que ponen en orden los sentimientos y las emociones. Este tipo de acción comunicativa involucra lenguaje verbal y no verbal y en el campo de la pedagogía cumple un efecto formativo cuyo fin es motivar y desarrollar entre los dialogantes el autocuestionamiento de la vocación y la autovaloración de la profesión (Reyes, 2017; Jiménez y Lorente, 2012; Ortiz y Mariño, 1996).

Por lo tanto, la pregunta que guía este trabajo es: ¿la estrategia de los diálogos pedagógicos permite desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de pedagogía? Para responder esta pregunta, este estudio se propuso como objetivo: mostrar la implementación de la estrategia didáctica denominada diálogos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés en el curso Taller inicial de Formación en la Práctica (TIFP) de la Universidad de Playa Ancha.

El estudio utiliza como escenario para la ejecución de los diálogos pedagógicos la sala de clases universitaria. Es decir, se trae a la universidad a los protagonistas del sistema educacional local con la intención de compartir con los estudiantes de pedagogía en inglés sus experiencias docentes y así fomentar la reflexión sobre su vocación. También se utiliza como referente la propuesta de Stringer (1999), quien sugiere un ciclo de tres fases: observar, reflexionar y actuar para optimizar la ejecución de los diálogos. Cabe destacar que el paradigma investigativo que se sigue es la metodología basada en las etapas de la investigación-acción (Noffke y Somekh, 2009).

Con la propuesta se espera indagar en el proceso de andamiaje del pensamiento reflexivo de un grupo de docentes en formación, mediante la innovación de estrategias metodológicas que fomentan la reflexión en la acción (Shön, 1998). A su vez, la reflexión de la población muestra se recoge por medio de los diarios reflexivos elaborados por los estudiantes de primer año (TIFP II).

A continuación, el artículo se presenta de la siguiente manera: en primer lugar, los lineamientos teóricos sobre el pensamiento reflexivo y el pensamiento reflexivo docente; en segundo lugar, las características de los diálogos pedagógicos como enfoque didáctico y los diarios reflexivos como evidencia del PRD; en tercer lugar, una breve descripción de la metodología utilizada; en cuarto lugar, los principales resultados alcanzados; finalmente, algunas conclusiones.

Pensamiento Reflexivo

De acuerdo a la postura de Dewey (1933), originada a principios del siglo XX, la reflexión es

un pensamiento activo, persistente y cuidadoso acerca de una creencia o supuesto basado en conocimiento previo y sostenido por conclusiones producto de un proceso meditativo. De igual manera, Schön (1987) entiende reflexionar como el proceso mental sistemático de clarificación de una situación problemática relacionada con la práctica y lo que se pretende aclarar o mejorar. Por ende, el pensamiento reflexivo en la formación inicial docente es una competencia necesaria a desarrollar, ya que se transformará en una herramienta efectiva, permanente durante su vida profesional para la resolución de problemas en el aula escolar.

En consecuencia, la reflexión cuestiona la práctica y contrasta con la teoría y a partir de este hecho, se genera el conocimiento que permite los cambios necesarios para resolver una situación problemática (Albertín, 2007). Así, se puede definir el pensamiento reflexivo como la actividad cognitiva que permite establecer una relación crítica de la acción. Por lo tanto, se hace necesario que esta competencia sea desarrollada en el ámbito pedagógico, pues la capacidad de pensar reflexivamente es una habilidad que le permite al docente modificar su práctica en pro de mejorarla (Flores, 2004).

Pensamiento reflexivo docente

De acuerdo a la definición anteriormente acuñada, los docentes al construir y aplicar el conocimiento teórico-práctico utilizando su capacidad de reflexión toman conciencia de lo cognitivo y lo asocian a su práctica planteándose interrogantes que le permitan mejorar su quehacer pedagógico (Albertín, 2007). En efecto, reflexionar conlleva una connotación de liberación, una capacidad de elección, de toma de decisiones basadas en una serie de alternativas que permiten mejorar la práctica docente (Flores, 2004). Entonces, se puede decir que “la reflexión es una herramienta fundamental para constituir un espacio para la reconceptualización de la acción del docente y su responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento” (Cornejo, 2003, p. 366).

Autores como Lee (2005), Chacón (2008), Erazo-Jiménez (2009), Tagle (2011) y Coté (2012) consideran que para lograr un desarrollo efectivo del pensamiento reflexivo, este se debe basar en tres fuentes esenciales: la experiencia, los referentes teóricos y la tradición. Coincidentemente, Schön

(1998) asevera que el desarrollo de la habilidad reflexiva involucra la capacidad de aprender a construir la propia práctica basándose en la práctica de profesionales experimentados en su misma área; idea llevada a cabo en las jornadas de los diálogos pedagógicos.

Diálogo pedagógico como estrategia didáctica

Una de las temáticas que ha emergido fuertemente en los centros formadores del profesorado producto de las innovaciones que se han dado en el ámbito de la pedagogía y que se ha convertido en una necesidad en y para el siglo XXI, en cuanto a desarrollo de competencias que se deben cimentar en los maestros, es la formación del pensamiento reflexivo docente (PRD). Se considera que esta es una competencia fundamental para el nuevo docente, y, por lo tanto; se ha dado un especial énfasis en las mallas curriculares de las diferentes pedagogías para lograr así un cambio en las aulas. Pero ¿cómo hacemos que el estudiante de pedagogía reflexione en sus primeros años de formación? y ¿sobre qué debería reflexionar?

Una respuesta a estas interrogantes es la metodología de diálogos pedagógicos entre profesores destacados del sistema educacional local público y futuros profesores de pedagogía con la finalidad de mejorar las perspectivas de la práctica pedagógica, tanto para docentes como para estudiantes, lo cual beneficia a toda la comunidad educativa. Esto debido a que a nivel global se entiende que el desarrollo de los profesionales de la educación debe estar orientado a formar individuos críticos, reflexivos e investigadores. Además, las competencias comunicativas del futuro docente deben distinguirse por la claridad en las ideas, tanto en el discurso oral como en escrito, así como también, debe exhibir capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, ya que estas son las habilidades requeridas para los docentes (Díaz, 2021)

Según estipula García, et al. (2017, p. 32):

(...) el diálogo supone más que una conversación, no puede ser reducido a un acto de depositar ideas de una persona a otra, sino que conlleva una relación dialógica y esa relación, que

supone horizontalidad, se define como una intercomunicación entre personas que están siempre dispuestas a conocer. El diálogo es un encuentro que permite la reflexión y la acción de los sujetos.

Para Brockbank y McGill (2012), el diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional. Así bien, en el contexto de la formación inicial de los profesores, el diálogo entre expertos y estudiantes de pedagogía se considera una estrategia didáctica que permite desarrollar el pensamiento reflexivo en los maestros y los futuros docentes por medio del intercambio de ideas y debate sobre creencias que forman la identidad de los docentes involucrados. Al respecto, en palabras de Vaillant y Marcelo (2001):

Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el período de socialización previa como estudiante (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 103).

Diario Reflexivo, una estrategia de aprendizaje profesional

Una definición concisa, pero valiosa, de diario reflexivo es: “El diario es un documento personal por excelencia” (Latorre, 2008, p. 79). Y en específico, en el ámbito de la investigación educacional es considerado una fuente de información importante, ya que en él la población de la muestra narra sus experiencias. El mismo autor indica: “Los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas” (Latorre, 2008, p. 79).

De acuerdo con Toledo (2015), el diario reflexivo es un documento personal, que se escribe periódica y sistemáticamente, en relación con el quehacer pedagógico. Es una forma de comprobación del aprendizaje, puesto que permite identificar los procesos metacognitivos que se van desarrollando. Además, por medio de su escritura se describen

las emociones y sentimientos que afloran durante la praxis.

Así las cosas, el diario permite hacer un seguimiento del proceso de crecimiento profesional. Se transforma, entonces, en una toma de conciencia de los procesos mentales que el estudiante de pedagogía experimenta durante su formación. De esta manera, por medio del diario los docentes en formación reflexionan sobre sus experiencias pedagógicas. Tal como señalan Marcelo (2001) y Benito y Cruz (2005, en Toledo, 2015), esta estrategia se transforma en un instrumento de autoevaluación del y para el aprendizaje; lo cual propicia la reflexión docente durante su formación, permitiendo identificar los aspectos significativos y los nudos críticos facilitando también la retroalimentación.

En definitiva, el desarrollo del pensamiento reflexivo permite al estudiante de pedagogía aproximarse a la realidad del sistema escolar, convirtiéndolo en un sujeto activo constructor de su identidad docente. Este pensamiento reflexivo debe estar presente en la actividad cotidiana de su formación pedagógica, pero para que sea significativo, debe ser presentado como algo nuevo o en construcción y bajo un enfoque multidimensional.

Metodología

La metodología implementada sigue el proceso de la investigación- acción, porque es un método holístico que enfrenta la resolución de problemas por medio de la recolección de información de diferentes maneras (Sandín, 2003). Los autores Gall, Gall y Borg (1999) destacan que la investigación – acción es una forma de exploración ejecutada principalmente por y para educadores. Más aún y basándose en la teoría del constructivismo, la investigación – acción es aprender haciendo, lo que involucra los procesos de diagnosticar, planificar, actuar, observar, evaluar y reflexionar. Al respecto, Sologuren, Nuñez y Díaz (2019) señalan que esta metodología se encuentra asociada a la teoría constructivista, provocando un aprendizaje práctico. En otras palabras, el ciclo se inicia identificando un problema dentro del campo pedagógico, se responde levantando el plan de acción, para luego proceder con la recogida y análisis de la información que permite reflexionar sobre los logros y finalmente establecer las conclusiones o mejoras.

La población participante de este estudio fueron los estudiantes de la cohorte 2014 de los regímenes diurno y vespertino de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Playa Ancha.

Tabla 1

Número de participantes en el estudio

Número de estudiantes	Total
38 estudiantes, régimen diurno.	51 estudiantes
13 estudiantes, régimen vespertino.	

Las fases del plan de investigación-acción son las siguientes: 1) diagnóstico de la situación, 2) planificación de los diálogos pedagógicos, 3) implementación de los diálogos pedagógicos, 4) escritura de los diarios reflexivos escritos por los estudiantes, 5) y evaluación y reflexión del proceso.

Figura 1

Esquema de las fases de la investigación aplicada



1) Fase 1 Diagnóstico

En esta fase las investigadoras revisaron los principales postulados teóricos sobre el pensamiento reflexivo docente, así como sobre la metodología denominada diálogos pedagógicos como estrategia didáctica para el curso TIFP II. De igual forma, ellas estudiaron el programa del curso de años anteriores, los objetivos de aprendizajes declarados y el perfil de ingreso de los estudiantes para poder diseñar la propuesta de curso y la estrategia didáctica de los diálogos pedagógicos. Esta fase se realizó durante el primer semestre del año 2014, vale decir, un semestre previo a la dictación del curso.

2) Fase 2 Planificación de los diálogos pedagógicos

En esta etapa las investigadoras procedieron a diseñar el programa del curso antes del inicio del segundo semestre 2014, donde se realiza el acercamiento de la escuela al estudiante de pedagogía por medio de encuentros con profesores del sistema para dialogar sobre el quehacer pedagógico. De acuerdo con los contenidos del programa, ellas planificaron tres instancias de encuentros con docentes traídos del mundo escolar con los estudiantes de primer año (fecha, lugar, hora de realización, nombre de los invitados y temática a desarrollar). En paralelo, las investigadoras, establecieron los criterios de selección de los profesores en ejercicio invitados a dialogar:

- Haber sido formados profesionalmente en la Universidad de Playa Ancha.
- Estar adscritos a la carrera profesional docente (CPEIP, s/f).
- Ser reconocidos como profesores destacados del sistema educacional chileno.
- Contar con al menos 15 años de experiencia en el aula escolar.

El primer criterio establecido obedece a seleccionar un docente que se haya formado en la misma casa de estudios de los docentes en formación del curso. El segundo criterio está relacionado con la Carrera Docente que es una noción instaurada por el Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), que promueve un sistema de desarrollo profesional que reconoce la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la mejora continua (CPEIP, s/f). Por lo que es importante que el docente seleccionado se encuentre dentro de este sistema. El tercer criterio se relaciona con el criterio anterior, pues el docente seleccionado debe pertenecer a la Carrera Docente y dentro de este sistema encontrarse con una calificación destacada. El último criterio obedece a contar con docentes con una larga trayectoria en aula escolar.

Una vez consensuado los criterios de selección, las investigadoras sostuvieron una entrevista con los docentes para confirmar su participación y entregarles los lineamientos: el objetivo de la actividad, la temática a desarrollar y el tiempo de ejecución.

3) Fase 3 Implementación de los diálogos pedagógicos

Ejecución de las jornadas de diálogos pedagógicos con profesores de inglés ejerciendo en aula escolar, evento en el que los profesores invitados relataron sus experiencias profesionales y los estudiantes participantes hicieron preguntas intencionadas.

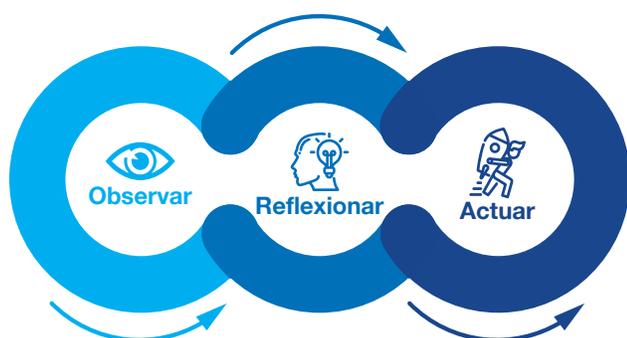
Se destaca que cada una de las sesiones de diálogo pedagógico tuvo la presentación de a lo menos un docente del sistema escolar, por lo que se implementan tres jornadas de diálogos en el semestre. Cada sesión fue fotografiada y vídeo filmada. Luego, se realizó la transcripción completa de todas las intervenciones dadas en la jornada. Este material se consideró clave como medio de respaldo de la observación de la actividad por parte de las investigadoras.

Esta investigación-acción fue apoyada con la propuesta de Stringer (1999): observar, reflexionar y actuar. Entonces, se considera cada jornada de diálogo pedagógico como el proceso de observación, utilizando la técnica de observación participante para luego desarrollar la respectiva reflexión por parte de las investigadoras con el objetivo de evaluar cada jornada en relación a su formato y mensajes construidos por los participantes, actuando proactivamente para la siguiente puesta en escena.

Cada diálogo se desarrolló con cuatro semanas de intervalo entre sí. Esto facilitó el proceso de análisis de los mismos por parte de las investigadoras para la mejora y ajustes logísticos de la actividad.

Figura 2

Ciclo investigación-acción según Stringer (1999)



Fase 4 Escritura de los diarios reflexivos por los estudiantes

Después de cada jornada de diálogos pedagógicos, los estudiantes escribieron sus reflexiones en un diario reflexivo. Estos diarios permitieron a las investigadoras detectar problemáticas de ejecución tanto de la fase 2 (planificación) como de la fase 3 (implementación de los diálogos). Para la confección de cada diario, las docentes- investigadoras entregaron a los estudiantes preguntas gatilladoras para estimular la reflexión según el tema dado (Tabla 2). El diario reflexivo debía tener una extensión de plana y media, donde el estudiante plasmaba sus reflexiones que podía respaldar con fuentes bibliográficas. Cada diario podría ser presentado en formato digital o impreso.

Esta fase se considera la fase de actuación o acción, según Berg (2006). Ella se desarrolla durante el segundo semestre 2014, periodo de ejecución del curso TIFP II.

Tercer Diálogo Pedagógico Tema Rol Docente Realizado En El Auditorio De La Universidad



Tabla 2

Secuencia del diario reflexivo, temática solicitada, pregunta gatilladora de la reflexión y acciones de mejora que responden a la investigación acción

Jornadas diálogos pedagógicos	Consigna de Escritura del Diario reflexivo	Ejemplo de escritura	Acción de Mejora por parte de la Investigadoras
1° diálogo: Carrera Profesional Docente	¿Es fácil desarrollar una carrera profesional docente en Chile?	...hablando concretamente sobre el diálogo, creo que más que un diálogo fue una charla o discurso de la profesora ya que sin quitarle valor a la instancia, aún faltaron varias preguntas en medio como para hablar de diálogo" (reflexión de estudiante 1).	Preparar las preguntas para el siguiente diálogo con anticipación y motivar a los y las estudiantes a participar activamente realizando las preguntas y opinando para que efectivamente se convierta la actividad en diálogo.
2° diálogo: Vocación de profesor	¿Cómo el contacto con los estudiantes de la escuela permiten visualizar la vocación al docente?	...Me gustó este diálogo porque pude conocer otra realidad aparte de la que vemos con nuestros profesores. Una visión más sobre los colegios municipales de las cuales quiero seguir investigando, sobre todo para mis futuras prácticaslo malo es que no nos alcanzó a realizar más preguntas, al igual que el diálogo pasado. Tal vez nos falta más tiempo (estudiante 4).	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar moderadores de tiempo a los diálogos. • Asignar roles de moderadores de tiempo a los y/o las estudiantes. • Indicarle a los y/o las expositoras que tendrán tiempo de exposición y luego tiempo para la ronda de preguntas.

Jornadas diálogos pedagógicos	Consigna de Escritura del Diario reflexivo	Ejemplo de escritura	Acción de Mejora por parte de la Investigadoras
3° diálogo: Rol docente	¿Cuántos roles encubiertos ejerce el docente en la escuela?	...Una de las cosas que más me marcaron o me generó más curiosidad fue cuando hablé de poder observar los métodos de aprendizaje que definen a cada alumno, ya que a la hora de analizar a cada uno eso fue de gran ayuda. ...Si bien no coincidimos en todo, logramos coincidir en diversos puntos, sobre cómo actuar frente a una clase. Lo más importante es ser un docente abierto al diálogo y la completa interacción con sus alumnos, ser un ejemplo y hasta a veces inspiración (estudiante 3).	

Fase 5 Evaluación y reflexión

En esta fase, las investigadoras realizaron un análisis de toda la información recabada en cada fase previa, a modo de estipular los logros alcanzados y las mejoras en futuras intervenciones. Esta responde a la etapa final del ciclo de la investigación-acción (Stringer, 1999). Cabe destacar que si bien en esta etapa se consideraron la observación participante y las filmaciones, fueron los diarios reflexivos de los estudiantes el principal insumo de análisis.

Para el análisis de los diarios reflexivos de la muestra, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Al respecto, Cáceres (2003) define al análisis de contenido como una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos entre cuyas metas se encuentra denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, así como reelaborar los datos brutos en conjuntos homogéneos que agrupe material de similar sentido a través de paso sucesivos o bien integrar dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel. Por tanto, el análisis de contenido es una técnica de análisis cualitativo

de la información con carácter científico porque permite que otro investigador pueda repetir los mismos pasos que el investigador original realizó y verificar sus conclusiones.

Resultados

Para la selección de los docentes participantes de los diálogos pedagógicos de acuerdo con los criterios establecidos por las investigadoras en la fase 2 de planificación, se revisó la base de datos de la universidad de profesionales egresados de la carrera de Pedagogía en inglés. De esta lista, vía correo electrónico se procedió a invitar a los profesionales a esta actividad formativa. En este llamado, los interesados en participar debían cumplir con los criterios establecidos de selección.

A este llamado respondieron varios interesados, permitiendo a las investigadoras seleccionar a los mejores perfiles según su experiencia en aula para las temáticas a tratar en cada jornada. Luego de esta selección, se contactó a los docentes y se les invitó a una reunión donde se les explicó el objetivo de la actividad y las coordenadas de tiempo y lugar. Cada diálogo tenía una duración de una hora y treinta minutos.

En la fase 3 de implementación se ejecutaron los tres diálogos pedagógicos. Estableciéndose como horario de consenso las 18 horas, pues en este horario podían participar tanto estudiantes diurnos como vespertinos y profesores del sistema. El primer diálogo fue desarrollado por una docente que además ejerce en un establecimiento educativo como directora por lo que tiene experiencia en el tema Carrera profesional docente. Este primer encuentro se desarrolló en una sala de clases común de la universidad sin un sistema de sonido. El segundo diálogo se ejecutó por dos docentes que han tenido experiencias de enseñanza en aulas escolares del extranjero e Isla de Pascua para tratar el tema Vocación docente. Está actividad se llevó a cabo en un aula especial con sistema de sonido. Esto porque en el primer diálogo los estudiantes tuvieron dificultades para escuchar las intervenciones de la expositora, así como de los estudiantes que preguntaban o intervenían. El tercer diálogo fue dictado por una docente distinguida con una beca para realizar estudios de formación

en el extranjero que trató el tema Rol docente. Este diálogo se desarrolló en uno de los auditorios de la institución para mejorar la comodidad de los asistentes, pues es un espacio más amplio y con un mejor sistema de sonido y acústica (Figura 3).

En la fase 4 donde los estudiantes escribieron los diarios reflexivos, las investigadoras fueron realizando los ajustes logísticos para mejorar la implementación de cada una de las jornadas. Estos ajustes como se describieron en el párrafo anterior, consistieron en mejorar espacios físicos, de sonido y acústica. Además, por medio de las críticas reflexivas escritas en los diarios de los alumnos,

las investigadoras plantearon adecuaciones para mejorar los tiempos de intervención de los expositores y participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, en el primer diálogo, la docente del sistema tuvo una presentación de 50 minutos y una baja interacción con los estudiantes. Luego, en el segundo y tercer diálogo, se asignaron roles a los estudiantes: encargado(a) del tiempo, estudiantes claves para hacer preguntas o abrir el diálogo y un moderador(a). Esto estimuló la participación activa de los estudiantes por medio de preguntas al expositor o los expositores creando un ambiente más propicio para reflexionar sobre las temáticas tratadas.

Tabla 3

Categorías emergentes en la escritura de los diarios reflexivos de los estudiantes

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	EJEMPLOS
1) Logro del pensamiento reflexivo. Reconocimiento del potencial para reflexionar de los alumnos.	Reconoce una situación problemática dentro de una actividad de enseñanza aprendizaje, haciendo una descripción del cómo se sintió en ella y la compara con lo planteado por la teoría.	Relata situaciones de enseñanza -aprendizajes experimentadas y las critica en función con la teoría; respondiendo a las interrogantes: ¿Qué aprendí? ¿Qué propongo para mejorar? La reflexión se produce interpretando la opinión de sus pares y respondiendo sus propias interrogantes acerca de su rol en el proceso de aprendizaje, apoyando sus respuestas con la teoría. El foco está en la crítica constructiva de su rol como estudiante de pedagogía.	... "No quiero ser parte del comité de profesores invisibles, no quiero saber que mis clases terminarán sin poder dejar un pedacito de mi en cada alumno, deseo ser la profesora que mis estudiantes recuerden toda la vida" (sujeto x).
2) Proceso de aprendizaje y contraste de la práctica con la teoría.	Identifica una situación problemática como parte de un quehacer de su proceso de aprendizaje, sin causa explicativa y la describe en función del conocimiento propio, del contexto de práctica y posible soporte teórico.	Enumera a lo menos una causa y describe lo observado sin relación a base teórica. La reflexión se centra en el análisis de lo observado sin identificación clara de factores que causan la problemática. El foco está en la descripción de las observaciones de campo realizadas en base a lo tratado en los diálogos pedagógicos.	... Después de esta odisea por como lo describen los docentes con experiencia, llega un punto en donde pasamos a la etapa de ser un profesor "isla" por lo que comenzamos a decidir dónde queremos realizar la mayor cantidad de cambios para mejorar la educación haciendo de ese lugar nuestro escenario para una obra pedagógica... (sujeto y).

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	EJEMPLOS
3) Aplicación de la reflexión a través del ciclo de la investigación-acción por parte de las investigadoras como consecuencia de lo escrito en los diarios reflexivos de los estudiantes de la muestra.	Aplica la estrategia FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para analizar las situaciones de enseñanza – aprendizaje que se dan en contexto de práctica.	Categoriza las situaciones observadas a través de preguntas a sus pares.	“...hablando concretamente sobre el diálogo, creo que más que un diálogo fue una charla o discurso de la profesora, ya que sin quitarle valor a la instancia, aún faltan varias preguntas en medio como para hablar de diálogo” (sujeto a).
		La reflexión se construye desde el levantamiento del problema de investigación acción y el diálogo crítico con sus pares. El foco se centra en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio.	“...Simultáneamente, quiero destacar que este último diálogo pedagógico estuvo mucho más dinámico que los anteriores, ya que hubo más conversación y preguntas de todo tipo hacia la profesora invitada, lo que creo que es muy bueno, porque ese es el propósito de estas actividades, además de que se produjo un ambiente donde se compartían ideas y posturas, ya sea a favor o en contra...” (sujeto g).
4) Retroalimentación que da cuenta de la mejora de los diálogos pedagógicos.	Analiza las decisiones que se toman para planificar la acción, durante la acción y sobre la acción. Este proceso es dialógico, porque se da como parte de un trabajo colaborativo entre pares y con él o la docente en servicio. Este nivel de reflexión corresponde a la reflexión crítica y se sustenta en referente teórico.	Diseña propuestas de solución a su contexto de práctica, basado en la teoría y la metodología de la investigación-acción. El individuo se reconoce a sí mismo como agente de cambio, y desarrolla investigación-acción para promover los cambios y las mejoras a su práctica. El foco está en desarrollar nuevas propuestas de solución a la situación problemática diagnosticada en su práctica.	“...sin duda alguna, de los tres diálogos pedagógicos presentados este semestre por los talleres TIFP, el último resultó ser el más provechoso, ya que los alumnos tuvieron mayor iniciativa en realizar preguntas y esclarecer inquietudes, es necesaria la breve introducción realizada por los profesores para después disponer la totalidad del tiempo restante en un verdadero diálogo y no la realización de un monólogo. La instancia fue verdaderamente gratificante para ambos y logramos adquirir conocimiento y entusiasmo...”(sujeto i).

Finalmente, es importante mencionar que las reflexiones que se originaron provenientes de lo que cada uno de los estudiantes escribió en sus diarios después de cada diálogo pedagógico tuvieron un doble fin. Primero, fueron utilizadas por las investigadoras como insumo de mejora de aspectos logísticos para las siguientes sesiones de

diálogo. Segundo, permitieron a las investigadoras conocer los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes en esa etapa de su formación docente. Cabe destacar que la escritura del diario en esta primera etapa fue intencionada por medio de preguntas que las investigadoras plantearon en las sesiones destinadas al desarrollo de la competencia

PRD, dando como resultado reflexiones de carácter descriptivo, que indica que la reflexión se centra en el relato de la situación planteada, lo cual responde, según las taxonomías de Marzano y Kendall (2006), a las habilidades cognitivas de nivel inicial, tales como conocer, reconocer y comprender. En consecuencia, los hallazgos se agruparon en las cuatro categorías que muestra la tabla 3.

Conclusiones

En este estudio se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿la estrategia de los diálogos pedagógicos permite desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de pedagogía? y cumplir con el siguiente objetivo: mostrar la implementación de la estrategia didáctica denominada diálogos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés en el curso Taller inicial de Formación en la Práctica (TIFP) de la Universidad de Playa Ancha.

La investigación cumple con el objetivo propuesto y responde afirmativamente a la pregunta planteada, pues la serie de acciones que se planificaron y ejecutaron para la implementación de los diálogos pedagógicos permitieron fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes del estudio en un primer nivel de complejidad, es decir, descriptivo acorde a su etapa de formación docente tal como se muestra en la Tabla 3. Por lo que se sostiene que la metodología denominada diálogos pedagógicos estimula la reflexión por parte de los estudiantes y demuestra que los alumnos tenían el potencial para reflexionar.

En consecuencia, se concluye que este tipo de actividades fomenta el desarrollo efectivo del Pensamiento Reflexivo Docente, permitiendo al estudiante conocer el mundo escolar por medio de un diálogo directo con profesores de aula. Esto se vislumbra gracias a la metodología innovadora propuesta para el presente estudio, que otorgó la posibilidad de identificar el desarrollo de la competencia pensamiento reflexivo docente alcanzado por los estudiantes de pedagogía en inglés. De igual forma, en esta etapa la reflexión crítica bidireccional -profesor(a)-estudiantes-permitió levantar información con respecto a los temas tratados en los diálogos, también permitió

revisar la forma en que estos se llevaron a cabo, asumiendo las sugerencias de mejora que se hicieron por medio de las reflexiones escritas de los estudiantes.

Otro punto importante a destacar es la reflexión que las investigadoras desarrollaron a través del ciclo de la investigación-acción como consecuencia de lo escrito en los diarios reflexivos de los estudiantes de la muestra, lo que las llevó a realizar ajustes para mejorar las jornadas de los diálogos a través del proceso. Al respecto, Sologuren et al. (2019) indican que la aplicación de la metodología de la cultura de reflexión profunda de las prácticas académicas tanto por parte de los docentes como de los estudiantes involucrados en el proceso.

Por consiguiente, la aplicación de este tipo de metodología investigativa permitió que los alumnos desarrollarán de mejor manera su pensamiento reflexivo docente a través de la escritura del diario reflexivo, al responder las consignas planteadas por las investigadoras a través de la reflexión escrita, lo que demuestra que el foco alcanzado está en el desarrollo de la crítica constructiva.

De acuerdo con los autores Chacón et al. (2008), Pérez (2010) y Tallaferro (2006), este tipo de metodologías le otorgan a los estudiante de primeros años experiencias activas y vivenciales de reflexión pedagógica lo que permite de manera efectiva el acercamiento de la escuela al aula universitaria.

Si bien es difícil suplantar la experiencia de aula, este tipo de actividades –diálogos pedagógicos– permite optimizar el desarrollo del pensamiento reflexivo. Por lo mismo, los resultados y análisis hasta aquí presentados distan de estar preparados para elaborar conclusiones definitivas, no por falta de evidencias, sino más que nada porque se trata de un proyecto producto del ciclo investigación-acción que se reconstruye sobre sí mismo constantemente. Por tanto, se encomienda la continuidad de actividades innovadoras como han sido los diálogos pedagógicos por su alta participación entre los estudiantes del curso TIFP II y la satisfacción mostrada por parte de los profesores invitados en participar compartiendo su experiencia con docentes en formación.

De igual forma, este tipo de metodología en el contexto actual de pandemia y de educación en modalidad virtual o remota puede ser replicado tanto en el área de las pedagogías como en otras disciplinas o profesiones para que los estudiantes tengan un acercamiento con profesionales en ejercicio y desarrollar instancias de reflexión profesional.

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55274/La%20formaci%c3%b3n%20reflexiva%20N30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berg, B.L. (2006). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2012). *Facilitating reflective learning: Coaching, mentoring and supervision*. Kogan Page Publishers.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) (s/f). *Ingreso a la Carrera Docente*. <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-ingreso/>
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Chacón, M. A., Sayago, Z. B. y Molina, N. L. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Coté, G. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language pre-service teachers: an exploratory-case study. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 14(2), 24-34.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Dewey, J. (1938). Education, democracy, and socialized economy. *Teachers College Record*, 5(40), 71-72.
- Díaz, S. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. evidencias de una investigación acción*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Girona.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Reflexive Practice as a Strategy for Professional Development: Presence and Structure in Teachers' Meetings. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Flores, S. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. *Práctica educativa*, 1-4.
- Gall, M., Gall, J. y Borg, W. (1999). *Applying educational research: A practical guide* (4th ed.). White Plains, Addison Wesley Longman, Inc.
- García, C., Campos, M. y García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28-50.
- Jiménez, A. y Lorente, R. (2012). Estrategia para la actuación didáctica del profesor en aras de desarrollar el proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje. Mendive. *Revista de Educación*, 11(1), 160-166.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531.

- Marini, G., Müller, M. (2019). Ensayo de Posición Pedagógica: Una estrategia para visibilizar la formación docente. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 16(31), 3-16.
- Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Noffke, S. y Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. Sage Publications.
- Ortiz, E., y Mariño, M. (1996). La comunicación pedagógica. *Lenguaje y Textos* 8, 1-10. [Universidad de la Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7975/LYT_8_1996_art_3.pdf
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Reyes, E. (2017). *El diálogo como herramienta para el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la asertividad* [Internet]. Universitas Malacitana. https://riu-ma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12701/Reyes%20Ortiz_TFG_Educaci%c3%b3n%20Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Sologuren, E., Núñez, C. y Díaz, E. (2019). Creación e implementación de un programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena: desafíos e impacto en programas de pregrado de Ingeniería y Ciencias. *Educationis Momentum*, 5(1), 19-55.
- Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 19-34.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación*. Paidós.
- Stringer, M. D. (1999). *On the perception of worship*. A&C Black.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, 34, 203-215.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Artículos arbitrados*, 33, 269-273.
- Toledo, A. (2015). *Aplicación de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Lengua Literatura en las estudiantes de sexto año de Educación Básica de la Escuela Tres de Noviembre perteneciente cantón Cuenca, en el período 2014-2015*. [Tesis de grado] Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8878/1/UPS-CT005079.pdf>
- Tuning, P. y Temáticas, A. (2007). Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- UPLA (2017). Itinerario base de innovación curricular. <https://www.upla.cl/innovacion-curricular/wp-content/uploads/2012/06/Itinerario-base-inovacion-curricular2017.pdf>
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.

Díálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior



Gloria E. Mora-Monroy*
Universidad Nacional
de Colombia
gemoram@unal.edu.co



Adriana Patricia Díaz-Cuevas**
Universidad Nacional de
Colombia
apdiazc@unal.edu.co



Jack Henríquez-Gómez***
Universidad Nacional de
Colombia
jdhenriquezg@unal.edu.co

Dialogues between theory and practice to teach argumentative text in Higher Education

Recibido: 25 de marzo de 2021 | Aprobado: 3 de junio de 2021

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer los diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica, específicamente de textos argumentativos, y las reflexiones de los docentes y tutores en relación con su propia acción en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. El trabajo se enmarca en la investigación-acción en educación y recurre al diálogo entre teoría y práctica a través de la reflexión en la acción y sobre la acción pedagógica. Se analizan sesiones de discusión entre docentes, entre tutores y una sesión entre docentes y tutores. El resultado de los diálogos da cuenta de algunas estrategias para desarrollar la escritura como proceso, dar lugar a la escritura como actividad discursiva contextualizada y potenciar el papel de la argumentación en los procesos de pensamiento crítico. Como conclusión, hemos encontrado que para promover la comprensión de lo que significa elaborar un texto argumentativo se pueden emplear estrategias como contrastar tanto la estructura como los propósitos de los textos argumentativos con otros tipos de textos (narrativos, expositivos), leer y discutir entre pares,

confrontar voces (incluyendo la propia), crear espacios de publicación, promover el uso de diversas fuentes y motivar hacia la escritura desde temáticas contemporáneas en relación con la situación política que vive el país.

Palabras clave: Argumentación; lenguaje escrito; educación superior; didácticas específicas; relación teoría-práctica.

* Licenciada en filología e idiomas. Magister en Lingüística. Profesora Asociada Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Para contactar a la autora: gemoram@unal.edu.co.

** Lingüista. Magister en Educación y Ciencias Sociales. Docente de lectoescritura. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Para contactar a la autora: apdiazc@unal.edu.co.

*** Lingüista, Magister en Comunicación y medios. Docente de lectoescritura, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Para contactar al autor: jdhenriquezg@unal.edu.co.

Abstract

This article aims to present the dialogues between the theories about academic writing processes, specifically argumentative texts, and the reflections of teachers and tutors in relation to their own action in Literacy Courses at Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. The research is part of action research in education and uses the dialogue between theory and practice through reflection on action and on pedagogical action. Discussion sessions between teachers, between tutors and a session between teachers and tutors are analyzed. The result of the dialogues shows some strategies to develop writing as a process, give rise to writing as a contextualized discursive activity and enhance the role of argumentation in critical thinking processes. In conclusion, we have found that to promote the understanding of what it means to elaborate an argumentative text, strategies can be used such as contrasting both the structure and the purposes of argumentative texts with other types of texts (narrative, expository), reading and discussing among peers, confront voices (including one's own), create spaces for publication, promote the use of various sources and motivate towards writing from contemporary themes in relation to the political situation in the country.

Keywords: *Argumentation; written language; higher education; specific didactics; theory practice relationship.*

Introducción

Las competencias en lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior constituyen una problemática que ha cobrado interés en la comunidad académica durante las últimas décadas, especialmente porque los estudiantes tienen dificultades no solo al ingresar a la vida universitaria, sino también durante toda su vida académica (Agosto-Riera y Mateo-Girona, 2015; Bañales Faz et al., 2014; Carlino, 2013a, 2017; Errázuriz Cruz, 2014). Dentro de la enseñanza de lectura y escritura académica, el fortalecimiento de habilidades argumentativas en los estudiantes resulta clave para su formación crítica, no solo porque es fundamental en el avance del conocimiento, sino también porque permite relacionar la teoría con la evidencia y entender cómo funcionan los procesos argumentativos en las distintas disciplinas (Andrews, 2010).

Consciente de estas situaciones, la Universidad Nacional de Colombia, como parte de sus políticas para contribuir al desarrollo de estas competencias en el ámbito universitario, creó en 2009 los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE), ofrecidos a un porcentaje de los nuevos estudiantes que ingresan a pregrado y que dentro del examen de admisión son calificados con mayores dificultades en su competencia de comprensión lectora en español (Universidad Nacional de Colombia, 2010). A través de estos cursos, no solo se busca

mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, sino también sus habilidades argumentativas para fomentar el pensamiento crítico (Cassany y Castellà, 2010; Freire, 2008; Schwarz, 2009). Esto resulta crucial, en especial, por lo que se ha hallado en algunas investigaciones en el contexto colombiano (González Pinzón et al., 2015; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013), en las que se evidencia que muchos estudiantes que ingresan a los primeros semestres de la universidad llegan con falencias en las competencias de lectoescritura y con pocas herramientas para ingresar a la cultura académica universitaria, dentro de las que se incluye la competencia argumentativa.

Así mismo, entender la argumentación como un recurso fundamental a través del cual se logra aprender (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Molina y Carlino, 2013; Rosales y Vázquez, 2011) es una tarea que generalmente queda relegada a los cursos más generales de escritura (como los CNLE), dejando de lado la importancia que tiene el aprendizaje de la argumentación en las disciplinas. Lo anterior coincide con lo planteado por Bañales Faz y Vega López (2016), quienes afirman que en muchas ocasiones los docentes reciben muy poca formación para implementar estrategias con las que los estudiantes puedan aprender a argumentar o empleen la argumentación para aprender.

Como una manera de superar este vacío, este texto tiene como objetivo dar a conocer los diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica, específicamente de textos argumentativos, y las reflexiones de los docentes y tutores en relación con su propia acción en los CNLE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá⁴, los cuales se ofrecen a estudiantes de primeros semestres. Para lograrlo, se realizó una recopilación y sistematización de las experiencias docentes durante los tres periodos académicos de 2018 de la Universidad Nacional de Colombia (2018-1, 2018-2 y 2018-03), con el propósito de identificar estrategias renovadoras que puedan proyectarse en otros contextos de enseñanza de la argumentación en la educación superior.

Para cumplir este propósito, en este artículo se presentarán, inicialmente, las generalidades acerca de lo que son los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia, los principios teóricos de la argumentación y qué se entiende como texto argumentativo en los cursos, concepto fundamental de la tarea que desarrollan los estudiantes durante el semestre. Posteriormente, se presentará la metodología que guiará la investigación. Más adelante, se darán los resultados y las discusiones derivadas de los diálogos entre la teoría y las reflexiones sobre la práctica por parte de los docentes y tutores de los CNLE, resultados que han sido divididos en cinco categorías principales. Finalmente, se culminará el texto con las conclusiones más relevantes derivadas de la investigación.

Los cursos nivelatorios de lectoescritura (CNLE)

En promedio se ofrecen semestralmente diez grupos de cursos nivelatorios en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Estos son coordinados por una docente y desarrollados por un grupo de docentes y tutores. A través de

reuniones de trabajo, se reflexiona constantemente sobre la labor en el aula, las estrategias didácticas, las tutorías y el desarrollo del programa del curso, el cual es el mismo para todos los grupos.

El programa de los cursos señala que su propósito central es, además de contribuir al desarrollo de las competencias de lectura y escritura de textos académicos, fomentar la argumentación y el trabajo cooperativo. Por lo tanto, es esencial la relación entre las temáticas tratadas y las actividades realizadas en el aula con el docente, los talleres desarrollados por el tutor (Mora Monroy, 2016), el trabajo en grupo, las asesorías personalizadas y el trabajo independiente.

La argumentación en los cursos

Teniendo en cuenta el propósito ya mencionado de los CNLE, los cursos tienen como fundamento una serie de marcos teórico-conceptuales como el aprendizaje cooperativo, el cual propende por el trabajo en equipo para lograr objetivos comunes (Johnson et al., 1997); y el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas (Cassany, 1999; Estaire y Zanón, 1990; Serafini, 1994) y la lectura y escritura como actividades discursivas contextualizadas (Camps, 2003; Carlino, 2002, 2003, 2013b), enfoques que dan espacio a la búsqueda de conocimiento de sí mismo, su contexto y su entorno a través de la comprensión de las realidades sociales y culturales de cada estudiante. Así mismo, se tienen en cuenta la literacidad académica y crítica como proceso de escritura contextual (Cassany y Castellà, 2010), la escritura en las disciplinas (Carlino, 2013b; Russell, 2013) y la escritura como proceso complejo que requiere de regulación (Sala-Bubaré y Castelló, 2018) para gestionarlo tanto en el nivel individual (procesos cognitivos) como social (demandas y necesidades tanto de la tarea como del contexto en el cual se escribe) (Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

En relación con los enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita, nos

4 En este artículo se presentan resultados parciales de la investigación titulada Naturaleza de las propuestas didácticas en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE), sede Bogotá, y su impacto en el desarrollo de la argumentación escrita, cuyo objetivo general fue reflexionar, sistematizar y evaluar las propuestas didácticas que se están implementando en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y examinar su contribución para el desarrollo de la expresión escrita. Esta fue financiada por la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Convocatoria Orlando Fals Borda 2017, código 39018.

hemos remitido a principios de los enfoques de argumentación como proceso de indagación (Bañales Faz et al., 2015; Sampson et al., 2011) y la perspectiva de la argumentación como instrumento para promover procesos de aprendizaje, la cual contribuye en la adquisición y clarificación del conocimiento, pero también permite relacionar la teoría con la evidencia, e, inclusive, diferenciar la efectividad de los argumentos orales versus los escritos (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Molina y Carlino, 2013; Rosales y Vázquez, 2011; Schwarz, 2009). Igualmente, nos basamos en la argumentación como medio para desarrollar el pensamiento crítico (Cassany y Castellà, 2010; Freire, 2008) que exige una comprensión de los contextos hegemónicos y subalternos (De Sousa Santos, 2006), en los cuales se han desarrollado los estudiantes, así como los consensos y disensos sociales en torno a estos.

En relación con la argumentación propiamente dicha, se tienen como fundamento las propuestas de Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006), quienes la definen como: “Una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (p.17). Esta manera de entender la argumentación se complementa con los aportes del modelo de Toulmin (1958) y los tipos de argumentos planteados por Perelman y Olbrecht-Tyteca (1989), estos últimos retomados por Weston (2003).

El texto argumentativo

Como se ha descrito, en los CNLE el eje central es la elaboración de un texto tipo ensayo a lo largo de todo el semestre, con miras a que los estudiantes desarrollen su competencia argumentativa. Sumando la teoría propuesta, el texto argumentativo, según Errázuriz Cruz (2014) (citando a Anscombe y Ducrot 1994, 2001): “Está compuesto básicamente de una tesis, premisas compartidas culturalmente, un cuerpo argumentativo y una conclusión” (p. 220). En este sentido, además de la tesis (una afirmación polémica que debe ser defendida) y los argumentos (razones relevantes, suficientes y válidas para defender la tesis), el ensayo en los CNLE involucra otros componentes de la argumentación como lo

son la situación problemática (un fenómeno de interés que no tiene una única solución y dentro del cual se inscribe la tesis), los interlocutores (quienes determinan el carácter dialógico y polémico de la argumentación ya sea si están a favor o en contra) y los tipos de argumentos o evidencias que sustentan la tesis (ya sean ejemplos, analogías, citas de autoridad, causa/efecto, etc.).

Así, dentro de los CNLE la elaboración de los textos argumentativos (ensayos) involucran los conceptos anteriormente mencionados. Además, se ponen en relación dentro de la estructura de ensayo que incluye un título (coherente con el contenido y sugerente para el lector), una introducción (en la que se plantea el tema, su contexto y la razón por la cual resulta controvertido), una tesis (clara, precisa y explícita dentro del texto, generalmente presente al final de la introducción), un desarrollo argumentativo (razones relevantes, suficientes y válidas, sustentadas con autoridades pertinentes, para defender la tesis sin recurrir a falacias), un espacio para los contraargumentos (qué dicen aquellos que están en contra de los planteamientos propios y cómo lo evaluó) y una conclusión (en la que se reitera la argumentación, sus matices y una apertura a futuras reflexiones).

Metodología

Esta investigación se enmarca en la investigación-acción en educación que da cuenta del enlace entre el enfoque empírico en educación en medio de un problema específico y las acciones que se desarrollan para tratarlo (Anderson et al., 2007), específicamente se ubica dentro del campo de la didáctica de la lengua que, para Camps (2004), intenta comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para Camps (2004) esta comprensión no es el fin en sí mismo, sino que permite llegar a la transformación de la práctica. En otras palabras, en el marco de la didáctica de la lengua, los resultados de toda intervención deben conducir a mejorar el aprendizaje y usos de la lengua.

Así, la orientación práctica se combina con un saber originado en el escenario pedagógico y a su vez se revierte en este, estableciendo una relación entre teoría y práctica o, como lo denominan Griffiths y Tann (1992), una relación entre teorías públicas

y personales que están en la base de cualquier práctica. Estas autoras distinguen cinco niveles de reflexión en relación con la práctica, agrupados en dos bloques. El primero, reflexión en la acción, incluye la reacción inmediata ante las situaciones en el espacio pedagógico y la readaptación de planes para actuar de acuerdo con las reacciones de los estudiantes. El segundo bloque, reflexión sobre la acción, que en general es interpersonal, incluye la reflexión después de la acción (por ejemplo, una vez terminado un periodo de trabajo con los estudiantes); la observación sistemática que involucra recolección de información, análisis de datos obtenidos y evaluación, y la revisión de teorías previas para posible cambio conceptual (lectura crítica de teorías subyacentes a la actuación).

Ubicados en el nivel de reflexión sobre la acción en los CNLE durante el 2018, se realizaron y analizaron 8 sesiones de discusión entre docentes de los cursos, 11 sesiones entre estudiantes tutores de los cursos (moderadas por una coordinadora) y una sesión de discusión entre docentes y tutores. Participaron en esta investigación 4 docentes asociadas a 8 cursos que se ofrecieron en el primer semestre de 2018 (2018-01); 3 docentes asociados a tres cursos que se ofrecieron en el intersemestre (2018-02), y 3 docentes asociados a 7 grupos que se ofrecieron en el segundo semestre de 2018 (2018-03). También participaron 4 tutores del 2018-01, 3 del 2018-02 y 4 del 2018-03.

Las sesiones realizadas entre los docentes tuvieron el objetivo de conversar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Por su parte, las sesiones entre tutores se desarrollaron para reflexionar sobre la labor de tutoría debido a la cercanía que tienen con los procesos particulares de los estudiantes (Harris, 1995; Molina Natera, 2017; O'Neill, 2008), por lo cual resultaron muy útiles para retroalimentar la dinámica en el aula, enriquecer las perspectivas de los actores involucrados en el proceso (triangulación) e identificar algunas de las dificultades que era necesario superar.

En general, estas sesiones de discusión tuvieron un carácter de entrevista grupal natural (Valles Martínez, 1999) no artificial, como lo pueden tener otros grupos de discusión (Galeano Marín, 2004), dado que no surgen exclusivamente para realizar esta investigación, sino que se han venido

realizando desde antes del 2018, aunque sí fueron grabadas para su posterior transcripción. Estas tuvieron un carácter semiestructurado, pues si bien la interacción fue fomentada por temáticas inicialmente propuestas por la moderadora, el grupo mismo era quien definía los tópicos sobre los cuales continuar las discusiones siguientes. En la Tabla 1, se presentan las temáticas que se abordaron en reuniones de profesores y en la Tabla 2, las de los tutores.

Tabla 1
Temáticas sesiones de discusión de docentes

Número de reunión	Fecha	Temática general
1	15-02-18	Presentación y discusión del proyecto. Invitación a participar en el mismo.
2	26-02-18	Revisión teórica sobre enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura.
3	02-04-18	Continuación sobre enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura.
4	16-04-18	Estrategias didácticas implementadas por las docentes para formulación de tesis y búsqueda de argumentos.
5	30-04-18	Reflexiones sobre evaluación de la escritura argumentativa.
6	04-07-18	Experiencias de las docentes en el periodo intersemestral y sus diferencias con los cursos semestrales.
7	13-08-18	Evaluación de los cursos intersemestrales.
8	10-09-18	Estrategias didácticas para tomar conciencia sobre el carácter polémico de la argumentación. Reformulación de cronograma para la escritura del ensayo en varias fases.
	18-03-19	Evaluación general de los cursos de 2018. Reunión de docentes y tutores.

Tabla 2*Temáticas de discusión de tutores*

Número de reunión	Fecha	Temática general
1	23-02-18	Enfoques de enseñanza de la escritura y estrategias del tutor para apoyar la argumentación.
2	16-03-18	Continuación enfoques de la enseñanza de la escritura.
3	13-04-18	Presentación de formato de registro de tutorías y estrategias del tutor para apoyar los procesos de los estudiantes.
4	14-06-18	Evaluación del trabajo del semestre. Dificultades frecuentes de los estudiantes, estrategias y aprendizajes de los tutores.
5	03-07-18	Realización de talleres para los cursos intersemestrales por parte de los tutores.
6	06-08-19	Evaluación de la experiencia de tutoría en los intersemestrales.
7	10-09-18	Avances de tutorías durante el semestre.
8	01-10-18	Reflexiones sobre literatura en relación con tutoría en escritura.
9	08-10-18	Continuación reflexiones sobre literatura en relación con tutoría.
10	22-10-18	Guía de preguntas para retroalimentar los textos de los estudiantes.
11	18-02-19	Avance de tutorías durante el semestre.

Posteriormente, las sesiones de discusión fueron analizadas temáticamente mediante el programa NVIVO. Las preguntas que guiaron este análisis fueron “¿cuáles son las relaciones y la distancia entre los enfoques teórico-pedagógicos que guían el programa y las reflexiones de las docentes sobre su práctica?”, así como, “¿cuáles son los objetivos en relación con el aprendizaje de la argumentación a los que dan prioridad y cuáles las metodologías que siguen?”.

Resultados y discusión

Luego del análisis de las sesiones de discusión entre docentes, entre tutores y la sesión mixta,

y en coherencia con los principios teóricos y metodológicos de los CNLE presentados previamente, los resultados de esta investigación se presentan a partir de cinco categorías principales sobre las cuales giran las propuestas didácticas encaminadas a la enseñanza de la argumentación a estudiantes de primeros semestres en los CNLE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Las tres primeras corresponden a categorías que encauzaron el análisis a partir de los referentes teóricos que guían el programa, las dos últimas corresponden a categorías emergentes a partir del análisis de los datos. En cada una de las categorías se identifican también las dificultades para que los principios correspondientes a cada enfoque teórico se tengan en cuenta en la práctica cotidiana y las estrategias para superar tales dificultades, estableciendo así el diálogo entre teoría y práctica necesario para que la intervención pedagógica lleve a mejores procesos de aprendizaje (Camps, 2004).

La escritura de texto argumentativo como proceso y su regulación

En los CNLE, si bien es evidente un enfoque de escritura como proceso basado en la regulación (planeación, escritura y revisión) (Castelló et al., 2010; Sala-Bubaré y Castelló, 2018), hay ciertas diferencias con las etapas propuestas por Bañales Faz et al. (2014) en cuanto a la formulación de tareas, reconocimiento de argumentos y composición del texto argumentativo. Esto se presenta debido a que los cursos nivelatorios tienen aspectos particulares en cuanto a los tiempos, el periodo lectivo y la propia reflexión tanto de docentes como de tutores.

En relación con el manejo de los tiempos, especialmente los tutores nos han hecho ver la necesidad de reorganizar el proceso en un periodo de cuatro meses, de modo que podamos brindar mayor retroalimentación en la planeación de los textos. Así, el primer mes está dedicado a la construcción de la tesis, el segundo a la identificación de argumentos, el tercero a la primera versión del texto y el último a la versión final. Teniendo en cuenta lo anterior, se estipulan tres grandes etapas del proceso: 1) planeación: definición de la tesis y búsqueda de argumentos; 2) primera versión del documento y 3) versión final.

La primera etapa, correspondiente a la definición de la tesis y búsqueda de argumentos, ha terminado dividiéndose en dos entregas en la medida en que entre docentes y tutores hemos encontrado que la definición de la tesis es uno de los asuntos que más dificultad parece representar para los estudiantes. Por ello, hemos visto la necesidad de que estos entreguen la tesis y el contexto de debate en el cual se encuentra, para con este insumo recibir retroalimentación de las docentes, de los tutores e incluso de los compañeros de aula. En términos conceptuales, la tesis debe cumplir con el criterio de ser una afirmación o negación en la cual esté implicado un debate. Si la tesis cumple con este criterio, se avala la entrega de una siguiente planeación en la que se plantean sus posibles argumentos.

En esta fase, la búsqueda de temas polémicos y planeación de la tesis se centra en identificar una posición concreta y específica en un tema controversial de carácter local o global. Así, las docentes sugieren a los estudiantes lecturas que presenten puntos de vista distintos y promueven debates en clase relacionados con polémicas o problemas coyunturales del país. Al respecto, una de las docentes propone una estrategia sintetizada en dos momentos en la que los estudiantes hacen primero una identificación de posturas posibles en relación con un tema y luego definen cuál es la que van a defender conjugando aportes de la docente, de los tutores y de los compañeros mediante plataformas digitales:

Entonces tuvimos dos ejercicios. En el primero fue como que ellos entendieran de dónde parte la tesis, que ellos fueran conscientes de que tienen [sic] que haber un debate detrás, que me explicitaran cuáles son las posiciones que se pueden encontrar en ese debate [...]. El segundo fue en el grupo que tenemos en Facebook, todos los estudiantes tenían que poner su tesis y tenían que comentar por lo menos dos tesis [de otros compañeros] <Archivos\\Profesores 3-020418>⁵.

En esta intervención se hace evidente el valor del trabajo cooperativo entre estudiantes para el apoyo al planteamiento de la tesis de los compañeros. En este caso, se recurrió a Facebook para generar esta interacción, pero en otros casos se ha usado Twitter, Google Drive u otras plataformas. Por supuesto, el espacio de la clase también puede usarse para generar interacciones en torno a estas planeaciones de los estudiantes.

La búsqueda de argumentos para la tesis coincide con lo que dicen autores como Bañales Faz et al. (2014) sobre reconocimiento de argumentos y estrategias de argumentación. Esto exige la organización de la información en estructuras o redes de argumentación (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001), cuya construcción es expuesta previamente por el docente.

La segunda etapa corresponde a la primera versión del documento (parte de la textualización). Si bien la escritura del ensayo es responsabilidad del estudiante, el acompañamiento de los tutores resulta crucial en todo el proceso, especialmente al trasladar la planeación a la estructura del documento escrito.

A este acompañamiento tutorial tan importante en el proceso de textualización, se le suman las temáticas propias de escritura académica y formal presentadas por el docente y el tutor en clase ya sea de forma magistral o mediante talleres. Asuntos como los tipos de argumentos y sus estructuras, las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación), las diferentes secuencias textuales (narración, descripción, explicación, argumentación, diálogo), la construcción de párrafos, citación y referencias, puntuación y ortografía son necesarios para poder convertir un plan en un producto textual en su primera versión. Asimismo, hay una intervención significativa tanto del docente como del tutor en comentarios dentro del texto y en la rejilla para que el estudiante haga los respectivos ajustes.

En términos didácticos, se resalta la importancia de no perder de vista los procesos implicados en la escritura y sus elementos básicos. Así, los docentes insisten en la necesidad de que los estudiantes

5 El código profesores 3-020418 indica reunión número 3 llevada a cabo entre profesores el 2 de abril de 2018.

revisen la consigna de la tarea y sus objetivos, la audiencia a la cual se le presenta el texto, la tesis principal, su coherencia con la argumentación planteada y la solidez de los argumentos a partir del buen desarrollo de las razones y evidencias para sostener cada argumento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la tercera etapa que es la versión final, en la cual se recuperan los criterios anteriores de revisión por parte de los docentes y los tutores para que el estudiante corrija su documento y entregue una versión final lo más pulida posible. Para ello, también se hace

uso de las rejillas de evaluación (rúbricas) que los docentes han mejorado semestre a semestre, pero que tienen como puntos en común la claridad en la tesis y los argumentos, la estructura del ensayo, la redacción y la citación.

En suma, la escritura de un texto argumentativo como proceso complejo de regulación implica para los CNLE la relación de la planeación, la escritura y la revisión con factores como el tiempo, la reflexión docente y el trabajo cooperativo. En vista de ello, proponemos una organización de actividades ilustrada en la Tabla 3.

Tabla 3

Proceso de elaboración de texto argumentativo en los CNLE

Planeación			
Criterios a evaluar	<p>Planeación de situación problemática y tesis: temática, delimitación, problema o pregunta, tesis.</p> <p>Planeación de argumentos: premisas, evidencias, fuentes, relaciones entre argumentos, contraargumentos.</p>	<p>Versión inicial de planeaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo del estudiante • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de pares <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo tutor • Aval del docente <p>Versión definitiva</p>	Evaluación
Primera versión del texto			
Criterios a evaluar	<p>Coherencia: relación entre tesis y argumentos.</p> <p>Cohesión: conectores, tiempos verbales, mecanismos de sustitución y elisión.</p> <p>Adecuación: registro académico formal. Estructura del ensayo.</p>	<p>Actividad previa a evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura entre pares • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación mediante rejilla de evaluación <p>Corrección y revisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios del docente • Acompañamiento de tutores 	Evaluación
Última versión del texto			
Criterios a evaluar	<p>Coherencia, cohesión y adecuación: mismos criterios anteriores (primera versión corregida por estudiantes).</p> <p>• Aspectos formales: márgenes, extensión, alineación, fuente, tamaño de fuente, etc.</p>	<p>Actividad previa a evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura entre pares • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Evaluación final docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación mediante rejilla de evaluación 	Evaluación

El enfoque comunicativo de la escritura como actividad discursiva contextualizada: argumentar para quién y por qué

El programa de los CNLE se plantea desde el enfoque comunicativo-funcional (Cassany, 1999; Estaire y Zanón, 1990; Serafini, 1994) y de la lectura como actividad discursiva contextualizada (Camps, 2003; Carlino, 2013b). Para lograrlo, en los CNLE no solo se leen textos argumentativos, sino también narrativos y expositivos. Esto resulta particularmente útil porque permite diferenciar entre dar razones para creer en algo, contar algo o dar explicaciones sobre algo (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001). Así, en los cursos se busca realizar actividades de contraste para diferenciar entre estas maneras de presentar la información:

A mí me parece que aunque los cursos están concentrados en argumentación, los estudiantes como que no comprenden bien qué significa argumentar, sino que por el contraste, y en ese sentido es que parece valioso darles algunos textos que sean de carácter descriptivo o meramente expositivo para diferenciar [...]. Porque ese asunto de identificar por ejemplo una afirmación que sea polémica o que de alguna manera involucre mi postura [...] es algo que no es tan fácil de captar para los estudiantes <Archivos\Profesores 3-020418>

Este tipo de actividades coinciden con lo planteado por ejemplo por Rapanta (2019), quien manifiesta la importancia de distinguir la explicación de la argumentación, dado que es un paso clave para poder pensar de forma argumentativa. Un ejercicio que ha resultado muy formativo por parte de los docentes, y es reportado por un tutor, está relacionado con hacer uso de textos que permitan a los estudiantes ver el punto de inflexión entre el propósito de un texto y otro:

Ella estructuraba su curso atendiendo a la tipología de los textos y lo que me gustaba mucho de esa explicación es que todo lo hacía a partir de mapas conceptuales [...]. Entonces en la parte del texto expositivo se empezaba a recoger qué era lo que sabían los estudiantes sobre eso [...] y entonces ya una vez está eso establecido se pone un ejemplo del texto [...] y ahí ya después entra con texto argumentativo,

[...] un punto álgido que tocaba la profe era el de la reseña crítica. Era clave en sus clases, porque era el punto de inflexión entre el texto descriptivo y el texto argumentativo <Archivos\Reuniones\tutores 2-160318>.

Adicionalmente, el propósito del curso no es enseñar solo desde la secuencia textual predominante (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.), sino también desde lo que significa escribir a distintos lectores y con distintos propósitos comunicativos. Ahora bien, para lograr estos propósitos en los CNLE, debe abrirse el panorama de lectores de los textos de los estudiantes por sus docentes, máxime cuando el ejercicio argumentativo se construye no solo dialécticamente sino también dialógicamente (Schwarz y Shahar, 2017). En relación con este asunto, Camps (1995) señala que este aspecto, en textos argumentativos, sirve para reconocer posibles contraargumentos y contrarrestarlos. Esta es una de las habilidades clave de la argumentación, que reduce el riesgo de sesgos como el de confirmación o el de autoservicio (Rapanta, 2019). En este sentido, en los CNLE la lectura de textos y análisis de videos en donde se plantean posturas a favor y en contra son los recursos predominantes para que los estudiantes reconozcan las características propias de la argumentación.

Adicionalmente, una estrategia innovadora para que se entienda la argumentación como una actividad social, ha sido la creación de dos espacios para que los estudiantes figuren audiencias reales de lo que plantean en sus textos, tales como los Encuentros de los estudiantes de los CNLE, un evento de ponencias de los ensayos a final de semestre, y la revista estudiantil *Prima Exagia*, en donde se publican algunos de los mejores trabajos producidos por nuestros estudiantes (Ver Fuerte Blanco y Leiton Castelblanco, 2021).

En resumen, la escritura de los textos argumentativos adquiere el carácter de actividades discursivas contextualizadas, dialógicas y situadas, desarrolladas por miembros de una comunidad en un contexto social, cultural e histórico específico (Castelló, 2007; Prior, 2006). Entender los textos de esta manera implica que las docentes debemos repensar constantemente nuestra práctica para caracterizar los elementos de los textos argumentativos e identificar sus propósitos, los

cuales se distinguen de otros tipos de textos, no solo en su manera de presentar la información, sino también en lo que se espera lograr con estos y en qué contexto.

La argumentación como indagación e inserción crítica de la realidad

Las docentes de los cursos reconocemos que a distintas áreas de conocimiento corresponden distintas competencias escritas y convenciones de escritura. Por lo tanto, introducirse en un campo disciplinar es en gran medida insertarse en un campo discursivo particular (Carlino, 2013b). También reconocemos que la escritura es parte integral de la actividad intelectual en las disciplinas (Russell, 2013) y que el desarrollo de un texto argumentativo es un producto emergente de las interacciones sociales que dan cuenta de la construcción de un discurso que necesariamente surge en medio de una colectividad (Schwarz, 2009).

Sin embargo, pretender incluir textos de las disciplinas a las que pertenecen los estudiantes es difícil teniendo en cuenta que en estos cursos hay estudiantes de múltiples programas curriculares. Por ello, las docentes hemos decidido proponer temáticas con las que hemos tenido contacto y alrededor de las cuales los estudiantes deben documentarse para argumentar. En el último año y medio, las docentes propusimos temas como relaciones de poder, memoria, culturas mediáticas, interculturalidad, etc.; partiendo de la base de que la lectura y la escritura constituyen procesos socioculturales que van más allá de lo meramente cognitivo (Cassany y Castellà, 2010). En estos casos, las profesoras plantearon lectura de textos –tanto escritos como multimediales– a propósito de los cuales se espera que los estudiantes comiencen a identificar problemáticas y la necesidad de ir tomando posturas para defender.

En tal sentido, se espera que en los cursos los estudiantes no solamente desarrollen su conocimiento en relación con lo que significa leer y escribir textos académicos, particularmente argumentativos, sino que también puedan profundizar sus conocimientos en relación con estas temáticas. Los tutores ven esto de manera positiva, tal como menciona uno de ellos:

[...] En eso creo que está la principal fortaleza del curso [...], tenemos un bagaje de lecturas, que justamente no todas van por la misma línea, sino que algunas se oponen, se contradicen, y hay un espacio durante el curso en el que los estudiantes dan cuenta de lo que han leído, escriben comentarios críticos de esos textos y además los presentan en clase [...]. Mientras el estudiante entienda eso, hay un avance muy significativo por ejemplo para encontrar las tesis, [...] y eso se nota en que ya no tenemos el problema que llega mitad de semestre y llega un estudiante y no tenemos una tesis... <Archivos\\tutores y profesoras-180319>.

El trabajo alrededor de estos temas coincide con Camps (2003), quien señala que las actividades discursivas sirven para que los niños y jóvenes puedan crecer como ciudadanos y en el que puedan usar el lenguaje escrito “como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y de su propia realidad y la de su entorno” (Camps, 2003, p. 8). Dicho de otra manera, en los procesos de comunicación hay una estrecha relación crítica entre el “yo pienso” y el “nosotros pensamos” mediado por la alfabetización política, asociada a la noción de concientización o inserción crítica de la realidad (Freire, 2008). Al respecto, una de las docentes establece una conexión entre el pensamiento crítico y el trabajo en los cursos:

Yo creo que está muy anclado al análisis [crítico] del discurso en realidad. Y es que todos los textos se producen a partir de una realidad sociocultural específica. Y es que todo lo que yo produzco está mediado, está situado, el lugar, el espacio, las relaciones en las que yo estoy inmerso. [...] leerlos a ellos es leer un poquito de sus cotidianidades, [...] un poquito de lo que ellos ven en el país [...]. <Archivos\\Profesores 3-020418>.

Del mismo modo en que la perspectiva de la argumentación como indagación y desarrollo conceptual ha mostrado ser pertinente en el aprendizaje de temas disciplinares específicos (Bañales Faz et al., 2015; Sampson et al., 2011), también creemos que trabajar alrededor de temas concretos y coyunturales de la actualidad resulta crucial para que los cursos introductorios en las universidades no se queden meramente en la

reproducción de ideas según las cuales aprender a escribir es un asunto formal.

Esta mirada crítica de la realidad pasa por establecer relaciones entre los textos y los contextos (Freire, 2008; van Dijk, 2008). Sobre esto, una docente recuerda la importancia que tiene entender que los textos están inmersos en una situación social, cultural o política, pues tal como lo mencionan Walsh (2013) y De Sousa Santos (2006), la elección de sobre qué pensar en un tema y por qué hacerlo debe dar cuenta de situaciones coyunturales en los estudiantes y sus realidades para que sus textos sean liberadores y creadores en términos de indagación, comprensión, teorización, acción e intervención académica:

Otro de los componentes definitivos fue la lectura crítica. Si ellos no hacían una lectura crítica era prácticamente imposible avanzar, entonces creo que me tomé un buen tiempo en lectura crítica [...] aprovechando un poco los medios de comunicación colombianos que tienen tanto para ocultar [...]. Entonces muchas veces las clases siempre tenían un tinte de debate [...]. Algo tan simple como los buses de Peñalosa, los nuevos articulados que se integraron, la nueva flota [...], ese tipo de ejemplos cotidianos que se traían constantemente para leerlos críticamente no necesariamente a nivel de textos, sino también de contexto [...]. <Archivos\\tutores y profesoras-180319>.

Pensar y ejercer un quehacer pedagógico propositivo, crítico y creador en términos argumentativos exige una comprensión de los contextos en los cuales se han desarrollado los estudiantes, así como los consensos y disensos sociales en torno a estos. Según de Sousa Santos (2006) son dos los problemas teóricos que requieren la atención docente a la hora de construir y plasmar el pensamiento crítico situado en realidades concretas: el silencio y la diferencia. Así pues, el pensamiento crítico exige la comprensión de conceptos como subjetividades rebeldes vs. subjetividades conformistas, las cuales determinan la posición que un estudiante toma en medio de un debate y la evaluación que hace para reconocer posiciones hegemónicas y contrahegemónicas. Según Schwarz (2009), estas lecturas de la realidad son las que dan lugar a procesos argumentativos

y de aprendizaje individual que se anclan en sus realidades sociales y socioculturales con fines críticos.

Promover la motivación para argumentar

Aunque la motivación para escribir no hacía parte de las categorías de análisis inicialmente planteadas, sí apareció en varias interacciones. Esto se dio en parte porque la selección de los temas para el ensayo lo hacían las docentes, lo cual implicó que algunos estudiantes no se sintieran motivados con estos. Frente a ello, una docente plantea dos maneras en las que los estudiantes se motivan: la posibilidad de publicar en la revista *Prima Exagia* (Fuerte Blanco y Leiton Castelblanco, 2021) o ser una voz de la comunidad a la que pertenece:

Yo creo que eso es más fácil cuando los estudiantes [...] sienten propio el tema que están trabajando. Yo tengo una estudiante que ya sé que está escribiendo porque quiere publicar el texto, porque quiere que salga en la revista, entonces ese es su objetivo. Pero también tengo una niña, la niña pijao, que está escribiendo porque la verdad quiere entender el papel de la mujer en la memoria de su comunidad, entonces de verdad está escribiendo para conocer la memoria y la historia de su comunidad. <Archivos\\Profesores 3-020418>.

Sin embargo, se ha evidenciado que algunos temas resultan más motivantes que otros para los estudiantes. Estas limitaciones han abierto la posibilidad de que algunas docentes permitan que los estudiantes elijan las temáticas sobre las cuales trabajar. Esto implica un trabajo mayor para el docente, pero la recompensa es que el estudiante sienta la labor de lectura y escritura más allá de la obligación:

Yo decidí este semestre finamente [sic] que no voy a darles tema [...], dejé que ellos decidieran sobre qué tema quieren escribir. Yo sé que eso [...] le exige a uno retos, porque a veces cuando no hay unas lecturas unificadas para todos hay que estar muy pilas con cuáles son las lecturas que ellos van a escoger para utilizar como fuentes de sus ensayos. Porque pues sí, a pesar de que toman lo de las bases de datos

terminan es otra vez con los blogs y las fuentes que son poco confiables<Archivos\\Profesores 8-100918>.

Para que esta situación no obligue a que haya una gran cantidad de temas, la alternativa ha sido seleccionar algunos temas amplios identificados como de interés para los estudiantes y que se relacionen con el contexto colombiano. Boscolo et al. (2007) aseguran que proponer la escritura en relación con temas desconocidos también puede generar interés por la escritura y las nuevas temáticas, solo que esto puede requerir de cierto tiempo. De manera similar, Lipstein y Renninger (2007) señalan que la selección de temas que atraigan a los estudiantes no es suficiente, pues esto puede generar interés por la escritura solamente a corto plazo. Según ellos, el interés en el largo plazo se genera de forma individual cuando el ser buen escritor se convierte en parte de la identidad del estudiante, mediante un esfuerzo individual bien desarrollado.

La motivación auténtica que se genera con los CNLE por escribir en el largo plazo merece ser objeto de mayor indagación después de que los estudiantes terminan estos cursos y seguramente también depende mucho de qué tanto se promueve esta actividad en las distintas clases que los estudiantes toman en la universidad. En efecto, integrar la escritura en las distintas disciplinas es una de las recomendaciones para generar motivación según otras investigaciones (Bruning y Horn, 2000), entre algunas de las cuales también se menciona el uso de los nuevos espacios tecnológicos para promover la motivación por la escritura (Kramer y Kusrurkar, 2017; Nair et al., 2013; Sessions et al., 2016).

Otras estrategias que se destacan

Favorecer procesos de intertextualidad

Una de las dificultades que más se mencionan entre tutores y docentes es la citación y el manejo de las fuentes, alrededor de la cual se presentan varios problemas. El primero tiene que ver con el uso de las normas de referenciación de las citas, que en el caso particular son las normas APA. El segundo problema es que los estudiantes llegan con escasos conocimientos sobre espacios académicos en los cuales puedan encontrar fuentes que constituyan

verdaderas autoridades en la temática sobre la que escriben. El tercer problema es el establecimiento de diálogo entre otras voces y la propia voz en el texto.

En relación con el primer problema, se ofrece un taller sobre las herramientas de Word para el manejo de la herramienta administrador de fuentes y otro sobre el uso de gestores bibliográficos como Mendeley. Con respecto al segundo problema, se ofrece un taller sobre el uso de bases de datos académicas con los que cuenta la Universidad y sobre otros espacios abiertos a la comunidad académica. En cuanto al último problema, las docentes proponen actividades para que los estudiantes puedan comenzar a vincular su propia voz con otras fuentes pertinentes en relación con la temática que se esté trabajando.

Usar textos y formatos audiovisuales cercanos a la cotidianidad del estudiante

Adicionalmente, proponer la lectura de tipos de textos y formatos más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes ha sido una estrategia que ha rendido frutos. Esta estrategia de usar formatos y textos cercanos a las poblaciones jóvenes para generar cercanía con ellos se menciona con bastante frecuencia en las intervenciones y coincide con estudios recientes de multimodalidad y argumentación, en particular con material audiovisual (Monsalve Upegui, 2015; Monsalve Upegui et al., 2016).

En este momento [cuando] están en lectura crítica lo que les coloco para leer son textos audiovisuales, entonces uno de ellos era un capítulo de los Simpson y otro es una canción de un grupo estadounidense, y el video precisamente tiene demasiados elementos, demasiados, entonces tienen que hacer no solo la lectura crítica, sino también la lectura intertextual. A ellos sí se les facilitó bastante la comprensión de la intertextualidad, porque yo todo el tiempo les estoy hablando de que tomamos elementos de unos determinados textos para crear unos nuevos. <Archivos\\Profesores 8-100918>.

Conclusiones

El establecimiento de diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica (específicamente de textos argumentativos), las reflexiones de los docentes en relación con su propia acción (objetivo de este artículo) y las percepciones de los tutores (claves en el proceso de formación individual de los estudiantes), nos permitieron identificar las dificultades en el proceso y las estrategias para superarlas. En la identificación de las dificultades ha sido muy valiosa la mirada de los tutores, quienes desde su acercamiento individual a los procesos de los estudiantes (Harris, 1995; Molina Natera, 2017; O'Neill, 2008) se dan cuenta de obstáculos en el aprendizaje que pueden ser difusos para los docentes. Cabe mencionar que no se contemplaron las percepciones de los estudiantes sobre el proceso desarrollado por docentes y tutores, lo cual podría ser objeto de una futura investigación.

Una de las dificultades observadas es que, aunque teníamos en cuenta la perspectiva de la escritura como proceso, no eran suficientes los tiempos ni el apoyo a las fases iniciales de la escritura, tales como la formulación de una tesis polémica enmarcada en un contexto de debate, así como la búsqueda de argumentos pertinentes y sustentados en evidencias fiables. Por ello, ha sido necesario reorganizar los tiempos de entregas parciales del diseño del contenido del texto para que los estudiantes reciban retroalimentación de docentes, tutores y pares. Como se ha indicado en algunos trabajos (Bañales Faz, G., et al, 2014; Sala-Bubaré y Castelló, 2018), una de las dificultades de los estudiantes es la regulación de sus propios procesos de escritura, pero esta dificultad no se puede superar si los mismos docentes no organizamos bien los tiempos a lo largo del periodo académico.

También hemos encontrado a través de los diálogos que para promover la comprensión de lo que significa argumentar no es suficiente con que los estudiantes lean textos argumentativos. Es necesario que estos puedan comparar tanto la estructura como los propósitos y efectos en la audiencia de este tipo de textos, en oposición con los expositivos-explicativos (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001; Rapanta, 2019). Los Encuentros de los estudiantes de los CNLE y la revista *Prima exagía* han sido dos de los espacios en los que los

productos escriturales llegan a una audiencia real y por tanto la escritura adquiere el carácter social que debe tener en los contextos universitarios.

En lo que respecta al aprovechamiento de los CNLE para promover el pensamiento crítico, las sesiones de discusión nos permitieron concluir que trabajar temáticas contemporáneas y coyunturales resulta pertinente, ejemplo de ello es el emplear aquellos tópicos que están relacionados con el momento histórico por el que atraviesa el país. La formación de los docentes de estos cursos en análisis de medios, en análisis crítico del discurso y en pedagogías decoloniales brinda un marco de referencia muy rico para el fomento de miradas críticas a la realidad nacional. Además, abre la perspectiva sobre lo que significan las prácticas de lectura y escritura en las que los estudiantes se pueden involucrar en cursos introductorios en la universidad.

En cuanto a la dificultad de citar e integrar fuentes confiables y diversas en los escritos (Bañales Faz et al., 2014), notamos que hemos avanzado en la cualificación del tipo de fuentes que los estudiantes referencian, pasando de textos tomados de blogs y periódicos al uso de fuentes extraídas de bases de datos académicas. También hemos avanzado en la citación correcta de fuentes y la realización de actividades para integrar la voz del estudiante con las voces de los autores a quienes recurre para sus textos. Sin embargo, uno de los retos a futuro en los CNLE es que la integración de otras voces no opaque la propia voz de los estudiantes.

Como se ha visto, el trabajo cooperativo (Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K., 1997) y la lectura entre pares también han sido muy valiosos como estrategias pedagógicas en la cualificación de los textos. Sin embargo, estas pueden resultar poco fructíferas si los estudiantes no pueden identificar ciertos criterios desde los cuales hacer la retroalimentación y sin el desarrollo de ciertas competencias para hacer comentarios que efectivamente contribuyan a la cualificación del texto y no a la mera sanción o identificación de errores (Carlino, 2013b; Carlino, 2015).

Referencias bibliográficas

- Agosto-Riera, S.-E. y Mateo-Girona, M.-T. (2015). Teaching academic writing at Spanish universities: analysis of relevant experiences and practices / La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 629–648. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072355>
- Anderson, G.L., Herr, K. y Nihlen, A. (2007). Studying your own school: *An educator's guide to practitioner action research*. (2nd edition) Thousand Oaks: Corwin Press.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. Routledge.
- Andriessen, J. y Baker, M. (2014). Arguing to Learn. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 439–460). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.027>
- Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales Faz, M. Castelló, y N. A. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior* (pp. 101–126). Fundación SM.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879–910. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1405-66662015000300009yInlg=esynrm=iso
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E. G. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, 24(2), 29–52. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf>
- Boscolo, P., Favero, L. y Borghetto, M. (2007). Writing on An Interesting Topic: Does Writing Foster Interest? En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 73–92). Elsevier.
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 24(4), 2–11. <https://go.gale.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA140488734y-sid=googleScholarv=2.1yit=rylinkaccess=absyissn=03258637yp=AONEysw=w>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7–27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-mbitos-de-la-investigacin-en-didctica-de-la-lenguapdf-gWo1l-articulo.pdf>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: Seminario Internacional de Inauguración Cátedra UNESCO “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/246-alfabetizacion-academica-un-cambio-necesario-algunas-alternativas-posiblespdf-d9Ebl-articulo.pdf>

- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttextypid=S1405-66662013000200003>
- Carlino, P. (2013b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110–124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny Enfoques comunicativos.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny%20Enfoques%20comunicativos.pdf?sequence=1)
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Teberosky Coronado, M. Zanotto, A. Iñesta Codina, M. Miras Mestres e I. Solé Gallart (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 47–82). Grao.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253–1282. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>
- de Sousa Santos, B. (2006). Capítulo II: Una nueva cultura política emancipatoria. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)* (pp. 46–70). CLACSO.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/waqZP>
- Errázuriz Cruz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, 30, 217–236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7–8, 55–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuerte Blanco, M.A. y Leiton Castelbanco, N.A. (Coordinadores). *Prima Exagia* 15 y 16. Revista de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura. http://bienestar.bogota.unal.edu.co/pgp/Publicaciones/prima_exagia/prima_exagia.html
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7>
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A. y Peña, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/0260747920180107>
- Harris, M. (1995). Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors. *College English*, 57(1), 27–42. <https://doi.org/10.2307/378348>
- Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/267940683_El_Aprendizaje_Cooperativo_regresa_a_la_Universidad_que_evidencia_existe_de_que_funciona/links/54bd2ff60cf27c8f2814b1ae/El-Aprendizaje-Cooperativo-regresa-a-la-Universidad-que-evid

- Kramer, I. M. y Kusurkar, R. A. (2017). Science writing in the blogosphere as a tool to promote autonomous motivation in education. *The Internet and Higher Education*, 35, 48–62. <https://doi.org/10.1016/j.ihed-uc.2017.08.001>
- Lipstein, R. y Renninger, K. A. (2007). Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest? En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*. Elsevier.
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1–13), 16–32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62.pdf>
- Molina Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatodialéctica. *Folios*, 45, 17–28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702017000100002yscript=sci_abstractytling=es
- Monsalve Upegui, M. E. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 215–224. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a22>
- Monsalve Upegui, M. E., Chaverra Fernández, D. I. y Bolívar Buriticá, W. (2016). Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28(2), 111–133. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53543>
- Mora Monroy, G. E. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*, 29(1), 61–80. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n1.58508>
- Nair, S. S., Tay, L. Y. y Koh, J. H. L. (2013). Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals. *Educational Media International*, 50(2), 108–119. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.795351>
- O'Neill, P. (2008). Using Peer Writing Fellows in British Universities: *Complexities and Possibilities* (pp. 1–14).
- Pardo Pardo, J. F. y Baquero Velásquez, J. M. (2001). La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Forma y función*, 14, 98–118. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17218>
- Perelman, Ch. y Olbretch-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (J. Sevilla, Trad.). Gredos.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 54–66). Guilford Press.
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation Strategies in the Classroom*. Vernon Press.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. *Contextos de educación*, 11(11), 1–13. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf>
- Russell, D. R. (2013). Contradicciones acerca de cómo promover la escritura epistémica en las disciplinas: lo que hemos aprendido en EEUU. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161–181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757–777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>

- Sampson, V., Grooms, J. y Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217–257. <https://doi.org/10.1002/sce.20421>
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller Mirza y A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Schwarz, B. B. y Shahar, N. (2017). Combining the dialogic and the dialectic: Putting argumentation into practice in classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 113–132. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.003>
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Sessions, L., OK Kang, M. y Womack, S. (2016). The Neglected “R”: Improving Writing Instruction Through iPad Apps. *TechTrends*, 60, 218–225. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-016-0041-8>
- Toulmin, S. (1958). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Universidad Nacional de Colombia (2010). Resolución 037 de 2010. <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?di=36920>
- Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- van Dijk, T. (2008). El discurso como interacción en la sociedad. En el *Discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 19–66). Gedisa.
- van Eemeren, F.H. Grootendorst, R. y Henkemans, F.S. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Ariel

Aplicación de estrategias de comprensión lectora en Ingeniería¹

Implementation of reading comprehension strategies in engineer students

Recibido: 26 de agosto de 2020 | Aprobado: 2 de junio de 2021

Resumen

Desde sus primeras experiencias de formación, primero en el nivel básico y luego en el nivel medio, los estudiantes se enfrentan al reto de leer y escribir, pero es en su vida universitaria donde tienen el desafío de aprender a comprender los textos de las disciplinas que estudian y el docente, a su vez, asume el compromiso de guiarlos a la interpretación adecuada. Este estudio tiene como objetivo presentar la experiencia de la aplicación de estrategias para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de Topografía II como parte de un proceso de investigación-acción implementado. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó un grupo de 29 estudiantes que cursaron la asignatura en el semestre 2-2017-2018 de la carrera de Ingeniería civil. La metodología estuvo dividida en tres etapas de aplicación. La primera etapa tuvo como objetivo determinar cuáles estrategias se adaptaban mejor a los temas a tratar; la segunda tuvo como propósito realizar una evaluación del impacto de las estrategias en la comprensión de conceptos en las calificaciones del alumnado, mediante la aplicación de diferentes estrategias de lectura; una tercera de aplicación de un cuestionario para obtener la percepción de los estudiantes sobre las estrategias. Como se esperaba, luego de los resultados en la primera parte, los resultados de la segunda fueron consistentes, confirmando que el uso de este tipo de estrategias es favorable. Finalmente, en la tercera etapa, los estudiantes expresaron sentirse más seguros del contenido abordado, pues tenían una idea más clara del objetivo de estos.

Palabras clave: comprensión lectora; estrategias de lectura y escritura; enseñanza en ingeniería.



¹ El presente documento es fruto de la participación en el Diplomado de Lectura y Escritura impartido por el Centro de Difusión de la Lectura y Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el cual fue socializado en 2018 por dicha entidad.

* Ingeniera Civil – Maestría en Geografía y Planificación con especialidad en Gestión Ambiental. Profesora por asignatura – Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Para contactar a la autora: Af.dejesus@ce.pucmm.edu.do

Abstract

From their first training experiences, first at the basic level and then at the intermediate level, students face the challenge of reading and writing, but it is in their university life where they are challenged to learn to understand the texts of the disciplines they study and the teacher, in turn, assumes the commitment to guide them to the proper interpretation. This study aims to present the experience of applying strategies to strengthen the reading comprehension of Topography II students as part of an implemented action-research process. To carry out the research, a group of 29 students who took the course in semester 2-2017-2018 of the Civil Engineering career was selected. The methodology was divided into three application stages. The first stage aimed to determine which strategies were best adapted to the topics to be discussed; the second had the purpose of carrying out an evaluation of the impact of the strategies on the understanding of concepts on the students' grades, through the application of different reading strategies; a third application of a questionnaire to assess the strategies used by the students. In the first stage, the topics were adapted to various comprehension strategies. The second stage was divided into two parts, in the first very positive results were obtained in the students' grades, which gave way to the application of other strategies. As expected, after the results in the first part, the results of the second were consistent, confirming that the use of this type of strategy is favorable. Finally, in the third stage, the students expressed feeling more confident about the content addressed, since they had a clearer idea of their objective.

Keywords: *reading comprehension; reading and writing strategies; teaching in engineering.*

Introducción

La lectura y la escritura están presentes en diferentes ámbitos de nuestra vida; el profesional no es la excepción, pues “leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos” (Cassany y Morales, 2009, p. 109). Al iniciar una carrera universitaria, los estudiantes se enfrentan a las prácticas de lectura de las disciplinas que estudian. El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de los objetivos le interesan (Solé, 1998).

En el nivel superior, leer y escribir son competencias muy importantes para la formación de los futuros profesionales de las diversas disciplinas, es por tal razón que la alfabetización especializada debe estar presente en todas las áreas del saber. Según Cassany (2009), el lugar donde se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura de manera formal es la universidad; sin embargo, no siempre se desarrolla de manera explícita y organizada en procesos académicos destinados para tal fin, lo que coincide con lo expresado por Barranco (2012) explica que, aún con un uso poco frecuente de

estrategias de lectura y escritura por parte de los docentes de Ingeniería Civil, estos demandan en sus evaluaciones reconstruir el significado de los textos y aun pretenden que los estudiantes aporten nuevas ideas evidenciando con esto que “en la universidad se les exige a los estudiantes reconstruir el significado de los textos y no se les enseña cómo hacerlo” (p. 15).

Cartolari et al. (2011) destaca que según Gordon Wells (1987) los usos del lenguaje escrito conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, entre estos el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel solo se pone en juego si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos.

Dada esta realidad, para que se pueda atribuir sentido a la realización de una tarea de comprensión, es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende hacer con ella (Solé, 1998), pues “si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”

(Solé, 1998, p. 40). Es por esto que es importante darle una razón a la lectura, pautar objetivos para darle sentido a su realización y para desarrollar el interés del estudiante (Faz et al., 2016). En efecto, la comprensión lectora “es una problemática que requiere de la atención en las escuelas debido a que algunos estudiantes no comprenden en su totalidad la lectura de textos” (Gutiérrez et al., 2013, p. 55). Es por esta razón que “es necesario desarrollar en los estudiantes formas de pensamiento que les permitan adquirir herramientas para pensar científicamente desde los comienzos de su vida universitaria, afrontando con éxito en el futuro su actividad profesional” (Sandoval y Franchi, 2007, pp. 99-100).

Ante esta situación, es tarea del docente promover en los estudiantes el desarrollo de la comprensión de los textos de las disciplinas, ya que, a medida que aumenta la comprensión, se genera mayor interés en el alumnado por los mismos. Es importante enseñar a los estudiantes que la memorización de conceptos no es comprensión y es la comprensión la que los lleva a dar solución a las problemáticas propias de su disciplina. En este sentido, Roger y Cunningham (1978), citados en Reynoso (2009), no consideran “que los lectores hayan comprendido el texto si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera” (p. 91).

Al momento de enseñar las estrategias de lectura, es importante evaluar cuál utilizar, seleccionar la que se adapta mejor a cada tema. Estas deben permitir al alumno no solo planificarse, sino facilitar su realización y revisión posterior (Solé, 1998). “Los estudiantes necesitan conocer lo que se espera de ellos: las habilidades y competencias exigidas para poder integrarse a la cultura universitaria de la cual ahora forman parte” (Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016).

Es importante destacar que la comprensión de textos académicos escritos es de suma importancia en todas las disciplinas, sin embargo, los estudiantes de ingeniería muestran cierta predisposición a su lectura, pues expresan que la lectura no es una actividad de su agrado y que comprenden mejor los conceptos cuando aplican sus conocimientos previos en matemáticas que cuando leen los textos

de sus disciplinas. Es por esta razón que podemos inferir que su predisposición no es solo a leer los textos, sino, también, a la incompreensión de estos. Lo que cabe señalar que esta resistencia a la lectura y a su posterior interpretación responde también a la dificultad cognitiva que representa el proceso, pues ha quedado demostrado por investigaciones actuales la extrema complejidad composicional de los textos académicos expositivo-explicativos que circulan en el nivel superior, ya que poseen una formulación que requiere del lector ciertas competencias que aún no ha adquirido al inicio de su vida universitaria (Marín y Hall, 2003).

Como docentes, debemos usar estrategias que ayuden al estudiante a guiar su aprendizaje a la comprensión, pues ¿qué sucede cuando el estudiante se ve ante la resolución de un problema diferente, aunque su solución sea aplicando los mismos conceptos que en los problemas vistos? Pues, si los estudiantes no comprenden íntegramente los conceptos, no los podrán aplicar en diferentes situaciones, ya que esta deficiencia les impide identificar estrategias de solución para resolver otros problemas (Sandoval y Franchi, 2007). Es entonces cuando nos preguntamos ¿qué estrategias de comprensión lectora podemos aplicar para aumentar la competencia de comprensión en dichos alumnos?, ¿qué mejora puede suponer para los alumnos de Topografía II el uso de estrategias de comprensión lectora en la asignatura?

Para dar respuesta a dichas preguntas, este estudio se propone evaluar cuáles estrategias serían las más factibles en cada tema de la asignatura. Para lo cual se ha implementado un proceso de investigación-acción, como parte del diplomado de Lectura y Escritura a través del currículo académico impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de Lectura y Escritura (CEDILE), con el objetivo principal de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura Topografía II de la carrera de Ingeniería Civil mediante el uso de estrategias de lectura. Para el logro de este objetivo se han comparado los resultados de los estudiantes según la estrategia utilizada e identificando cuáles estrategias de lectura se adaptan mejor a la asignatura. Los objetivos específicos planteados se centran en identificar cuáles estrategias de lectura se adaptan mejor a

la asignatura evaluando su factibilidad acorde a los temas tratados y, finalmente conocer el punto de vista de los estudiantes luego de haber cursado la asignatura con la incorporación de dichas estrategias.

La elección de las estrategias a utilizar en el presente proyecto se basó en su adaptación al tema tratado en las clases y al propósito del estudio. Inicialmente implementamos guías de lectura y tablas comparativas a partir de textos de la disciplina, siguiendo con organizadores que ayudaran al estudiante a relacionar los conceptos de los textos de una manera gráfica y, por último, se han utilizado mini escrituras para incentivar a los estudiantes a compartir su comprensión del tema y mostrar sus dudas. A continuación, se presenta la metodología que incluye el proceso de investigación. Finalmente, se muestran los resultados obtenidos, así como una discusión de estos y las conclusiones de lugar.

Avances y perspectivas sobre la implementación de estrategias de comprensión lectora en la Educación Superior

Los resultados obtenidos en investigaciones previas sugieren que el uso de diversas estrategias de comprensión lectora favorece la asimilación de textos académicos por los estudiantes en asignaturas de ciencias o ingeniería. Dentro de los antecedentes consultados contamos con estudios realizados en diversos países, así como en nuestra institución.

En su estudio de investigación-acción sobre la aplicación de la lectura en las matemáticas, Belladonna et al. (2009) utilizaron estrategias de comprensión lectora para mejorar la comprensión de los alumnos, pues destacan que “año tras año vemos en los alumnos ingresantes un creciente empobrecimiento en el desempeño de sus actividades académicas, tanto en los conceptos específicos de la materia como en la implementación de estrategias cognitivas de forma autónoma” (2009, p. 199). En sus resultados expresaron que “las dificultades planteadas en la traducción al lenguaje algebraico mejoraron cuando abordamos el problema en un paso previo: la comprensión de un texto matemático” (Belladonna et al., 2009, p. 206).

El trabajo de investigación-acción realizado por Liz (2016, p. 38) muestra la implementación de estrategias de lectura para la asignatura Gestión Financiera. “La estrategia implementada consistió en la utilización de guías de lectura para mejorar la comprensión de los estudiantes”, obteniendo resultados positivos al finalizar el curso, hubo mayor involucramiento, tanto de parte del docente como de los alumnos y se evidenció un nivel de aumento en la comprensión satisfactorio.

Barbagelata et al. (2009) en su estudio sobre las dificultades de comprensión que presentan los estudiantes del primer año de carreras universitarias para asimilar el lenguaje de la química, ya que contiene representaciones específicas y terminología propias, pudieron constatar que al aplicar el trabajo con guías de actividades dirigidas que incluyen preguntas causales, específicas, y comparativas se favorece la práctica reflexiva mediante la integración de contenidos conceptuales a la actividad experimental.

De igual manera, Duque Aranguren (2013) en su texto sobre la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos matemáticos en inglés, expresa que es relevante e imperativo aumentar la habilidad de los estudiantes para comprender los textos matemáticos que se proponen en la asignatura, para lo cual se realizaron modificaciones en la metodología de trabajo en el aula, reescribiendo las guías teórico-prácticas y de laboratorio y diseñando nuevas actividades didácticas o modificando las que ya se venían llevando a cabo. Observaron que el objetivo se logró y se fue haciendo evidente el avance de los estudiantes cuando debían enfrentarse a textos y problemas matemáticos.

En su investigación sobre el aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura, Zerpa (2002) propone determinar el efecto del entorno de aprendizaje cooperativo en una clase, que se organiza para regular la interacción social entre los estudiantes, durante la administración de un programa de estrategias cognitivas orientado a la mejora de los procesos de comprensión de la lectura, en un curso introductorio de la carrera de ingeniería. Para llevar a cabo esta investigación, se aplicaron estrategias de comprensión en el aula a grupos colaborativos, y luego se realizó una

evaluación de forma individual y de forma grupal. Se determinó que el aprendizaje obtenido durante la experiencia cooperativa se mantiene cuando la evaluación no se hace con la ayuda de otra persona y, de hecho, el logro obtenido en esta muestra es significativamente mayor que el que obtuvo el grupo que no se desarrolló en un contexto sistemáticamente cooperativo durante el desarrollo del programa.

Leonard (2021) utiliza los mapas conceptuales como estrategia para el estudio de la Historia, destaca que los estudiantes presentaban debilidad en el hábito de la lectura y predominaba el aprendizaje memorístico, sin embargo, luego de la implementación de estrategias de lectura, el desempeño mostrado por los estudiantes en las pruebas parciales evidenció que la elaboración de los mapas les permitió desarrollar mayores competencias en la comprensión del hecho histórico. (Leonard, 2021). La autora concluye que, “el mapa conceptual es una estrategia que debe ser implementada en todas las asignaturas, pues permite afrontar una debilidad transversal que muestran los estudiantes: poco hábito de lectura, poco vocabulario académico, poca comprensión crítica” (Leonard, 2021, p. 105).

Stead (2005) presenta una revisión de la propuesta de “mini escrituras”, en la que examina la literatura sobre esta técnica ampliamente aplicable y ofrece nueva evidencia sobre las opiniones de los estudiantes sobre la misma y el alcance de su uso en el aula. Los resultados de la encuesta sugieren que las mini escrituras tal vez no se usen de manera especialmente extensa en la educación superior del Reino Unido y EE. UU., en gran parte, debido a la falta de conocimiento de su existencia y a la percepción de que llevaría demasiado tiempo analizar las respuestas. Sin embargo, es una técnica beneficiosa en las clases, ya que los estudiantes pueden reflexionar brevemente y hacer preguntas sobre lo que han escuchado; proporcionando una retroalimentación instantánea sobre la comprensión de la clase, por ende, de la comprensión de textos.

En esa misma línea, Brea Sención (2018) en su proyecto sobre el uso del micro ensayo como estrategia de escritura, cuyo objetivo fue mejorar el aprendizaje de contenidos teóricos de Arquitectura, utilizó las mini escrituras como estrategia de

comprensión. Concluye que “se reflejó un aumento en la atención prestada a las exposiciones de los diferentes equipos de trabajo y la apropiación de los contenidos trabajados” (Brea Sención, 2018, p. 65), aunque expresa que se mostraron debilidades en la redacción y coherencia de los escritos.

Nunura (2018) realizó un estudio sobre el uso de estrategias de jerarquización de información en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de ingeniería, buscando mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados arrojaron que el 81% de los estudiantes mejoró significativamente los niveles de comprensión lectora. Resultados similares fueron obtenidos por Llauce (2015), cuyo propósito fue aplicar un programa para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de ingeniería, su estudio demostró que existe una mejora en el promedio de los estudiantes luego de aplicado el programa.

Velázquez (2019) desarrolló una investigación-acción en la que comparó el nivel de comprensión de estudiantes de ingeniería provenientes de zonas rurales y urbanas. Se implementaron diversas estrategias de lectura y redacción. El diagnóstico arrojó diferentes niveles de comprensión en el alumnado, sin embargo, luego de tres meses de implementación de las estrategias se logró una mejora en la comprensión, y ya no había un desnivel en el grupo, sino que los menos aventajados habían desarrollado las competencias necesarias para el nivel.

De igual manera, Díaz y Cárdenas (2016) presentaron un proyecto sobre la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de primer año de ingeniería civil mecánica. En este resaltaban que un alto porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso de la carrera no están en condiciones de comprender los textos que leen pues no poseen las herramientas para ello. El estudio recalca que por dicha deficiencia se está condenando a estos estudiantes al fracaso en su camino al aprendizaje mediante la comprensión.

Abanto (2019) menciona que una de las preocupaciones de los docentes en el nivel superior es la deficiencia en la redacción académica, por lo cual presenta un estudio sobre la relación de la comprensión lectora y la redacción académica.

Destaca que los estudiantes muestran una falta de interés hacia la lectura y que estos suelen pensar que el escribir con propiedad no es tan importante. El estudio concluye en que la redacción académica mantiene una estrecha relación con la comprensión lectora, pues, si el estudiante comprende lo que lee, almacenará información y tendrá conocimientos de los temas que luego podrá plasmar en textos.

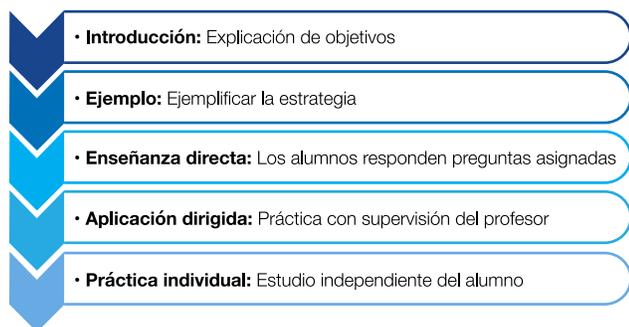
Ideas breves sobre la comprensión lectora

Comprensión lectora

Hemos establecido que la lectura no solo se aprende en los niveles iniciales de formación, sino que se va aprendiendo mientras nos formamos, en cada nivel, con un nuevo objetivo. Entonces, la lectura se concibe como un proceso más bien evolutivo, en el cual se van adquiriendo habilidades y estrategias (FLACSO, 2015). Al ser la lectura de aprendizaje evolutivo, la comprensión de los diversos textos se debe aprender en el camino a la formación disciplinar.

Figura 1

Etapas para la enseñanza de la comprensión lectora a partir de las ideas de Baumann (1990)



“La comprensión de la información tiene lugar dentro y a través de áreas de conocimiento; sin embargo, pocos estudiantes aprenden a pensar en términos de la materia que estudian” (Sanz de Acedo Lizarraga, 2016, pág. 42). Es importante que los estudiantes desarrollen competencias comprensivas, pues estas contribuyen en que piensen mejor los contenidos que aprenden, lo que les permite reflexionar sobre lo aprendido, y aplicarlo a otras situaciones. “El saber pensar es la capacidad esencial para poder aprender. Si pensamos bien

mientras aprendemos, aprenderemos bien” (Sanz de Acedo Lizarraga, 2016, págs. 53-54).

La comprensión lectora se refiere al “producto de la interacción entre lector y texto, el cual se almacena en la memoria” (Reynoso, 2009). Solé (1998) cita que Baumann (1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza de la comprensión lectora:

Estrategias de comprensión lectora

Para guiar al alumno en la comprensión de textos se requiere del uso de diferentes estrategias adaptadas al público y contenido. “Las estrategias de lectura permiten, por una parte, cumplir metas de lectura, y, por otra, reconocer fallos o quiebres en la comprensión” (Neira, 2015). Para hablar de estrategias de lectura debemos definir qué es una estrategia. La definición aportada por Neira (2015), basada en los aportes de van Dijk y Kintsch (1983), nos da una idea global del término, “una estrategia es una acción humana intencionada, consciente y controlada que se realiza para cumplir una meta de la forma más efectiva posible” (p. 29).

Para guiar al alumno en la comprensión de textos se requiere del uso de diferentes estrategias adaptadas al público y contenido. “Las estrategias de lectura permiten, por una parte, cumplir metas de lectura, y, por otra, reconocer fallos o quiebres en la comprensión” (Neira, 2015). Para hablar de estrategias de lectura debemos definir qué es una estrategia. La definición aportada por Neira (2015), basada en los aportes de van Dijk y Kintsch (1983), nos da una idea global del término, “una estrategia es una acción humana intencionada, consciente y controlada que se realiza para cumplir una meta de la forma más efectiva posible” (p. 29).

Metodología

En esta sección se muestra en detalle la metodología seguida en el presente estudio. Este surge de la participación en el Diplomado de Lectura y Escritura ofrecido por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra a sus docentes, razón por la cual se sigue un proceso de investigación-acción, la cual “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Herreras, 2004, p. 1). “La investigación – acción

requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión” (Anderson y Herr, 2007, p. 2). Por esta razón, el estudio se ha dividido en tres etapas, donde se socializaron estrategias de lectura y escritura. Hay que destacar que en el transcurso del proceso se probaron distintas estrategias con el fin de implementar las más idóneas de acuerdo al público y a las situaciones a las que estaban dirigidas. Ya que, “los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/ investigadores” (Anderson y Herr, 2007, p. 2).

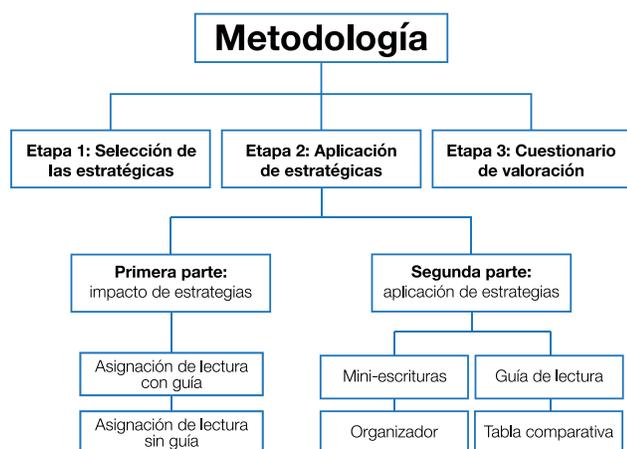
El estudio se realizó durante el cuatrimestre 2-2017-2018 (enero-mayo 2018), con estudiantes del ciclo introductorio de la carrera de Ingeniería Civil en la asignatura Topografía II. Este se desarrolló durante las primeras diez (10) semanas de clases del semestre. Aunque los resultados fueron obtenidos en 2018, por diferentes causas es en esta oportunidad que se ha logrado la sistematización de la experiencia y se presenta para cerrar de esta manera el ciclo de investigación-acción.

Esquema de la implementación metodológica

En esta sección se detallan los pasos seguidos en el proceso para llevar a cabo la experiencia de implementación. El proceso estuvo dividido en tres etapas, como muestra el siguiente diagrama:

Figura 2

Etapas del proceso metodológico



La Figura 2 muestra las etapas seguidas en este proceso de investigación-acción. La etapa 1 se enfocó en la planeación de las estrategias a utilizar, realizando una revisión de literatura para identificar cuales estrategias se adaptaban mejor a cada tema. Luego de seleccionadas las estrategias, se procedió con la etapa 2, en la cual se aplicaron estrategias de comprensión en diversos temas. Esta etapa se divide en dos partes, una primera parte de evaluación de la implementación de las estrategias en la asignatura, para determinar si su aplicación era efectiva en la mejora de comprensión de los estudiantes; la segunda parte se basó en la aplicación de diversas estrategias, en esta etapa hay que resaltar que hubo que agregar el uso de mini escrituras en las clases, pues se observó que los estudiantes se mostraban tímidos al expresar sus dudas en clases. La etapa 3 se basó en conocer la percepción de los estudiantes a través de un cuestionario de valoración del uso de dichas estrategias en la asignatura. A continuación, se detalla el proceso de realización de cada etapa.

Etapa 1: Selección de las estrategias

Para seleccionar las estrategias se realizó una revisión de los contenidos de la asignatura con el propósito de verificar cómo se podían introducir las mismas. Aun tratándose de una asignatura práctica, su componente teórico permitió la consideración de distintas estrategias de comprensión. Esta reflexión se tornó cada vez más desafiante, pues el desconocimiento de dichas estrategias nos puede hacer pensar que no hay posibilidad de aplicarlas en este tipo de clases. Luego de una revisión bibliográfica, se identificaron diversas estrategias que se adaptaban a la asignatura y temas a tratar. A continuación, se describen las elegidas:

- Guías de lectura: son listas de preguntas que sirven para guiar la comprensión del texto leído.
- Tablas comparativas: son aquellas que constan de tantas columnas como elementos se quiera comparar (Padilla et al., 2014).
- Organizadores: representan una alternativa para graficar la información procesada, muestran relaciones entre los conceptos de un texto (Padilla et al., 2014).

- Mini escrituras: también denominada trabajo de minutos -minute paper- o respuesta de media carilla -half-sheet response-, suele realizarse al final de la clase. Cada estudiante debe responder brevemente a dos preguntas, una que muestra su comprensión del tema tratado y otra que le da la oportunidad de mostrar sus dudas (Stead, 2005).

La elección de estas estrategias frente a muchas otras estuvo basada en cómo se adaptaban a los temas y público objetivo. Es así como se decidió utilizar guías de lectura en los temas de mayor contenido práctico, buscando guiar al estudiante a los puntos de mayor interés para su comprensión; también, se utilizó un organizador que permitió a los estudiantes realizar el resumen de un tema de una forma gráfica; por último, una tabla comparativa fue el recurso ideal para mostrar a los estudiantes dos temas que son similares en conceptos pero que tienen diferentes aplicaciones.

El uso de mini escrituras no estaba previsto entre las estrategias a utilizar. Su consideración parte del hecho de que los estudiantes se mostraban tímidos en la participación en las clases y estas fueron la solución adecuada para incentivarlos a expresar su comprensión de los temas tratados y, a la vez, darles la oportunidad de responder sus dudas.

Etapa 2: Aplicación de estrategias

Parte 1: Impacto de estrategias

En esta primera parte se realizaron dos actividades en el aula de temas diferentes para obtener una primera impresión del impacto de las estrategias de lectura en los alumnos. Para evaluar el grado de comprensión de los estudiantes, se realizaron ejercicios teóricos y prácticos de cada tema, lo cual se llevó a cabo a partir del primer examen parcial de la asignatura. El objetivo de este primer acercamiento fue identificar el nivel de comprensión de los estudiantes en los temas introductorios, contrastando los resultados obtenidos en los ejercicios prácticos de un tema con una lectura guiada y un tema con una lectura sin guía.

Tabla 1

Tipos de actividades realizadas en la primera parte del proyecto

Actividad	Ejercicios	
Lectura sin guía	X	X
Guía de lectura	X	X

Parte 2: Aplicación de estrategias

Para la segunda parte, se procedió a aplicar diferentes estrategias en cada tema impartido. La evaluación de la comprensión lectora de textos de la disciplina se realizó a través de ejercicios teóricos en el examen parcial y de un ejercicio práctico para verificar el impacto en la comprensión conceptual a partir de una guía de lectura.

Tabla 2

Tipos de actividades realizadas en la segunda parte del proyecto

Actividad	Ejercicios	
Tabla de comparación	X	
Organizador	X	
Guía de lectura	X	X

Etapa 3: Cuestionario de evaluación

Para la recolección de información sobre la percepción y reflexiones del estudiantado se utilizó un cuestionario dividido en dos (2) partes. La primera parte de este fue elaborada de forma cerrada, en la que se tomaron en cuenta las opiniones de los alumnos frente a la lectura, así como su percepción frente al uso de la lectura y escritura en el ámbito académico. La segunda parte del cuestionario fue diseñada de forma abierta. Esta se basó en una reflexión por parte de los estudiantes respecto a su experiencia con la aplicación de estrategias de lectura y escritura en la universidad y, específicamente, en la asignatura.

Resultados

Aplicación de estrategias

En la presente sección se muestran los resultados obtenidos durante las diferentes etapas del proyecto

de investigación-acción. Los resultados están divididos en el orden de las etapas de aplicación.

Parte 1: Impacto de las estrategias en la evaluación sumativa de las calificaciones de los estudiantes

Al tratarse de una asignatura de aplicación de las matemáticas a la resolución de problemas de ingeniería, la mayor parte de los contenidos son prácticos. Para reforzar la comprensión de conceptos en los estudiantes se utilizaron diversas estrategias a lo largo del semestre. En la primera etapa se utilizó la lectura guiada para determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora. Se asignó una primera lectura sin ninguna estrategia y una segunda lectura con una guía de lectura. Los resultados obtenidos muestran que la comprensión de los estudiantes en los ejercicios teóricos fue más positiva en el tema tratado con una guía de lectura, pues un 86% de ellos obtuvo calificaciones entre 76 y 100 puntos.

Figura 3

Resultados obtenidos en el ejercicio teórico sin uso de guía de lectura

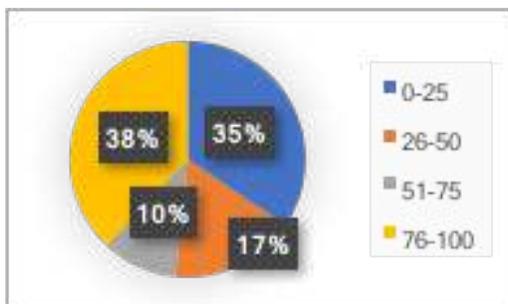
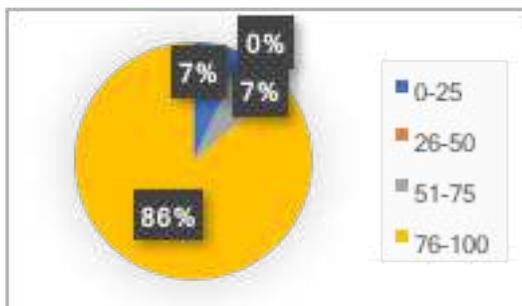


Figura 4

Resultados obtenidos en el ejercicio teórico con uso de guía de lectura



Al evaluar los ejercicios prácticos de los temas tratados en esta parte, podemos observar que, de igual forma, el material abordado con una guía de lectura tuvo un mayor desempeño, por ende, una mejor comprensión conceptual. Es importante resaltar que del 86% de estudiantes que obtuvo más de 76 puntos en su evaluación todos obtuvieron la nota máxima de 100 puntos, salvo un estudiante. Estos resultados refuerzan la idea de que el uso de estrategias de lectura y escritura ayuda al estudiante a comprender mejor los conceptos para su aplicación práctica.

Figura 5

Resultados obtenidos en el ejercicio práctico sin uso de guía de lectura en la primera parte del proyecto

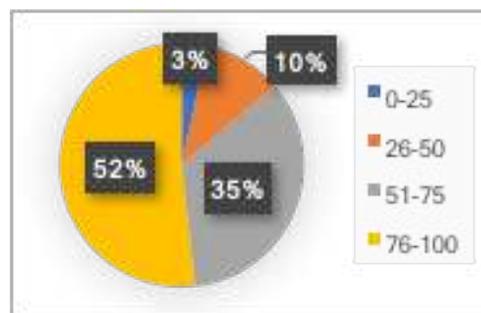
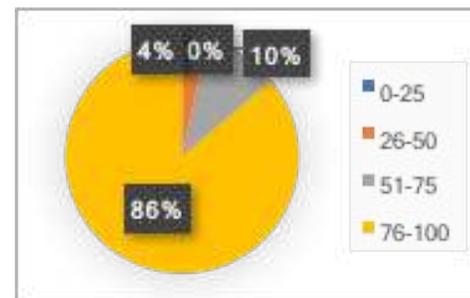


Figura 6

Resultados obtenidos en el ejercicio práctico con uso de guía de lectura en la primera parte del proyecto



Parte 2: Aplicación

En esta parte se muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las diferentes estrategias de lectura desarrolladas en la asignatura. Con esta etapa se pretende verificar cuáles estrategias de lectura son más apropiadas en este tipo de asignatura de naturaleza práctica.

Durante el cuatrimestre se realizaron tres actividades de lectura en el aula: un organizador para comparar, en la cual los estudiantes debían completar una tabla con el procedimiento a seguir para solucionar una problemática asignada; un organizador cronológico en el que completaron los pasos a seguir para realizar un proyecto; y una guía de lectura. A partir de estas estrategias, obtuvimos resultados muy interesantes, pues para todos los casos hubo resultados positivos. La evaluación de esta etapa se llevó a cabo, casi en su totalidad, con ejercicios puramente teóricos, pues se trataba de temas muy conceptuales. En la figura 6 se observa que en los tres casos más del 60% del alumnado obtuvo resultados mayores a 76 puntos.

Figura 7

Resultados obtenidos en los ejercicios realizados en la segunda parte del proyecto



La única actividad a partir de la cual se realizó un ejercicio práctico, en esta etapa, fue la guía de lectura. Este último tema comprende aproximadamente una tercera parte de la asignatura, por lo que es de suma importancia que los estudiantes comprendan los conceptos tratados. Como se mencionó anteriormente, los resultados en el ejercicio práctico fueron favorables. En la figura 7 se observa que el 73% de los estudiantes obtuvo entre 76 a 100 puntos como resultado de su evaluación, lo que demuestra una comprensión conceptual del contenido, sin embargo, en el ejercicio práctico el resultado no fue el esperado. La figura 8 señala que solo el 35% de los estudiantes obtuvo calificaciones entre 76 y 100 puntos.

Figura 8

Resultados obtenidos en el ejercicio práctico con uso de guía de lectura en la segunda parte del proyecto

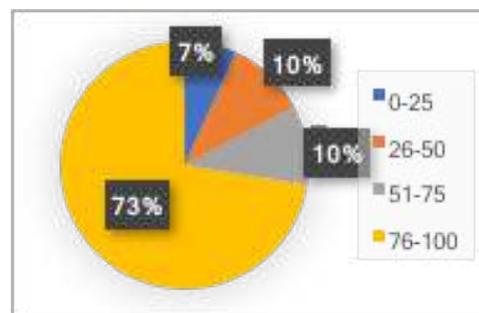
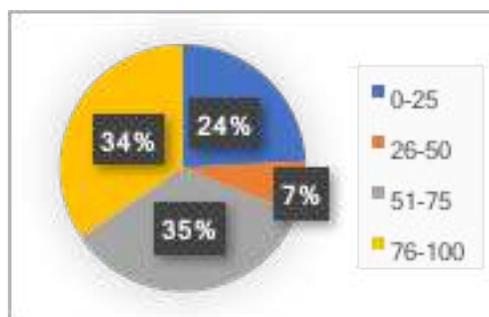


Figura 9

Resultados obtenidos en el ejercicio práctico con uso de guía de lectura en la segunda parte del proyecto



Si comparamos este caso con la primera evaluación realizada con guía de lectura, podemos observar resultados incongruentes, lo que genera la incógnita de si todos los temas pueden ser tratados con este tipo de estrategias, o si el tema fue abordado con la estrategia de lectura apropiada.

Para concluir esta etapa, se aplicaron mini escrituras a una sesión de clases para evaluar la comprensión de los estudiantes de forma directa. Durante la clase que se realizó la mini escritura, se llevó a cabo una guía de lectura. En la figura 9 se observa que más del 50% de los estudiantes pudo identificar el tema central tratado en la sesión, y un 65% de estudiantes identificó el tema secundario.

Figura 10

Resultados obtenidos con la aplicación de mini escrituras

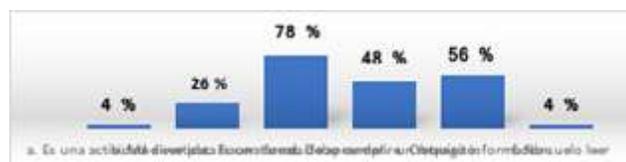


Cuestionario de valoración para conocer la percepción de los estudiantes

En esta sección se muestran los resultados obtenidos del cuestionario de valoración de la investigación aplicado a los estudiantes de la asignatura. Al inicio de la primera parte se destacan preguntas de diagnóstico. Se les cuestionó a los estudiantes la razón por la cual leen usualmente. En esta interrogante, el 78% de los alumnos destacó que lee porque es una forma de aprender. Es de destacar que solo el 4% de los estudiantes lee por diversión, lo que nos dice que tenemos un público con poca orientación a la lectura.

Figura 11

Orientación de lectura



De igual forma, se les cuestionó sobre el tipo de documentos que suelen leer. Más del 90% de los alumnos especificó que lee materiales de clases, ya sean elaborados por el profesor o por ellos mismos. En seguimiento a las repuestas de la pregunta anterior, se muestra que solo el 7% de los estudiantes lee literatura; sin embargo, el 74% lee páginas webs o blogs.

Figura 12

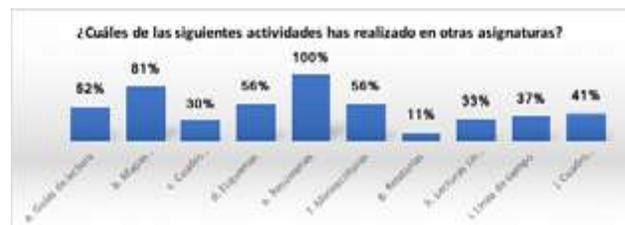
Géneros que leyeron los estudiantes en el semestre que se realizó el estudio



Finalmente, se les cuestionó sobre las actividades de lectura que habían realizado con anterioridad. En el gráfico siguiente se observa que todos los estudiantes habían realizado al menos una estrategia de comprensión con anterioridad: el resumen. Los mapas conceptuales fueron elegidos por el 81% de los estudiantes, como la segunda actividad más realizada. Las relatorías son las menos conocidas, solo un 11% de los alumnos expresó haberlas realizado.

Figura 13

Estrategias de lectura y escritura realizadas por los estudiantes en otras asignaturas



En la segunda parte del cuestionario, los estudiantes fueron abordados con preguntas abiertas en busca de su valoración sobre las estrategias utilizadas. Los alumnos se mostraron muy positivos respecto al uso de guías de lectura para acompañar sus lecturas de textos de la asignatura. De igual manera, expresaron sentirse más seguros del contenido importante de los textos al tener una guía de preguntas.

Finalmente, se les cuestionó sobre su experiencia con las estrategias utilizadas para guiar las lecturas asignadas en las clases. En general, las valoraciones fueron positivas en este aspecto; los estudiantes

destacan que les ahorra tiempo y les ayudaba a interpretar mejor los textos, pues tenían más conciencia de lo que se esperaba de ellos.

Discusión

En esta sección se presenta una discusión de los resultados obtenidos en el estudio para dar respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar, se aplicaron estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de acuerdo a la naturaleza de los temas impartidos y a las necesidades cognitivas de los estudiantes. En segundo lugar, se realizó una evaluación de las estrategias utilizadas y, finalmente, se efectuó una interpretación de las valoraciones de los estudiantes, con sustentaciones de algunos estudios revisados sobre temas de la misma línea.

Aplicación de estrategias de lectura

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el uso de estrategias de comprensión lectora es factible, incluso en asignaturas con orientación más técnica, pues los estudiantes mostraron mejor desempeño al trabajar los temas con lecturas guiadas, mejorando su comprensión. Bien lo expresa Zerpa (2002, p. 199) en su estudio sobre estrategias de comprensión lectora en un curso introductorio de ingeniería, en el que destaca que “ambos grupos que trabajaron en contextos diferenciales de aprendizaje lograron mejorar su desempeño en las tareas a partir de su experiencia de participar en el programa, con las estrategias particulares que se enseñaron en el mismo”.

De la misma manera, Belladonna et al. (2009) expresan en su estudio sobre la convivencia de letras y números que solo puede mejorarse la interpretación de los enunciados si se desarrollan prácticas explícitas que orienten la lectura y sirvan como herramientas pedagógicas para nuestros alumnos.

Estrategias utilizadas

La actividad que reportó mejores resultados en las evaluaciones fue el organizador de información, esto puede ser explicado debido a que se trató del instrumento más gráfico que se utilizó en la asignatura, con lo cual los estudiantes se pudieron

identificar más con él. De igual forma, Leonard (2021) en su estudio sobre el uso de mapas conceptuales resalta la importancia del uso de dicha herramienta para hacer frente a la debilidad presente en el alumnado en el ámbito de la lectura y la comprensión.

Durante las primeras sesiones donde se aplicaron las estrategias, los estudiantes se mostraban un poco reservados, tímidos al responder en voz alta. Dada esta situación, se agregaron las mini escrituras al conjunto de estrategias. Gracias a estas, pudimos evaluar si los estudiantes estaban comprendiendo la idea principal tratada en las clases y, al discutir el tema, se mostraron más abiertos. Queda demostrado que el uso de las mini escrituras es de provecho en el aula, pues incentiva a los estudiantes a prestar mayor atención y a participar y expresar sus dudas, tal como ocurrió en el estudio realizado por Brea Sención (2018), que expresa que hubo un aumento en la atención prestada por los estudiantes a las exposiciones de temas en el aula.

Es destacable que en todas las estrategias hubo un desempeño favorable en las evaluaciones teóricas, ya que, en todos los casos, más del 60% de los estudiantes obtuvieron calificaciones mayores a los 76 puntos. Al realizar una evaluación de cuáles estrategias se adaptan mejor a la asignatura, encontramos que son las guías con preguntas inferenciales, pues sus análisis en dichas preguntas fueron destacables y muy acertados, en su mayoría. Una situación similar se presentó en el estudio realizado por Barbagelata et al. (2009), donde pudieron identificar que el uso de guías dirigidas favorece a la reflexión de los contenidos arrojando resultados favorables en su comprensión. Así mismo, Liz (2016) expresa que hubo un aumento en la comprensión de los estudiantes con el uso de guías de lectura en sus clases. Duque Aranguren (2013) expresa que el avance en la comprensión era evidente en los estudiantes, especialmente cuando se enfrentaban a textos y problemas matemáticos.

Si bien es cierto que no todos los estudiantes tienen el mismo contexto, aun así, los resultados se mostraron favorables para la mayoría. Para algunos estudiantes fue más difícil enfrentarse a los textos

de la disciplina, pues según expresaban durante las clases, no suelen leerlos. También encontramos casos de estudiantes que tenían cierta habilidad para interpretar los textos. Pudo observarse que el uso de estas estrategias no tuvo la misma factibilidad para todos los estudiantes, pues por un lado no están habituados a este tipo de prácticas y, por otro, tal vez no eran las adecuadas para ellos.

En definitiva, es importante que se utilicen estas estrategias en las asignaturas; de este modo, los estudiantes pueden desarrollar mejores habilidades de comprensión y pueden conocer más estrategias que se adapten a sus casos. Reinozo y Benavides (2011) expresan que:

En el ámbito universitario, el reto del docente, independientemente de la disciplina de la cual se trate, debe ser el formar lectores competentes como garantía para promover en ellos una conciencia comprensiva y un espíritu científico capaz de examinar, valorar, interpretar y argumentar con pertinencia la significación del discurso. (p. 374)

Por su parte, Chiacchiarini et al. (2009) corroboran en su texto que la participación en un programa para fomentar el uso de estrategias de lectura en las aulas les sirvió para mejorar sus prácticas docentes, a la vez que les sirvió a sus estudiantes en la comprensión.

Valoración de los estudiantes

Los estudiantes se mostraron muy positivos respecto al uso de guías de lectura en la asignatura. De igual manera, expresaron sentirse más seguros del contenido pues tenían una idea clara del objetivo de estas, lo que les permitía estar confiados en sus respuestas. Barbagelata et al. (2009, p. 269) mencionan en su estudio que “mediante el trabajo con guías de actividades dirigidas -que incluyen preguntas causales, específicas, y comparativas- se favorece la práctica reflexiva mediante la integración de contenidos conceptuales a la actividad experimental”.

Como se mencionó en la introducción, muchos estudiantes de ingeniería tienen ideas preconcebidas

sobre el uso de la lectura en las asignaturas de la disciplina. Esto se ve reflejado en las valoraciones en la que algunos mencionan que no se sienten cómodos con las estrategias, pues leer no es parte de sus intereses. Sin embargo, cabe mencionar que hubo valoraciones muy oportunas al respecto, pues aun expresando que no son prácticas que disfruten, hubo un estudiante que reconoció la importancia de leer en todas las disciplinas, incluso en áreas como la ingeniería.

Conclusiones

La lectura y la escritura forman parte de la vida académica de todos los estudiantes, sin embargo, ha quedado evidenciado que es en el nivel superior en el que más se requiere que estas competencias se desarrollen a plenitud, ya que ambas están directamente relacionadas con la adquisición del discurso de la disciplina y, a su vez, con el dominio cognitivo de la misma. Partiendo del hecho de que leer se refiere al proceso mediante el cual el lector establece una interacción con el texto y logra analizarlo y comprenderlo, como docentes, debemos resaltar la importancia de la lectura en nuestros estudiantes para enseñarles a aprender mediante la comprensión de textos de sus disciplinas.

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, mostramos que el uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Topografía II fue efectivo para mejorar su comprensión de textos del área, pues en la mayoría de los casos se obtuvieron resultados satisfactorios en las evaluaciones. Para algunos estudiantes fue más difícil enfrentarse a textos propios de la disciplina, pues expresaban que no suelen leerlos, sin embargo, expresaron que entienden la importancia hacerlo.

Luego de aplicadas las diferentes estrategias de lectura en el aula, se pudo identificar que los estudiantes, aun con las reservas preconcebidas frente a la lectura de textos largos de la disciplina, se mostraron abiertos a realizar los ejercicios. Entre las estrategias aplicadas en el aula, con el organizador se obtuvieron los mejores resultados en la evaluación.

Luego de la realización de un análisis de los resultados obtenidos con el presente estudio, concluimos que:

- En el desempeño de los estudiantes en los exámenes, se obtuvo mejor resultado en los temas que se trataron con estrategias de lectura y escritura.
- Los estudiantes se mostraron más activos en la participación en clases, pues estaban más seguros del conocimiento adquirido en las lecturas.
- Se pudo constatar que el uso de guías de lectura es efectivo, incluso en asignaturas numéricas.
- Las mini escrituras fueron de gran apoyo para medir el grado de comprensión de los estudiantes y para fomentar la participación y la discusión de los temas.
- Las valoraciones de los estudiantes, en su mayoría, muestran una aceptación al uso de este tipo de estrategias.

Según los resultados obtenidos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora en materias técnicas ayuda a mejorar la comprensión de los estudiantes. Es importante que estas prácticas se realicen constantemente en las asignaturas para desarrollar las competencias de los estudiantes. Como docentes, debemos incentivar la lectura de textos académicos en el estudiantado, pero es nuestro deber guiarlos en su comprensión para que puedan enriquecer sus conocimientos.

La experiencia en un estudio de investigación-acción fue muy enriquecedora. La revisión bibliográfica abre nuevas oportunidades de conocer distintas estrategias para aplicar en las clases y escoger la estrategia adecuada a la disciplina que impartimos, se torna en un gran reto. Sin embargo, este ejercicio representa un verdadero desarrollo profesional docente, pues parte de una reflexión que nos conduce a entender mejor a los estudiantes y vivir lo que ellos afrontan en el nivel superior, lo que nos puede llevar a ayudarlos con su aprendizaje.

En efecto, el impacto del trabajo llevado a cabo provoca un cambio en la práctica docente habitual en el área. En la presente investigación solo se utilizaron algunas estrategias de comprensión lectora, es parte de cada docente seguir evaluando las que se adapten a cada tema de la ingeniería en particular, y a todas las disciplinas, en general. Con el tiempo, el perfil de los estudiantes cambia, cada generación tiene características diferentes, y del mismo modo, han de evolucionar las prácticas docentes. En la actualidad, la docencia ha tenido que dar muestras de dicha evolución, pasando las prácticas habituales del salón de clases a la virtualidad sin previo aviso, un momento ideal para implementar nuevas estrategias acordes a la modalidad a distancia, ya que es necesario suplir el vacío de incompreensión que pueda generarse sin la conexión empática que posibilita la presencialidad.

Referencias bibliográficas

- Abanto Atauje, R. (2019). Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública. *Lengua y Sociedad* 18 (1), 9-29.
- Almandoz, P. N., Garcén, M. I., Ferreri, E., Barochiner, E., Delmas, A. M. y Chan, D. (2019). Niveles de comprensión lectora de textos científicos en estudiantes de ingeniería. *RAES*, 11(19), 78-95.
- Anderson, G. L., y Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos*. Noveduc, 1-22.
- Barbagelata, R., Parolo, M. E., Zajonkovsky, I. y Baschini, M. (2009). Favorecer la comprensión en cursos iniciales de Química: una apuesta a la lectura y escritura. En P. Carlino, *Lectura y escritura, un asunto de todos/as* (págs. 263-270). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Barranco, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17*, 9-15. Obtenido de La Investigación sobre la Práctica Docente.

- Belladonna, S., Rodríguez, S. y Lagos, N. (2009). Letras y números: ¿una convivencia posible? En P. Carlino, y S. Martínez, *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (págs. 199-207). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Brea Sención, L. M. (2018). Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 16 / N.31 / enero-junio 2019*, 58-70.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 67-86.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Chiacchiarini, P., Carp, D. y Giaveno, A. (2009). Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química. En P. Carlino, y S. Martínez, *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. (págs. 225-234). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Díaz Parra, L. y Cárdenas Gómez, L. (2016). *Enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de primer año de Ingeniería Civil Mecánica (UACH)*, (págs. 1-8).
- Duque Aranguren, C. (2013). *Aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos matemáticos en inglés*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Faz, G. B., Badía, M. C. y López, N. A. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas .
- FLACSO (2015). *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Gutiérrez, S. T., Ortiz, J. F. y Rodríguez, A. L. (2013). La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4 (7) 55-60.
- Herrerías, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9.
- Leonard, M. (2021). El mapa conceptual como estrategia para potenciar el aprendizaje de la Historia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol. 18(35), 95-106.
- Reynoso, R. A. (2016). Implementación de estrategias de lectura para la asignatura Gestión Financiera. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 13(25), 38-45.
- Llauce Vigo, C. R. (2015). *Programa "Mejorando mi comprensión lectora" en estudiantes de I ciclo de la facultad de Ingeniería de una universidad particular de Lima Metropolitana*. Universidad César Vallejo.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura. *Lectura Vida*, 24(1), 22+.
- Neira, A. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Nunura Maqui, T. L. (2018). *Estrategias de jerarquización de la información en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de Ingeniería Industrial, Trujillo - 2017*. Universidad César Vallejo.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2014). *Yo expongo*. Comunicarte.

- Reinozo, M. y Benavides, S. (2011). La lectura: Herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería. *Educere*, 15 (51), 369-378.
- Reynoso, E. M. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sánchez, M. L. (2008). *Comprensión Lectora*. Secretaría De Educación Del Gobierno Del Estado.
- Sandoval, A. y Franchi, L. (2007). Meta comprensión en estudiantes de Ingeniería. *Omnia*, 98-119. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stead, D. R. (2005). Una revisión de la propuesta de "miniescrituras". *Aprendizaje activo en educación superior*, 6(2), 118-131.
- Torres, A. y Villate, E. (2000). *Topografía*. Bogotá: Escuela Colombiana de ingeniería.
- Velázquez, D. E. (2019). Comprensión Lectora de los estudiantes del primer curso, Carrera Ingeniería Agropecuaria de la UNP. *Ciencia Latina*, 3(1), 287-302.
- Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior* Vol. XLV (1) (177), 95-118.
- Zerpa, C. E. (2002). *Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: Experiencia en un curso introductorio de Ingeniería*. SCIELO: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0798-9792200200020002yscript=sci_arttext

Aprendizaje basado en problemas (ABP) como herramienta para un aprendizaje significativo de Diseño Urbano¹



Audelín Henríquez*

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
aa.henriquez@ce.pucmm.edu.do



Michelle Valdez**

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
mm.valdez@ce.pucmm.edu.do

Meaningful Urban Design Learning through the PBL (Problem based learning)

Recibido: 16 de abril de 2021 | Aprobado: 28 de mayo de 2021

Resumen

El objetivo general de este artículo es mostrar la efectividad del uso de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el logro de procesos más eficaces de enseñanza-aprendizaje en las materias relacionadas al diseño urbano. Este método, que acentúa el aprender haciendo, introduce problemas del mundo real en el programa educativo. Desde los talleres de diseño urbano de la escuela de Arquitectura y Diseño (EAD) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) se han abordado desde el 2018 el diseño y ejecución de proyectos urbanos donde el estudiantado aborda problemas reales de nuestras ciudades y propone proyectos para ser realizados. La ejecución de los proyectos involucra actores/as de la vida real y esto asoma al estudiantado a la práctica de

la profesión. La metodología utilizada para este estudio se enmarca dentro de la investigación-acción. Las evaluaciones realizadas durante estos cuatrimestres dan cuenta de un incremento de las competencias, tanto propias de la asignatura, como generales, por lo cual concluimos que este tipo de proyectos logra motivar a los estudiantes de último año de la carrera y les genera, por tanto, un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; Aprendizaje basado en problemas; Diseño urbano.

¹ El trabajo desarrollado en este manuscrito fue financiado por el Proyecto Citylab CAR y cofinanciado por Erasmus + de la Unión Europea. Citylab CAR ni Erasmus + contribuyeron en el diseño del estudio ni en la recolección, análisis, interpretación de datos ni en la escritura de este manuscrito. Todas las ideas, hallazgos y perspectivas son de los autores y no de Citylab CAR ni Erasmus

* Maestría en Desarrollo Urbano por la Universidad Católica de Chile. Profesora a medio tiempo Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: aa.henriquez@ce.pucmm.edu.do

** Maestría en Desarrollo Urbano por la Universidad Católica de Chile. Profesora por asignatura en la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: mm.valdez@ce.pucmm.edu.do

Abstract

This article's objective is to present the effectiveness of problem-based learning methodology (PBL) in subjects related to urban design as a way to achieve a comprehensive teaching-learning process. PBL is a student-centered method that emphasizes learning by doing. This approach introduces real-world problems into the educational program. The design and execution of urban projects using the PBL methodology has been addressed since 2018 at the urban design studios of the School of Architecture and Design at Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Students have addressed real problems of our cities and proposed different projects. The execution of these projects involves actors from real life and allows them to see the profession's practice reality. The evaluations carried out during these periods show an increase in both the subject's and general competencies, and a meaningful and motivating learning.

Keywords: Meaningful learning; Problem-based learning; Urban design.

Introducción

Dentro de la carrera de Arquitectura el tema del diseño de la gran escala conocido como diseño urbano se aborda en el último año de la carrera. En muchos casos los proyectos asignados en estas asignaturas resultan ser muy específicos, por lo cual no suelen resultar significativos para algunos estudiantes cuyos intereses son otros. El aprendizaje significativo se produce cuando se integran habilidades y conocimientos previos con nueva información, y esta asociación constructivista solo es posible desde la motivación y significado que

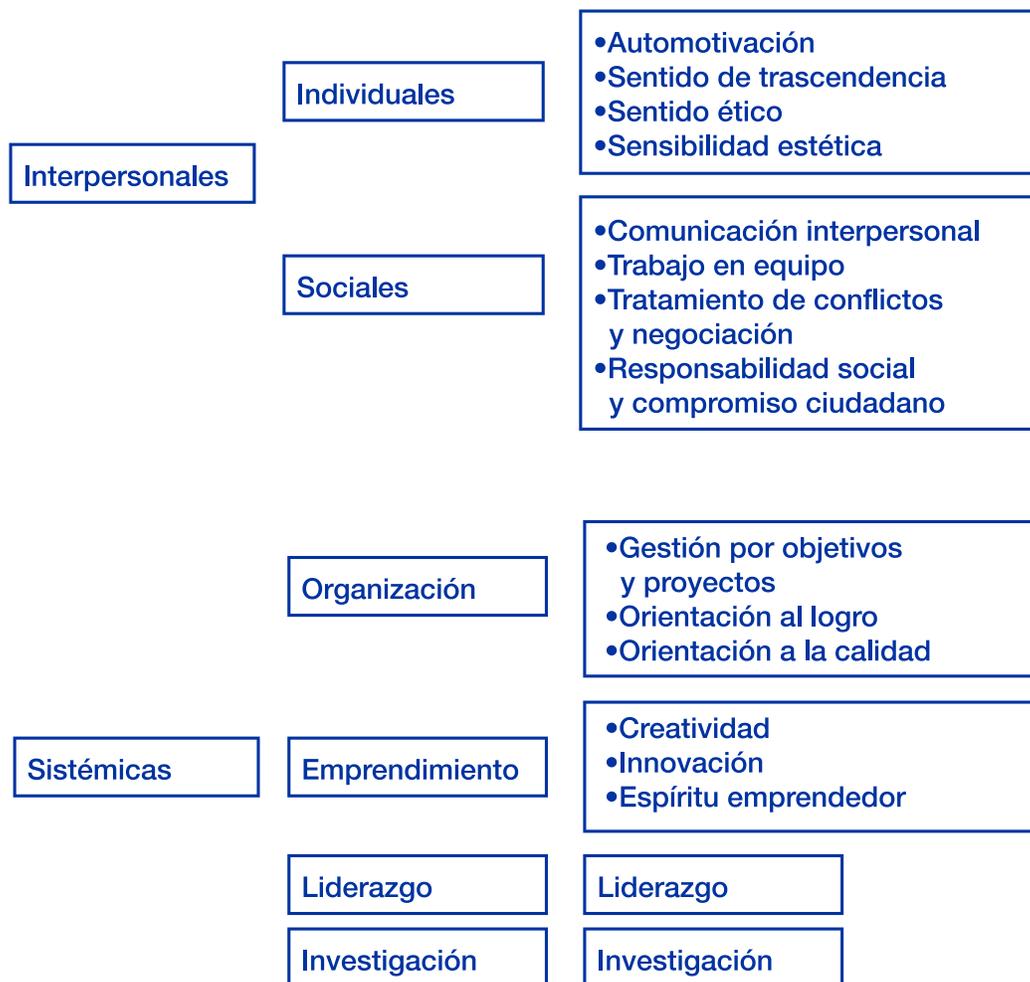
se puede otorgar a lo que se aprende (Bernabeu, 2009).

Surge entonces la pregunta de cómo reforzar y dar un giro al enfoque para impartir los contenidos de las asignaturas relacionadas al diseño urbano con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo. Este objetivo se relaciona directamente con el fortalecimiento de las competencias genéricas establecidas en el nuevo plan de estudios de la carrera de Arquitectura formulado en el 2017 por Escuela de Arquitectura y Diseño CSTI-CSTA.

Tabla 1

Competencias genéricas a fortalecer





La finalidad de este estudio es mostrar el proceso de la implementación de la metodología del Aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia para lograr formas atractivas y motivadoras de aprendizajes significativos para los estudiantes, quienes deben conocer y ser capaces de abordar la gran escala y desarrollar proyectos que los concienticen sobre la indiscutible incidencia de cualquier obra de arquitectura en la ciudad.

Medina (2018) afirma haber encontrado estas mismas necesidades de reforzar y dar un giro al enfoque a través del cual se impartían los contenidos de la materia de Arquitectura y Paisaje. En su estudio Medina aporta una valiosa experiencia sobre cómo implementar un aprendizaje activo y solucionador de problemas. Este artículo plantea como objetivos logrados: actividades innovadoras que retan la capacidad y las habilidades del

estudiantado; un aprendizaje de un nivel superior; una visión y sensibilidad hacia el medioambiente y el bien común y la colaboración e integración con otras carreras. El presente estudio plantea una continuación en línea con lo presentado por Medina (2018), pero con implementaciones más allá del campus universitario, a nivel de la ciudad de Santo Domingo. Así mismo, la interdisciplinariedad va más allá de otras carreras. El estudiantado debe interactuar con actores/as reales.

Ante el reto de promover un aprendizaje significativo a estudiantes del último año de su carrera, nos preguntamos: ¿Qué estrategia será la más idónea para involucrar de manera activa a los estudiantes y conseguir con ello las competencias propias del diseño urbano? Para dar respuesta a esta interrogante, este estudio se propone como

objetivo general mostrar la efectividad del uso de metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el logro de procesos más eficaces de enseñanza-aprendizaje en las materias relacionadas al diseño urbano.

Las asignaturas relacionadas con el diseño urbano que analizan y proponen soluciones en el ámbito de la ciudad resultan ser un escenario excelente para el debate, reflexión, investigación y difusión sobre problemas reales de las ciudades. En este contexto, se presenta a continuación los fundamentos del ABP y su probado enfoque para introducir problemas del mundo real en el programa educativo; y luego se describe la metodología utilizada en base a la ABP en los talleres de diseño urbano. Por último, se presentan los resultados y conclusiones de esta investigación-acción.

Marco teórico

Fundamentos del aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje basado en Problemas (ABP) tiene su fundamento en el constructivismo, el cual afirma que el aprendizaje es el resultado de construcciones de nuevas ideas a través de los conocimientos previos. La meta primaria de la enseñanza basada en problemas es favorecer el razonamiento y las habilidades para la solución de problemas (Bernabeu 2009).

Como es sabido, el ABP surge en la Universidad de MacMaster, Hamilton, Canadá. Gran parte de la población de la ciudad industrial de Hamilton, a mediados de los años 60 del siglo XX, padecía de problemas respiratorios debido, entre otras razones, a las circunstancias medioambientales, económicas y sociales en las que vivían. El método tradicional para abordar dichas enfermedades no producía las soluciones esperadas. Esto llevó a las autoridades universitarias a cuestionar la forma tradicional de formación, basados en el conocimiento sistemático de los profesionales de la medicina. Se concluyó que debían adquirir además habilidades y competencias para solucionar problemas a la hora de desempeñar

su labor. El modelo tuvo una rápida extensión a otras escuelas de medicina y posteriormente a otras profesiones (Bernabeu 2009).

Características del ABP

La implementación de la metodología ABP supone el desarrollo de habilidades no consideradas tradicionalmente, como son, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico (Morales 2018).

Los aspectos básicos que promueve esta metodología son los siguientes:

- El enfoque se centra en el estudiantado (Barrows, 1996, citado por Bernabeu 2009). Los alumnos deben identificar los aspectos más relevantes de los problemas a los que se enfrentan y definir sus necesidades de conocimiento. Los profesores son acompañantes del proceso y facilitadores.
- El aprendizaje se favorece enormemente con la interacción social (Carretero, 1993). Los participantes deben escucharse entre sí, abiertos a diferentes puntos de vista y trabajar en colaboración para llegar a sus conclusiones. Se posibilita así, la construcción del conocimiento a partir de los diálogos que ayudan al estudiantado a desarrollar las habilidades generales instrumentales de comunicación y expresión oral. (Ver Tabla 1).
- El pensamiento crítico permite razonar sobre problemas complejos del mundo real. Schön (1987), citado por Bernabeu (2009), refiere que los principales rasgos de la práctica reflexiva están en el aprender haciendo. El desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación lógica permitirán a futuro afrontar una práctica profesional de manera más reflexiva y crítica.

En adelante se mostrará la implementación de esta metodología en las asignaturas de diseño urbano, dentro de la carrera de Arquitectura, cuya parte de implementación utiliza el urbanismo táctico.

ABP y el urbanismo táctico

El urbanismo táctico o urbanismo ciudadano propone intervenciones de bajo costo en el espacio público para lograr cambios a largo plazo, short-term action, long-term change (Lydon, 2013). Consiste en generar vistosas intervenciones temporales que buscan involucrar a la comunidad y lograr mejorar la calidad de vida en la ciudad de manera sostenible. Este movimiento es relativamente nuevo. La primera guía de urbanismo táctico data de 2012. Sin embargo, esta práctica se ha visto implementada antes, como es el caso del proceso de peatonalización de Time Square en Nueva York en el año 2009 y otras acciones de activismo urbano.

El urbanismo táctico o urbanismo ciudadano no requiere necesariamente de expertos, se construye

a partir de grupos de personas empoderadas (Vergara, 2013 citado por Lydon, 2013). Es por esta razón que resulta una metodología muy compatible con el ABP.

El urbanismo táctico implica por parte de los estudiantes un diagnóstico, formulación, ejecución y evaluación de los proyectos. Veamos pues cómo estos proyectos incluyen los principios del ABP:

Estrategias del ABP con el urbanismo táctico

Dado que el principio fundamental del ABP es exponer al estudiantado a un problema de la vida real, las estrategias consideradas pertinentes para implementar esta metodología con el urbanismo táctico fueron seleccionadas a partir de la búsqueda de necesidades reales de nuestras ciudades.

Tabla 2
Relación entre ABP y Urbanismo Táctico

Aprendizaje basado en problemas	Urbanismo táctico
Contenido significativo	Responder de manera creativa a las diferentes escalas de las problemáticas de la ciudad
Pensamiento crítico resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación	Diagnósticos, trabajo en equipo y presentación a diferentes actores
Investigación es imprescindible	Levantamiento de campo y diagnósticos
Pregunta guía abierta	Problemática puntual planteada
Contenidos esenciales y competencias clave	Creatividad para mejorar la calidad de vida de la ciudad
Algún grado decisión de los alumnos	Formulación de micro proyectos
Evaluación y reflexión	Puesta en común del equipo y retroalimentación de otros actores
Implica audiencia	Presentaciones a otros actores: junta de vecinos, ciudadanos, autoridades, etc.

Micro proyectos en Villa Consuelo

Los micro proyectos temporales tienen como objetivo principal devolver la seguridad a los peatones que transitan las calles del sector, utilizando herramientas como pasos de cebra llamativos, estructuras ligeras colgadas sobre estos y parques de bolsillo. Así, se realizaron varios micro proyectos temporales en el sector de Villa Consuelo durante el período académico (1-2018-2019) con la idea de mejorar el espacio público. Una representación de los vecinos y comerciantes participó en conjunto con el estudiantado en el diagnóstico, formulación y posterior ejecución de dichos micro proyectos que contaron con la autorización de la comisión de Tránsito y Movilidad Urbana, formada por la Alcaldía del Distrito Nacional (ADN), el Instituto Nacional de Transporte y Tránsito Terrestre (INTRANT) y el Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones (MOPC).

Pasos peatonales en la intersección de las Avenidas 27 de Febrero y Abraham Lincoln

A finales de septiembre del año 2018, el INTRANT celebró por primera vez en el país la Semana de Movilidad Sostenible con múltiples actividades en el Gran Santo Domingo y algunas ciudades del interior, para crear conciencia sobre los beneficios del uso del transporte público y vehículos no motorizados y de caminar. A raíz de la intervención en Villa Consuelo, el INTRANT invitó a la Escuela de Arquitectura y Diseño de la PUCMM CSD y otras universidades a realizar intervenciones de urbanismo táctico en importantes intersecciones de Santo Domingo. La PUCMM fue invitada a participar en las intersecciones de las Avenidas 27 de Febrero con Abraham Lincoln y Av. Gustavo Mejía Ricart con calle Z. Se diseñaron pasos peatonales artísticos y motorbox con la finalidad de definir claramente los lugares que deben ocupar los vehículos, motocicletas y peatones en las intersecciones a manera de concientización, tanto de los peatones como de conductores.

Artefactos urbanos para día mundial de la bicicleta

El tres de junio se declaró como el día Mundial de la Bicicleta. Por esta razón, y por segunda vez desde su creación, el INTRANT desarrolló en el mes de mayo del 2019 una serie de actividades para llamar la atención sobre los beneficios que representa el

uso de la bicicleta para la salud y la reducción de emisiones. En este marco, la tarde del domingo dos de junio del 2019 se peatonalizó un tramo del Malecón de Santo Domingo con la participación de diferentes universidades que diseñaron y ejecutaron artefactos de mobiliario urbano que sirvieron de descanso y diversión en las paradas de las rutas de los ciclistas. Desde las asignaturas de Diseño VIII (urbano) y Arquitectura y Paisaje se presentaron dos proyectos, uno de cada asignatura. Se hizo un ejercicio en conjunto en ambas materias donde se formaron varios grupos con unas pautas marcadas por el INTRANT y las profesoras. El estudiantado eligió dos proyectos ganadores que se llevaron a la realidad por todo el grupo.

Artefactos urbanos, peatonalización Calle Agustín Lara, Distrito de Diseño (DiDi)

En septiembre del 2019 se lanzó el Distrito de Diseño (DiDi) en el marco del Design Week y de la Semana de la Movilidad Sostenible, ambos eventos coincidieron en la Ciudad de Santo Domingo. Desde la asignatura de Urbanismo III se participó junto con otras escuelas de arquitectura y el estudiantado diseñó y construyó artefactos de mobiliario urbano que se colocaron en la calle Agustín Lara, peatonalizada por ese día. El objetivo de estos artefactos era colaborar con el uso peatonal de las calles de manera que las personas pudieran sentarse, generar sombra y entretenimiento para los niños.

Abordar la metodología del ABP con un problema de la trascendencia que tiene la movilidad sostenible en las mismas ciudades en que el estudiantado desarrolla su vida ofrece la posibilidad de un aprendizaje significativo y motivador para ellos al saber que sus ideas y propuestas serán implementadas y que de alguna manera repercutirán en la calidad de vida de la ciudadanía. Además, la interacción de la academia con las instituciones que gobiernan la ciudad resulta en una fuente importante de conocimiento que convierten a la ciudad en un laboratorio para el estudiantado y, por ende, un aprendizaje experiencial.

Metodología

El proceso seguido en este estudio corresponde al método de investigación-acción, desarrollado por Kurt Lewis en 1973 (Herrerías, 2004). La finalidad del trabajo es descubrir las dimensiones fundamentales del problema que nos planteamos: “Cómo implementar una metodología que resultara en un aprendizaje significativo y transferible para los estudiantes de último año, específicamente en la asignatura de Diseño Urbano”. Ante esta interrogante o necesidad, fuimos acompañados por una asesora pedagógica para implementar el ABP como estrategia para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo y experiencial.

Como veremos en este relato de experiencia, establecimos un gran plan general de actuación para formular las estrategias de acción que involucraban a todos los actores: docentes y estudiantes, asesores y participantes de otros sectores o de otras carreras para lograr la interdisciplinariedad. Luego, para la puesta en marcha, dividimos en tres grandes etapas el proyecto. La primera consistió en la implementación de la metodología del ABP con todos sus pasos para microproyectos; en una segunda etapa, revisamos nuevamente la metodología y consideramos necesario un entrenamiento, el cual se materializó a través de talleres específicos que describiremos más adelante. Este entrenamiento fue necesario para asumir el gran reto de la segunda etapa: el macroproyecto MOVER. Finalmente, reflexionamos en todo el aprendizaje con la estrategia implementada y la utilidad que trajo a los estudiantes. Para ello, pasamos una encuesta y analizamos los resultados. A continuación, relatamos paso a paso cómo se desarrolló el proceso de implementación del ABP.

Relato de experiencia de la implementación de la metodología del ABP

Durante el 2018 y 2019, el proceso del ABP fue implementado en algunas secciones en las asignaturas de Diseño VIII ARQ-416-T, Arquitectura y Paisaje ARQ-444-T y Urbanismo III ARQ-451-T. Como parte importante del ABP, en estos talleres de diseño urbano se colocó al estudiantado como protagonista y el personal docente fue sólo un asesor. Se siguieron los siguientes pasos:

- **Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.** Como se explicó anteriormente, el tema transversal para todas las asignaturas elegido por el equipo docente fue la movilidad sostenible. El primer paso consiste en seleccionar el lugar de estudio urbano, en cada caso uno diferente y el estudiantado debe plantear una pregunta clave. Con esta aproximación al pensamiento crítico, se comienzan a desarrollar las competencias instrumentales cognitivas (ver Tabla 1).

- **Formación de los equipos.** Estas asignaturas tienen un promedio de 15 estudiantes por sección, lo que permite organizarse en varios grupos de dos, máximo tres personas. Esta acción desarrolla las competencias interpersonales sociales de comunicación y trabajo en equipo (ver Tabla 1).

- **Planificación.** El estudiantado debe organizar y planificar el proceso con la asignación de roles y tareas a los integrantes de sus grupos para luego recopilar la información necesaria. Este punto se refuerza con el trabajo sobre la teoría disponible del tema principal, recopilación y levantamiento de datos y la interrelación de ambas (Groat y Wang, 2013). Los alumnos deben realizar un diagnóstico y contrastarlo con las opiniones de los actores/as del sector seleccionado.

- **Investigación.** Durante todo el proceso se desarrollan las competencias sistémicas de investigación (Ver Tabla 1). Se deben profundizar los conocimientos previos. Además, en el proceso de levantar información se realizan visitas de campo y encuentros con la comunidad. También se analizan comparables nacionales e internacionales de proyectos similares.

- **Análisis y síntesis.** Durante todo el proceso se desarrollan todas las competencias instrumentales (Ver Tabla 1), a través del análisis de los conocimientos de base y la información levantada. En las conclusiones obtenidas a través de las puestas en común en clase sobre los encuentros con la comunidad y con las autoridades, se produce la síntesis que permite en una primera etapa generar proyectos macro,

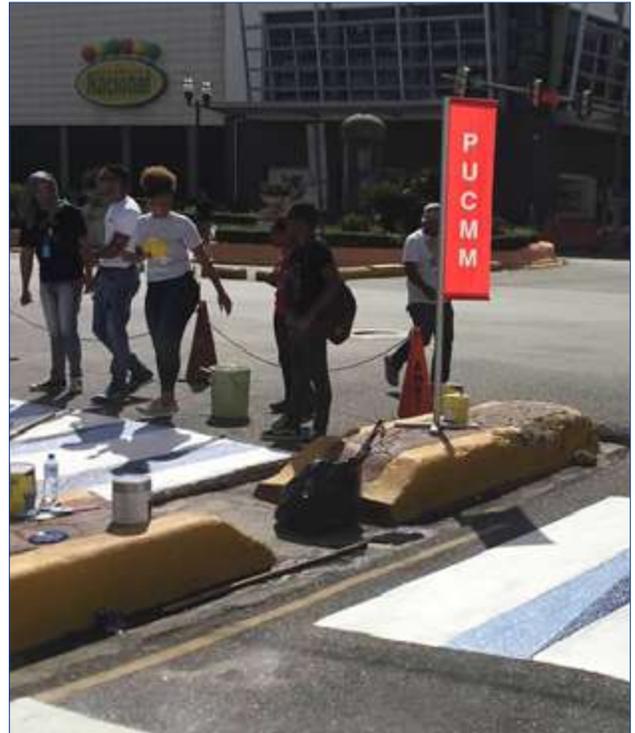
en una segunda, los proyectos micro y al final, la evaluación.

- **Definición del producto final.** Cada grupo debe presentar una propuesta macro de todo el sector estudiado. De esta propuesta macro el estudiantado debe generar micro proyectos. Estos micro proyectos deben ser temporales y realizables a bajo costo (urbanismo táctico: pasos de peatones creativos, artefactos urbanos, entre otros). A partir de la retroalimentación de los actores, se eligen los proyectos más factibles para su ejecución.

- **Elaboración del producto.** En el diseño de los macro proyectos y después en el detalle que hay que alcanzar en los micro proyectos se ponen en práctica las competencias sistémicas de organización y emprendimiento. Luego, en la implementación en campo se desarrollan las competencias interpersonales sociales y las instrumentales metodológicas (Ver Tabla1). Estos proyectos contaron con la aprobación de las instituciones gubernamentales de la ciudad y con la colaboración de actores locales.

Figura 1

Momentos de ejecución de los pasos peatonales artísticos y motor box



Fuente: Amelia Saleta (2018)

- **Presentación del producto.** Se realizan varias presentaciones de los productos en las diferentes etapas de los proyectos. Primero a los compañeros de clase y a profesores invitados, luego a la comunidad y a las autoridades. En estas acciones se desarrollan e implementan las competencias instrumentales lingüísticas y las sistémicas de emprendimiento. (Ver Tabla 1).

Figura 2

Encuentro de los estudiantes con juntas de vecinos y sociedad de comerciantes de Villa Consuelo



Fuente: Amelia Saleta (2018)

- **Repuesta colectiva a la pregunta inicial.** En las reflexiones posteriores a la ejecución en campo los estudiantes profundizaron sobre la pertinencia de lo realizado como respuesta a la pregunta inicial. Así mismo, se valora la respuesta de la comunidad y las autoridades a los microproyectos implementados. En estos intercambios se desarrollan las competencias instrumentales cognitivas (Ver Tabla 1).

- **Evaluación y autoevaluación.** A lo largo de todo el proceso se realizaron evaluaciones y autoevaluaciones a lo interno de la asignatura. El estudiantado debe hacer un informe analítico donde exprese los elementos positivos, así como los elementos a mejorar. Después de la ejecución en campo, se hacen puestas en común sobre la retroalimentación de actores/as del sector y autoridades. Estas actividades desarrollan las competencias instrumentales cognitivas, las interpersonales sociales y las sistémicas de emprendimiento (Ver Tabla 1).

Proyecto MOVER (movilidad verde)

En enero del 2020, desde la asignatura de Diseño VIII ARQ-416-T, se elaboró un módulo para la implementación de la metodología ABP para Citylab CAR, un proyecto en el marco del programa ERASMUS+ auspiciado por la Unión Europea. Este proyecto tiene como objetivo estimular la innovación en la enseñanza de la educación superior a través del aprendizaje basado en problemas (ABP) en entornos urbanos del Caribe.

Figura 3

Estudiantes participando en talleres de trabajo



Fuente: Henríquez (2020)

El módulo se nombró MOVER (movilidad verde). Se continuó con el mismo problema de la movilidad sostenible, en este caso, se enfocó en entornos educativos de la ciudad de Santo Domingo. Se contó además del equipo docente, con acompañantes de investigación y asesores/as pedagógicos del Centro de Desarrollo Profesional (CDP) y la directora del proyecto y de la carrera. En este módulo se enfatizan los procesos para definir problemas, la gestión del tiempo y el trabajo en equipos interdisciplinarios. En la implementación del ABP para este módulo se siguieron los siguientes pasos:

- **Entrenamiento ABP.** Antes de dar comienzo al módulo, tanto el estudiantado como el personal docente, realizó un entrenamiento en línea asíncrono para desarrollar herramientas que les permitieran trabajar la ABP. Este taller fue facilitado por la Universidad de Amberes, Bélgica, en el marco del programa CityLab CAR.

- **Planificación.** El personal docente contó con asesores/as pedagógicos del Centro de Desarrollo Profesional durante todo el proceso del módulo para la planificación de las actividades y elaboración de rúbricas de evaluación.

- **Formación de los equipos e interdisciplinarietàad.** Para la implementación del módulo se unieron las tres secciones de la asignatura de Diseño VIII que se impartieron el cuatrimestre 1-2019-2020. Se formaron nueve grupos de tres y cuatro personas. Esta acción desarrolla las competencias interpersonales sociales de comunicación y trabajo en equipo (ver Tabla 1).

- **Talleres transversales.** Durante la implementación del módulo se detectaron debilidades en el estudiantado como destreza para graficar temas urbanos, coordinación de los equipos de trabajo y manejo del tiempo. El estudiantado carece a menudo de motivación personal o del saber hacer para acceder a recursos. (Brown y Pickford, 2013). Se introdujeron talleres transversales a la planificación de la asignatura a fin de subsanar dichas debilidades:

- a. Taller sobre graficar ideas.

- b. Taller “Construyendo juntos”, con el objetivo de motivar el trabajo en equipo, dirigido por la asesora pedagógica y la directora del proyecto y la carrera.

- c. Taller “El elevador”, con el objetivo de desarrollar la comunicación efectiva, dirigido por las mismas asesoras del taller anterior.

- d. Taller multidisciplinar: Juego de expertos. Para lograr la interdisciplinarietàad, se contó con la participación, además de los de 35 estudiantes de la Escuela de Arquitectura y Diseño (EAD), con 18 estudiantes de la asignatura de Gestión Ambiental de la Escuela de Ecología y Gestión Ambiental (EGA) y con tres estudiantes de la asignatura Campaña de Comunicación de la Escuela de Comunicación Social (COM). Estos estudiantes participaron en el entrenamiento en línea, en presentaciones a lo largo del cuatrimestre, así como en el taller multidisciplinar: “Juego de expertos”.

Este taller multidisciplinar se realizó con el objetivo de poner en práctica las competencias generales instrumentales (ver Tabla 1), favorecer la interacción social multidisciplinar y poner en práctica el pensamiento crítico. Se plantearon problemas reales de la ciudad y se crearon grupos interdisciplinarios que debían desempeñar un rol de experto/a en los temas identificados previamente por los participantes del módulo MOVER: espacio público, ciclistas, áreas verdes, transporte y contaminación. Durante la actividad se distribuyó el tiempo para la construcción del problema, la distribución de roles, asumir una mesa de negociación y acuerdos, y concluir con una presentación oral frente a todos los participantes.

Tabla 3*Objetivos Taller Multidisciplinar*

Definición y objetivos	
Definición	Es un juego de roles donde se evidencia un problema real, a partir de elementos concretos que se identificaron en el análisis realizado por el estudiantado.
Objetivos	Desarrollar la habilidad del trabajo en equipo, al conformar mesas de trabajo, donde cada integrante asume un rol y desempeña su posición en términos de intereses y valores.
	Comprender las diferentes vertientes de un problema mediante la representación de diferentes actores y ser capaces de negociar con el objetivo de alcanzar el bien común.

• **Investigación.** El estudiantado realizó el levantamiento de información sobre la movilidad urbana en polígonos con presencia de importantes centros educativos. El estudiantado tuvo la oportunidad de interactuar con diferentes actores/as de la ciudad como la Alcaldía del Distrito Nacional (ADN) y el Instituto Nacional de Transporte y Tránsito Terrestre (INTRANT). Se realizaron entrevistas y encuestas a diferentes usuarios/as de las zonas estudiadas.

• **Análisis y síntesis.** A partir de la información levantada y de los conocimientos de base, se realizan puestas en común en clase. Las conclusiones obtenidas en estas sesiones, los encuentros con la comunidad y con las autoridades permiten producir la síntesis que generan proyectos macro en una primera etapa. En una segunda se generan los proyectos micro. Se realizó un concurso interno entre el estudiantado que cursaba la asignatura para elegir el mejor proyecto que debería pasar al concurso internacional. Durante todo el proceso se desarrollan todas las competencias instrumentales (Ver Tabla 1).

• **Evaluación y autoevaluación.** A lo largo de todo el proceso se realizan evaluaciones y autoevaluaciones con unas rúbricas elaboradas por los docentes con la asesoría del Centro de Desarrollo Profesional. Estas rúbricas incluían evaluaciones tanto de las competencias genéricas de la carrera (ver Tabla 1), como de las específicas de la asignatura. Estas rúbricas se socializaban con el estudiantado para que pudieran conocer de antemano los aspectos a valorar.

Tabla 4*Experiencias mesas de trabajo Taller Multidisciplinar*

EXPERIENCIAS ESTUDIANTADO EN MESAS DE TRABAJO	
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	RELATOS
Tomar diez metros del Parque Mirador para ampliar la Av. Anacaona con miras a solucionar el problema del congestionamiento vehicular en detrimento del área verde del parque.	“Me di cuenta que con el trabajo en equipo se pueden conseguir logros si se trabaja como se debe, complementando habilidades, potenciando nuestras fortalezas y cooperando entre nosotros para obtener resultados positivos”. (2020)
Existe muy poco respeto al ciclista que se evidencia por la escasa educación y seguridad vial.	“El propósito de agrupar las distintas carreras en este proyecto, y representar a cada uno de los actores desde criterios diferentes a los que estamos acostumbrados a trabajar, refleja un panorama más empático. Nos permite construir soluciones eficientes desde una perspectiva que se basa en los conocimientos de las distintas áreas de trabajo”. (2020)
La Av. 27 de Febrero es una vía muy importante de nuestra ciudad con situaciones negativas: paradas de transporte informales, la mala condición de las aceras, contaminación sonora y ambiental.	“La actividad fue muy entretenida y diferente. Me gustó la oportunidad de compartir con otras carreras para solucionar problemas. Me permitió ver cómo se pueden aportar diferentes soluciones a un mismo problema. Mi rol de peatón me llevo a considerar factores cruciales para que el ciudadano se sienta más cómodo y seguro en la ciudad”. (2020)

Resultados

- Mediante informes y puestas en común reflexivas en clase se evidenció la manera en la que el ABP contribuyó a que el estudiantado incorporara aprendizajes significativos a través del aporte real que realizaron a la sociedad en la ciudad. Además, el estudiantado destacó el sentimiento de haber aportado al bien común y la receptividad de las intervenciones por parte de usuarios/as.
- El acompañamiento y asesoría pedagógica del Centro de Desarrollo Profesional en el diseño y planificación de la asignatura posibilitó la sistematización de los procesos de evaluación, optimizar la gestión del aprendizaje y afianzar el trabajo colaborativo entre docentes y asesores pedagógicos.

- La evaluación a través de rúbricas realizadas por los docentes en distintos momentos de los cuatrimestres evidencia un incremento de las competencias, tanto propias de la asignatura, como generales, a través del ABP y de los talleres transversales. En estos resultados se puede observar un el incremento de un 15% en la valoración de las competencias generales sistémicas:

Tabla 5

Resultados de evaluación según las rúbricas

EVALUACIÓN ANÁLISIS / DIAGNÓSTICO											
Criterio		Descriptor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Dominio de conceptos. Listado de planos	4 puntos	Reconoce los aspectos a considerar en un análisis urbano y entiende el alcance de cada componente. (Contexto histórico, análisis físico espacial, gestión de la movilidad, movilidad, medioambiental)	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Análisis. Manejo adecuado de la información	6 puntos	Ordena y analiza coherentemente los datos levantados y construye conclusiones pertinentes	6	4	6	4	4	6	4	6	6
Creatividad. Abordaje en coleccionar datos y mediciones	3 puntos	Recolecta, combina y presenta los datos y mediciones	3	2	2	2	2	3	2	2	3
Capacidad síntesis. Manejo del tiempo y de aspectos relevantes	4 puntos	Resalta los componentes esenciales del proceso de análisis, dentro del tiempo establecido para su exposición	2	2	4	4	2	4	2	4	4
Comunicación: Oral y gráfica	3 puntos	Vocabulario técnico y formal. Dicción apropiada. Elemento de apoyo gráfico pertinentes (acompañan y aclaran)	3	2	3	3	3	3	2	3	3
TOTAL	20 PUNTOS		18	14	19	17	15	20	14	19	20

EVALUACIÓN MACROPROPUESTA

criterio		Descriptor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Propuesta calidad del diseño	8 puntos	Intervenciones puntuales pertinentes al contexto. Claro manejo de elementos de diseño urbano y actividades	6	5	6	6	7	7	6	7	8
Análisis. Interpretación de información	6 puntos	Incorpora y aplica en la propuesta la información levantada y analizada	6	3.5	6	5	5.5	6	4	6	6
Creatividad. propuesta novedosa	2 puntos	Ideas novedosas y que respondan a la solución de problemas.	1	1.5	2	2	2	2	2	2	2
Manejo del tiempo y de aspectos relevantes	2 puntos	Resalta los componentes especiales de la propuesta, dentro del tiempo establecido para su exposición	2	1	2.5	2	2	2	2	2	2
Comunicación: Oral y gráfica	2 puntos	Vocabulario técnico y formal. Dicción apropiada. Elementos de apoyo gráfico y pertinentes (acompañan y aclaran).	1	1.5	2	2	2	1	1	2	2
TOTAL	20 PUNTOS		16	12.5	18.5	17	18.5	18	15	19	20

- En el caso de los micro proyectos de Villa Consuelo, se realizaron presentaciones y conclusiones en el III Congreso Estudiantil y de Investigación Científica y Tecnológica del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MECYT).
- En el caso del proyecto Citylab CAR, la propuesta ganadora del concurso interno, realizado en el ámbito de la asignatura, se presentó al concurso internacional en el marco de la conferencia Caribbean Education for Sustainable Urban Development, en el mes de octubre del 2020. Upark, el proyecto presentado por PUCMM, resultó el ganador de los dos premios del concurso: equipo favorito del público y premio del jurado: <https://www.facebook.com/311979756415185/videos/1257716154604723>
- Luego de concluir el periodo académico 1-2019-2020, y ya pasado un año, se compartió una encuesta con el estudiantado de las asignaturas que participaron en el modulo "MOVER" con el objetivo de evaluar su experiencia antes, durante y después del módulo:

1. Antes, sobre su previo conocimiento de la metodología y la realización del entrenamiento.
2. Durante, sobre las actividades realizadas en los talleres transversales y el desarrollo de sus habilidades.

3. Después, implementación de esta metodología en otras tareas y posibilidad de implementarla en su ejercicio profesional.

La encuesta en línea sobre "Aprendizaje Basado en Problemas como herramienta para aprendizaje significativo de Diseño Urbano" estaba dirigida al estudiantado de las tres escuelas participantes del módulo MOVER y fue llenada en el formato Google Forms por 15 estudiantes de la EAD y uno de la EGA, representando un 30% del universo a quienes fue dirigida.

La encuesta refleja que la mayoría del estudiantado no tenía un conocimiento previo sobre esta metodología y el mismo reconoce como positiva la realización del entrenamiento en línea, previamente al desarrollo de la asignatura.

Figura 4

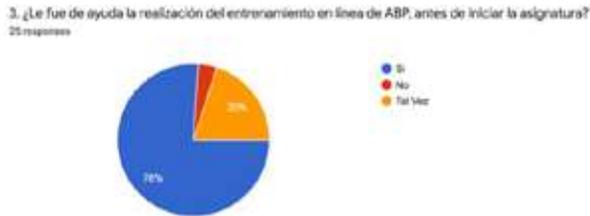
El estudiantado y su conocimiento previo de la metodología (2021)

2. ¿Tenía usted conocimiento previo sobre la metodología "Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)?"
25 respuestas



Figura 5

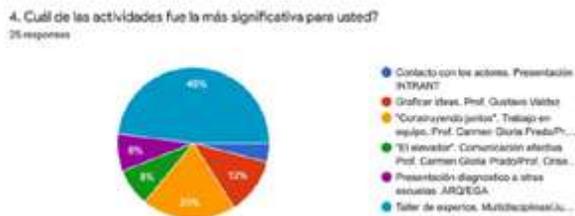
El estudiantado y su conocimiento previo de la metodología y la realización del entrenamiento en línea. (2021)



La encuesta se concentra en el reconocimiento de las distintas actividades y talleres realizados durante el desarrollo del módulo “MOVER” y su valoración. La actividad más resaltada fue el taller de expertos. Su alta votación se debe a la motivación generada por la interdisciplinariedad, los temas de actualidad de la ciudad y el empoderamiento de los roles, según lo expuesto en las reflexiones y testimonios anteriores.

Figura 6

El estudiantado selecciona la actividad más significativa durante el módulo “mover” (2021)

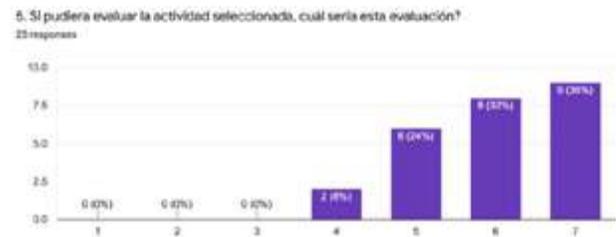


Las actividades más votadas tienen un fuerte componente del trabajo en equipo: el taller multidisciplinar logra un trabajo en equipo entre distintas disciplinas en el abordaje de un problema de carácter colectivo. En el taller “Construyendo juntos” el trabajo se realiza entre pares de la misma carrera y busca equilibrar las habilidades individuales a favor de un resultado de equipo.

Todas las actividades se sometieron a un rango de valoración del 1 al 7, donde el 1 representaba un nivel suficiente y el 7 un nivel excelente. El taller multidisciplinar y el taller “Construyendo juntos” alcanzaron en este acápite también, las más altas valoraciones.

Figura 7

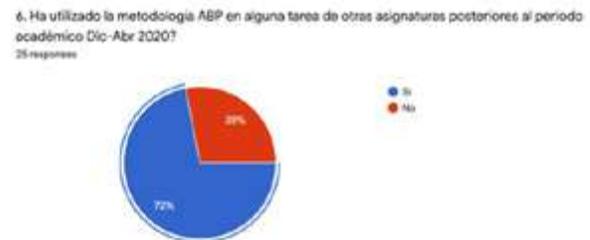
Valoración de la actividad más significativa durante el módulo “MOVER”. (2021)



El realizar la encuesta un año después de finalizado el módulo “MOVER” nos permite plantear dos preguntas enfocadas sobre la aplicación de la metodología de ABP en próximas asignaturas. En ese sentido, el estudiantado expresa en la pregunta 7 su motivación a emplear nuevamente dicha metodología. Las asignaturas en las que emplearon ABP son: Diseño IX, Propuesta de Grado y Proyecto de Grado.

Figura 8

Aplicación de la metodología abp en otras asignaturas, luego de el módulo “mover” (2021)



Las siguientes preguntas hacen referencia a la pertinencia de la implementación del ABP para cada carrera y asignaturas donde se pudiera aplicar en un futuro. La respuesta fue positiva y algunas de las asignaturas propuestas en la pregunta 9, fueron:

- Para Arquitectura: todos los diseños, urbanismo, medio ambiente y clima, arquitectura y paisaje, proyecto de grado.
- Para Gestión Ambiental: ecología, formulación de proyectos ambientales.

Figura 9

Implementación de la metodología ABP en otras asignaturas (2021)

8. Se podría implementar la metodología ABP en otras asignaturas de su carrera?
25 respuestas



La última parte de la encuesta se enfoca en que el estudiantado reconozca si el ABP le sirvió para fortalecer alguna habilidad. Nuevamente los resultados muestran lo importante que es para el estudiantado el trabajo en equipo. En una segunda selección se destaca la habilidad de gestionar un problema, lo que implica identificar el problema, proponer soluciones y trabajar con la resolución de conflictos. El trabajo en equipo y gestionar un problema alcanzaron las más altas valoraciones.

Figura 10

Habilidades del estudiantado que fueron reforzadas (2021)

10. Cuales habilidades usted pudo reforzar con la metodología ABP?
25 respuestas

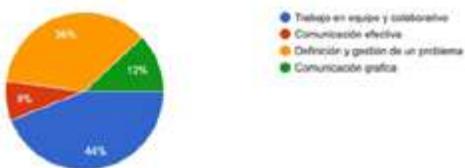
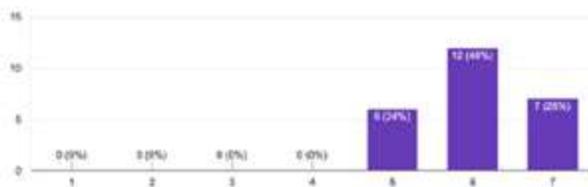


Figura 11

Valoración de la habilidad reforzada durante el módulo "MOVER" (2021)

11. Si pudiera evaluar esta habilidad, cuál sería esta evaluación?
25 respuestas



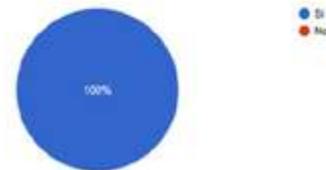
Para concluir, la encuesta cuestiona al estudiantado sobre la futura aplicación de algunas herramientas

ofrecidas por el ABP en su ejercicio profesional. A esta pregunta todos los participantes respondieron afirmativamente. Esto muestra que la metodología ABP es efectiva por su relación directa para responder a problemas reales.

Figura 12

Aplicación de herramientas adquiridas en ABP para el ejercicio profesional" (2021)

12. Utilizaría las herramientas adquiridas para abordar un problema en su futuro ejercicio profesional?
25 respuestas



Conclusiones

Si bien es cierto que en Arquitectura y, sobre todo, en los talleres de diseño, se trabaja de manera muy parecida a los principios del ABP, este método, en específico, como hemos visto, permite desarrollar una metodología sistematizada, integradora, flexible y con herramientas más justas y transparentes de evaluación para el estudiantado como son las rúbricas que se comparten antes de su aplicación. La implementación de las rúbricas permite que el estudiantado conozca en todo momento del cuatrimestre los criterios a ser evaluados, lo que genera mayor confianza en el proceso del desarrollo del programa.

El personal docente que imparte las asignaturas relacionadas al diseño urbano cuenta con una metodología adicional con la que se sugiere abordar los objetivos y contenidos de estas asignaturas para lograr un aprendizaje significativo. La flexibilidad de la metodología permite introducir recursos a demanda para fortalecer el proceso y reforzar competencias. La planificación de la asignatura resulta de gran valor ya que permite organizar actividades en una secuencia y tiempos acotados que garantizan el abordar todas las competencias y los contenidos del programa. Además, la escuela cuenta en su haber con proyectos de referencia ejecutados a partir del aprendizaje del estudiantado desde perspectivas innovadoras. El plan de estudios de la escuela se robustece al contar con asignaturas enfocadas en

que el estudiantado integre de manera consciente a su práctica las competencias genéricas del Plan Estudio y las propias de la asignatura.

Cabe resaltar que la escuela ha creado y afianzado vínculos de colaboración con instituciones involucradas en la gestión de la ciudad que le permiten desarrollar proyectos de investigación y ejecución. De esta manera, la academia consolida su presencia en la construcción de una mejor ciudad. Esto se corrobora en la encuesta realizada, ya que se evidenció cómo el estudiantado comprende el ABP y lo aplica en otras asignaturas. También se evidenció que el estudiantado valora más las actividades y las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo y la colaboración con diversos profesionales en su práctica.

Las evaluaciones de los proyectos presentan como reto a futuro una sistematización del uso que el ciudadano realiza de las intervenciones a manera de generar una data que pueda corroborar científicamente los resultados que se obtuvieron objetivamente. En las puestas en común se destacó el compromiso del estudiantado con los aportes a la ciudad, el sentimiento de haber aportado al bien común y la receptividad por parte de los usuarios/as. De igual manera, salió a relucir que las iniciativas contaron con muy buena acogida por parte de la población en general. Las evaluaciones finales, los reportes y las puestas en común permiten que el personal docente entienda como logrado el objetivo del aprendizaje significativo de los contenidos y competencias de la materia. Se constata en estos documentos la integración de las habilidades y conocimientos previos con nueva información desde la motivación y el significado otorgado a lo aprendido.

Las puestas en común, reportes reflexivos y la encuesta reflejan la motivación del estudiantado, lo que se traduce en un aprendizaje significativo. Por lo tanto, se demuestra la efectividad del uso de metodología del ABP en el logro de procesos más eficaces de enseñanza-aprendizaje en las materias relacionadas al diseño urbano en los estudiantes de último año de la carrera ya que los participantes lograron el dominio de resolución de situaciones reales, habilidad que pueden transferir a su ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bernabeu, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_5062/dbt-1de1.pdf
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) - Organización Mundial De La Salud (OMS). (2017). *Plan Estratégico Nacional para la Seguridad Vial de la República Dominicana 2017-2020*. Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones.
- Escuela de Arquitectura CSTI-CSTA. (2017). *Rediseño Plan de Estudio Arquitectura*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Groat, L. y Wang, D. (2013). *Architectural Research Methods*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lydon, M. (2013). https://issuu.com/streetplanscollaborative/docs/ut_vol3_2013_0528_17
- Medina, O. (2018). Estrategias de proyectos que fomentan la conciencia medioambiental y el bien común: Intervenciones de la arquitectura en el paisaje. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(30), 37-54.
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91--108. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Saleta, A. (2018). *Trabajos de urbanismo táctico en la primera Semana de la Movilidad en Santo Domingo*. [Fotografías].

Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO (Colombia)



Jonathan Caicedo Girón*
UNIMINUTO
jonathan.caicedo@uniminuto.edu



Diego Alfonso Landinez Guio**
UNIMINUTO
diego.landinez@uniminuto.edu

Aesthetic experience during the pandemic: learning based on the literary coffee challenge in UNIMINUTO (Colombia)

Recibido: 10 de marzo de 2021 | Aprobado: 31 de mayo de 2021

Resumen

El Café literario es un proyecto creado en el segundo semestre del año 2017 en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Colombia, específicamente en el Centro Regional Soacha, municipio aledaño a Bogotá D.C, con la finalidad de conformar un grupo de trabajo interesado por la literatura y por las manifestaciones del pensamiento que se generan a partir de la palabra, la poesía y el discurso literario. El objetivo del presente estudio es referir la experiencia del proyecto en sus modalidades presencial y virtual, cuyo énfasis es conjugar el arte y la literatura para la formación integral de los estudiantes y mostrar la pertinencia de mantener este

tipo de espacios en la universidad. Metodológicamente, la investigación se aborda desde una perspectiva praxeológica que posibilite la integración entre la propuesta educativa y la práctica. El enfoque que se trabaja es a partir de un Aprendizaje Basado en Retos, tendencia disruptiva que permite trazar una línea de trabajo a fin de lograr una empresa específica. Se plantean las inquietudes que se suscitaron sobre la permanencia de esta experiencia pedagógica y se elabora una reflexión sobre el valor de la literatura en la formación humana, por lo que esta práctica pedagógica se ha convertido en un refugio, en un hogar para habitar la palabra, pero sobre todas las cosas, se ha propuesto en la actualidad contribuir para hacer la vida más amena en tiempos de crisis como ya lo habría mencionado Friedrich Hölderlin.

Palabras clave: literatura; lectura; escritura; aprendizaje basado en retos; Colombia.

* Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás, donde también es tutor en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en el C.A.U, Facatativá. Coordinador académico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. Para contactar al autor: jcaice15@uniminuto.edu.co

** Magíster en Filosofía de la Universidad Nacional, historiador de la misma universidad y filósofo de la Universidad Libre. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto, en la Unidad Transversal de CEPLEC. Para contactar al autor: dalandinezg@hotmail.com

Abstract

The Literary Café is a project created in the second semester of 2017 at the Minuto de Dios University in Colombia, specifically, in the Regional Center, Soacha, a municipality near Bogotá D.C., with the aim of forming a working group interested in literature and the manifestations of thought that are generated from the word, poetry and literary discourse.

In order to form a working group interested in literature and the manifestations of thought that are generated from the word, poetry and literary discourse. The objective of this study is to refer the experience of the project in its face-to-face and virtual modalities, whose emphasis is to combine art and literature for the comprehensive training of students and show the relevance of maintaining this type of space in the university. Methodologically, the research is approached from a praxeological perspective that enables the integration between the educational proposal and the practice. The approach used is Challenge Based Learning, as a disruptive trend that allows a line of work to be drawn in order to achieve a specific company. The concerns that were raised about the permanence of this pedagogical experience and a reflection is elaborated on the value of literature in human formation, so this pedagogical practice has become a refuge, a home to inhabit the word, but above all things, he has now proposed to contribute to make life more enjoyable in times of crisis, as Friedrich Hölderlin would have already mentioned.

Keywords: *Literature; reading; writing; challenge-based learning; Colombia.*

Introducción

La Unidad Transversal de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Soacha, es la dependencia encargada de orientar los procesos de lectura y escritura de los diferentes programas. Dentro de sus principales preocupaciones se encuentra la de fortalecer la producción de textos académicos en los estudiantes y su acercamiento a la literatura científica de los distintos ámbitos del conocimiento. La apuesta de CEPLEC es, en este sentido, asumir la lectura y la escritura como medios para el aprendizaje y de la comunicabilidad de un determinado discurso disciplinar, conforme a su función transversal dentro de la universidad. Sin embargo, esta función instrumental de los procesos de lectura y escritura tiende a dejar de lado una dimensión formativa, a nuestro juicio, más importante, que va más allá del texto en su uso académico y se relaciona con un encuentro ético y estético del estudiante con un tipo de realidad humana “que quizá no sea posible desde otros ángulos” (Landinez, 2018, p. 1358).

De manera paralela a la mirada académica, el equipo de CEPLEC se ha preocupado por generar espacios en los que la escritura literaria, las artes, la literatura y el cine tomen un papel preponderante en

la vida de los estudiantes. Brecht (1945) comentaba que el arte cambia las actitudes morales de las personas para hacer el bien, es decir, que no es una pura distracción de lo cotidiano, sino un encuentro distinto con la realidad en la que es posible modular nuestras formas de actuar. De estas inquietudes surge la idea de llevar a cabo un Café literario que, irrumpiendo el espacio universitario, transgrede los límites del quehacer cotidiano y permite trazar líneas de fuga, en los términos de Deleuze y Guattari (1988), a los hábitos y cánones de formación preestablecidos, que no pocas veces los profesores contribuimos en reproducir.

El Café Literario es una iniciativa de los docentes de CEPLEC, que tiene por objetivo la lectura, la interpretación y la creación de textos literarios que permiten interactuar con diversas manifestaciones de la cultura y crear vínculos de intertextualidad con los procesos sociales y políticos que permean la sensibilidad del municipio de Soacha. Cada una de las sesiones intenta articular diversas actividades, según los intereses de los participantes. En estos conversatorios se busca generar un pensamiento crítico que revalide la mirada al otro, que permita a los asistentes discernir sobre sus acciones para el mejoramiento del ámbito social y cultural del municipio, así como permitir la creación de

productos artísticos como poemarios, narrativa, textos de reflexión y ensayo por parte de los estudiantes.

Así, nuestra propuesta metodológica permite integrar a la comunidad educativa y motivar el acercamiento a los procesos de lectura y escritura de una manera autónoma, más allá de los compromisos académicos de las clases, pues, en esencia, se busca generar espacios significativos en los que los estudiantes tengan la oportunidad de formarse a sí mismos y de superar la tutela de sus profesores, es decir, “contribuir, hasta donde sea posible, a promover una autonomía que suponga la autocritica como condición necesaria para la formación” (Landinez, 2020a, p. 118).

Los proyectos de creación que hacen los estudiantes al finalizar cada semestre académico son apenas un tejido onírico de la imaginación. La variedad artística, el potencial de la creación y los instrumentos literarios, artísticos y poéticos develan un sendero de la emancipación de las sensaciones y del pensamiento. El producto artístico que ofrecen recopila su forma de sentir el mundo. Como cierre del proyecto, se abre un espacio en donde a manera de galería se presentan los productos artísticos. La interacción entre los sujetos con sus creaciones permite mostrar cómo el Café literario edifica una sensibilidad genuina, otorgando un aire distinto que es disruptivo dentro de las prácticas académicas cotidianas.

Esta descripción iterativa que recién hemos hecho pertenece a la modalidad presencial, sin embargo, a partir del cierre a causa de la pandemia nos surgió la gran inquietud: ¿Qué retos podríamos encontrarnos teniendo en cuenta que las sesiones se desarrollarían ahora de manera virtual? ¿Cómo lograríamos mantener motivados a los participantes? ¿Cómo lograríamos la empatía y sensibilidad en la presentación final de sus productos literarios sin el acostumbrado encuentro presencial?

Para responder estos cuestionamientos, adoptamos la perspectiva del Aprendizaje Basado en Retos, que permite acercar al estudiante a una experiencia educativa más activa, en tanto que parte de sus propios intereses y su relación concreta con el mundo que lo rodea (Garza Sada, 2016). En este sentido, desarrollamos el Café literario tomando como base la línea de trabajo de proyectos

innovadores y exitosos como los implementados en diferentes áreas del conocimiento en el Tecnológico de Monterrey, en México (Garza Sada, 2016; Olivares Olivares et al., 2018).

Son escasos los estudios en los que aparece documentado como tema los cafés literarios. Se podría comentar que la tradición de estos espacios se fragua, sobre todo, en algunos países europeos. No obstante, en Colombia, específicamente en el siglo XIX, la historia refiere a la Gruta Simbólica, que no era nada más que un puñado de poetas y artistas bohemios que, desafiando las leyes y los constantes toques de queda de la época, se encontraban en las casas para tertuliar un poco. La palabra les permitía hacer resistencia y, de paso, les posibilitaba emancipar su pensamiento. Este espacio ha sido descrito de la siguiente manera: “La Gruta simbólica puede considerarse como fenómeno de transición de las tertulias privadas hacia las públicas en el café, y también bajo otro aspecto: miembros de la Gruta se reunían en diversos bares y cantinas para departir con el público” (König, 2002, p. 9). Este proyecto del Café literario se encamina precisamente a ello, a compartir las bondades del lenguaje y de la palabra con los estudiantes y con otras personas que por diversos motivos quizá no hayan sido abrigados por el lenguaje en la misma medida.

Así, con este documento nos proponemos referir la experiencia del proyecto en sus modalidades presencial y virtual con el fin de reflexionar sobre la permanencia de estos espacios para el desarrollo integral de nuestros estudiantes universitarios. Desde una mirada caleidoscópica, este estudio pretende en una primera instancia mostrar el fomento de la sensibilidad estética a través de un proyecto como Café literario. En una segunda instancia, se describe la metodología que se emplea para lograr los objetivos del proyecto. A continuación, se ofrece el contraste de la modalidad presencial a la virtual y el reto que conllevó la permanencia del Café literario en tiempos de pandemia. Finalmente, se evalúa el impacto de la estrategia implementada en donde se evidencia cómo la sensibilidad es cultivada a través de ejercicios literarios y poéticos que acercaron a los estudiantes a espacios de belleza y pudieron exponerlos a través de una plataforma virtual de manera sincrónica

El arte, la literatura y la experiencia del Café literario

“Aquí el poeta se torna divino y sucesor de Dios”

—Gonzalo Arango

La literatura no ha sido ajena a la realidad humana concreta; desde sus inicios ha estado anclada a la posibilidad de hacer comprensibles las profundidades más oscuras y los límites más difusos de las acciones de los seres humanos, en aspectos que rechazan todo intento racional y razonable de explicación: a través de las pinceladas de la literatura “la vida aparece dotada de un tono que de otra manera quedaría en silencio o reducido al juicio sacrosanto de las evidencias ‘objetivas’” (Landinez, 2018, p. 1360). Y es este matiz lo que hace que deje una huella indeleble en aquellos que se atreven a surcar las aguas misteriosas de los versos y la narrativa.

El acercamiento a diversas manifestaciones artísticas como la literatura hace posible un encuentro con la realidad desde perspectivas diferentes a las disciplinares, cuya importancia no es desdeñable (como suele ser afirmado en ciertos espacios públicos no académicos), pero que, en todo caso, no agotan las distintas dimensiones en las que se forma una persona. El impacto social que genera este tipo de encuentros con el arte traspasa las barreras de la imaginación, pues, como diría en su discurso de Nobel de literatura en 1949, el escritor norteamericano William Faulkner (2014), “me niego a aceptar el fin del hombre”. Si los hombres y mujeres de nuestro tiempo deben sobrevivir en un sistema que los aplasta desde adentro, deben buscar la manera de tomar un segundo aire y es la función evasiva de la literatura la que otorga nuevas alas para volar por encima.

En efecto, los controles sociales no se ejercen desde afuera de los individuos, sino que se enraízan en la subjetividad, la moldean, y determinan lo que cada quien debe ser y hacer. La publicidad y la propaganda son ejemplos de ese proceso por el cual el deseo es conducido por los cauces del mercado, y hasta el sistema educativo está diseñado sobre objetivos políticos previamente establecidos, siendo la individualidad un producto hecho a la medida de la oferta y la demanda, es decir, como una mercancía más. Para escapar

de este circuito es necesario desestructurar la subjetividad (Landinez, 2020b), salir en búsqueda del propio pensamiento en el contacto con perspectivas de mundo distintas, y ese proceso de auto desestructuración y reconstrucción es, en esencia, estético, en tanto que moviliza la capacidad plástica para hacer de sí mismo una obra.

La literatura muestra un sendero a veces nebuloso por donde se puede transitar, pero que en su intrincada posibilidad muestra que siempre hay más alternativas que las que muestra la cotidianidad. Un texto literario dice las mismas cosas que ya sabemos, pero con un giro que atrapa nuestra atención y aumenta nuestra percepción para trascender las estructuras prefabricadas de la subjetividad y buscar nuevas sensibilidades.

La disertación literaria con lectura en voz alta inició con los rapsodas en países pertenecientes al mundo euroasiático. Los coros declamaban las más bellas palabras y auscultaban las más hondas reflexiones metafísicas y sociales. De este modo, en la Grecia clásica empezaban a hacer su aparición los géneros literarios. Uno de ellos fue la tragedia, definida por el crítico literario Mijaíl Bajtín (1962) como la forma de poner a simple vista las pasiones, los rencores y la vida de los seres humanos en las tablas. El encuentro literario ha sido una forma de ponerse en contacto con la comunidad. En Europa y América Latina han surgido siempre espacios que se fraguan a manera de conversatorio o debate, espacios autónomos en los que se han dado cita espíritus inquietos que han querido transformar su forma de ver y pensar el mundo, transformando, a su vez, al mundo mismo. Cuando la palabra toma forma, no hay mente humana que quede indemne a su influencia.

Es posible emparentar la práctica del Café literario con el seminario alemán, cuya práctica académica ha demostrado ser de una productividad asombrosa (Hoyos-Vázquez, 1988). La puesta en práctica de esta modalidad de trabajo aporta herramientas conceptuales y procedimentales para la producción de conocimiento, ya que, a partir del diálogo metódico de saberes entre pares, la formulación de preguntas de interés interdisciplinario y el examen crítico de fuentes bibliográficas, los docentes pueden enriquecer sus competencias profesionales (Figuroa, 2016), y aporta herramientas didácticas

para el desarrollo de la argumentación, tanto para sí mismos como para los estudiantes (Vaccarezza Garrido et al., 2017).

Para autores como Jaime Hoyos-Vázquez (1988), el seminario alemán permite concebir el trabajo académico menos como una asimilación de contenidos que como el ejercicio crítico de aptitudes y capacidades disciplinares-investigativas, ya que todos los participantes tienen un papel activo en la discusión de ideas. No es un espacio tradicional, estructurado verticalmente, sino un espacio más horizontal, democrático, en el que el moderador del seminario es un modulador de la participación, no la fuente del conocimiento.

Sin embargo, a diferencia del seminario, los cafés literarios han surgido como propuestas informales que, lejos de ser una actividad de tiempo libre, se convierte en la convocatoria de lectores sedientos por compartir la palabra y por compartir sus lecturas. En esencia, el café literario o tertulia, como también se lo ha conocido, es una práctica libre y autónoma que convoca a quienes se ven interesados por las letras, con el fin de compartir lecturas, debatir opiniones y generar espacios de creación, cuyo único móvil es el encuentro mismo; de ahí su capacidad para servir de experiencia para la formación estética de una comunidad educativa, pese a no ser la escuela el lugar de origen de esta práctica.

Muchos encuentros literarios en el mundo se dieron como reuniones clandestinas y bohemias entre personas del común e intelectuales que discutían las ideas de su época (muchas de ellas prohibidas) y los libros que subrepticamente lograban escapar de la caricia abrasadora de las llamas. Incluso en Colombia, la tertulia de café ha sido el símbolo de la intelectualidad en la búsqueda de diferentes caminos a los problemas más apremiantes del país (König, 2002). También las alcaldías han adoptado posturas institucionales para reunir a los habitantes en torno a las palabras y a la lectura en voz alta. Sin querer incurrir ni en la osadía de los primeros, ni el completo direccionamiento de los segundos, el Café literario como proyecto pedagógico ha buscado crear espacios libres que, de manera entretenida, logren promover la lectura y la escritura. El Café literario como práctica educativa que

reflexiona a partir de las experiencias de los estudiantes y docentes asistentes es, antes que nada, un ejercicio del pensamiento crítico y sensible, entendido en parte como la posibilidad de comunicar al otro las diversas formas de comprender al mundo desde una visión literaria. Por supuesto, la fraternidad es un elemento que está allí latente. Las prácticas de lectura, sus respectivas reflexiones y los diálogos que se nutren de empatía permiten que esta experiencia dentro de la academia sea un horizonte que posibilite un camino distinto en las prácticas pedagógicas universitarias.

Por estas razones, el proyecto Café literario retoma algunas iniciativas que propusieron la “tertulia literaria” como herramienta pedagógica para el aprendizaje “dialógico” en los estudiantes (Caicedo et al., 2016; Romero Rivas, 2019), tomando como fundamento la posibilidad de un encuentro de sensibilidades, de formas de pensar y de perspectivas vitales, que se gestan en la lectura de literatura y en el diálogo horizontal, más allá de las estructuras curriculares.

Descripción de la estrategia empleada en el Café literario

Al ser el Café Literario una estrategia alternativa a los paradigmas clásicos para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura puestos en práctica en la academia, y siendo consecuentes con la práctica disruptiva que proponemos, nos permitimos compartir una metodología que permite un diálogo transversal del saber. Es, pues, relevante traer a colación al profesor Juliao (2002), quien plantea un modelo praxeológico comprendido como un espacio dinamizador del saber dentro de un espacio académico determinado. Este modelo permite una práctica pedagógica sencilla por niveles, además de ser un guía para el tutor al momento de desarrollar su clase. Existe, entonces, una sinergia contundente entre la teoría y la práctica.

Como es sabido, en el mundo de la investigación se suceden diversos parámetros metodológicos que surgen de la necesidad y la ubicuidad de elaborar indagaciones racionalmente bien estructuradas. De esta noción, y a partir de un estudio sincrónico, se pretende que los asistentes piensen y reflexionen sobre el hecho literario como un asunto sustancial al conocimiento.

Es menester subrayar que el Café Literario se realiza una vez a la semana en un encuentro de dos horas. Se desarrolla en la mañana, sobre todo, teniendo en la cuenta los recesos de los estudiantes. Se extiende una invitación a toda la comunidad educativa, incluso al personal de servicios generales, compañeros docentes y demás personas son bienvenidos al espacio.

El tiempo de desarrollo de las sesiones presenciales nos ha demostrado una empatía bastante interesante entre los asistentes al Café Literario. De repente, nos encontrábamos con un grupo de asistentes bastante particular, en donde, incluso, el guarda de seguridad participaba. Por supuesto, son los estudiantes de las diversas carreras que oferta la universidad quienes siempre constituyen el mayor grupo de participantes. Los compañeros docentes apoyan y amenizan desde su saber las diversas sesiones. No se imparte el conocimiento desde la verticalidad. Se trata más bien de un ejercicio de diálogo en donde se edifica, se sugiere y, de ser necesario, se corrige con fraternidad.

El aprendizaje basado en retos nos abre un horizonte bastante diáfano. Nos pone frente a una empresa. Solo se les indica a los estudiantes el camino a seguir y se les sugiere cómo andarlo. Surge en este espacio una ganancia bastante significativa y es que, a través de la magia de la pregunta, el estudiante ha de pensar hasta dónde cree que es capaz de llegar con su reto. No es un producto académico más para entregar y socializar. Es un ejercicio del pensamiento, en donde hay que dejar todo. Cuando nos referimos a ello, aludimos, precisamente, a un ejercicio concienzudo de la autonomía. Así es. Generar sujetos con las actitudes de trabajar rigurosamente en lo que les apasiona, lo que los mueve.

El enfoque que guía la estrategia del Café literario es el Aprendizaje basado en retos y modelo praxeológico. El Aprendizaje basado en retos es una metodología entendida como la posibilidad y “el interés de los estudiantes por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias clave como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo” (Garza Sada, 2016, p. 7). Aprovecharnos de sus intereses literarios y cotidianos, nos permite guiar los

procesos de escritura y de creación literaria hasta ver materializado su producto final. El asistente define el reto que quiere alcanzar (un poemario, un cuento, una obra ilustrada etc...) Esa es una de las vitalidades. Hay cuestiones concertadas. Partimos de preguntas orientadoras que nos permiten trazar el camino durante las sesiones.

Este enfoque pedagógico nos permite un planteamiento del reto del proyecto: “los conocimientos y habilidades puestos en marcha para solucionarlo tienen por objetivo el desarrollo de competencias que evidencian el aprendizaje” (Garza Sada, 2016, p. 16). Así pues, la competencia del lenguaje en el ámbito de la escritura, el habla, la escucha y la lectura es recreada de manera estética sin más pretensiones que el solo placer. Esta iniciativa por retos constituye una serie de fases que desde una mirada variada son ancladas al ámbito praxeológico que propende por una mirada más amplia y más aterrizada. Por supuesto, también se relata cómo estamos trabajando actualmente la contingencia sanitaria causada por el Covid 19 que, de alguna manera, nos ha llevado a cambiar parte de la metodología, pues, sin duda, la distancia, la forma fraterna y cercana de la lectura en voz alta pierde algo sustancial y, sin embargo, hemos fortalecido los lazos de amistad y de generosidad como un equipo de personas que comparten al unísono de la literatura.

Los asistentes al Café Literario tienen la posibilidad de ir asentando sus experiencias en un diario de campo que les permite sistematizar el aprendizaje de las sesiones. Les posibilita tener a mano ese tópicos generador de conocimiento a través de la pregunta inicial. También, permite una diacronía con relación al reto semanal en el que se debe esbozar cómo se avanza. No es un formato más, es una estrategia pedagógica que de alguna forma implica el desarrollo de actividades que nos lleven a cumplir el reto propuesto al iniciar las sesiones literarias.

A continuación, nos proponemos describir cada una de las fases del modelo praxeológico utilizadas para el Café literario ancladas a la luz del enfoque Aprendizaje Basado en Retos en su modalidad presencial:

- **Ver.** En esta etapa de la sesión surge un instrumento de diagnóstico previo que nos posibilita entender cómo llegan los estudiantes a las sesiones. Esta información es registrada en el diario de campo. Allí hacen explícitos sus intereses por la literatura. Importante mencionar que este momento nos permite comprender el factor humano de las sensibilidades y las emociones, entendiendo al sujeto asistente como un todo.

Así pues, y en concordancia con lo planteado, el Café se trabaja cada quince días al interior de la biblioteca o en las zonas verdes de UNIMINUTO. Se dispone de una mesa de trabajo y unas temáticas escindidas por grupos. Se hace una reflexión literaria sobre la vida y la sociedad en general, a la luz de algún texto literario, sea poema, novela, ensayo o algún fragmento de particular interés (la extensión no es, por supuesto, una limitante). Como docentes, recogemos los sentires de los estudiantes y en un encuentro posterior los discutimos, con el objetivo de proponer lecturas propicias para el desarrollo de las actividades. Se proponen dos preguntas bases y se les explica cómo se fundamenta el reto. Cada uno de los integrantes delimita el mismo y tiene la posibilidad hasta dónde es capaz de llegar.

- **Juzgar.** Esta categoría es interpretada como un momento más activo en donde los asistentes y los docentes interactúan en un diálogo de reflexiones. En ese orden, se realiza una lectura en voz alta de algún texto escrito que previamente ha sido trabajado por algún asistente. A continuación, se hacen las observaciones pertinentes al lector. En este espacio se comparten las visiones de mundo de todos, así como el amor por las letras y por el arte. En el diario de campo los estudiantes anotan las sugerencias dadas por gumentos y se replantean los retos. Se esboza cómo va el proyecto de creación en una primera fase y se comparten las ideas de cómo se pretende

avanzar. Esta fase es vital para el mejoramiento de las competencias del lenguaje, dado que la interacción permite mejorar las habilidades discursivas.

De igual manera, esta fase, que se fundamenta en un diálogo crítico, permite a los asistentes detenerse en aspectos muy singulares de las lecturas, en donde se exploran puntos de vista novedosos, perspectivas críticas del mundo y formas de expresión. Se intenta promover que en la creación se experimente con nuevas palabras, figuras literarias, que se juegue con las perspectivas y así poner en tela de juicio, así sea momentáneamente, las verdades universales, los juicios acabados y las subjetividades prediseñadas.

- **Actuar.** Esta sesión es comprendida como la puesta en escena de los conocimientos adquiridos en espacios pedagógicos en donde confluyen los saberes. En las diversas oportunidades, hemos irrumpido los salones y las bibliotecas junto con los estudiantes, con quienes hacemos dramatizaciones cortas, lecturas guiadas en voz alta, conversatorios sobre la importancia del arte para la vida de los sujetos. Este Ejercicio es invaluable, pues, al escuchar los asistentes sobre nuestras producciones estéticas y trabajo literario, hemos captado más adeptos para las sesiones del Café. Esta etapa es un laboratorio en donde los asistentes con un trabajo adelantado dan puntadas de lo que se viene haciendo. Las lecturas de sus poemas. La presentación de su material audiovisual es también usada como material pedagógico. Nos encontramos con presentaciones magistrales que también conmueven.

Al coincidir con las edades de sus pares, los asistentes al Café aportan una perspectiva amplia de su realidad, pues expresan de lleno las temáticas que les apasionan, los recursos estilísticos a los que recurren y sus intereses literarios. Esto se convierte en un insumo importante para la labor docente, ya que permite establecer vínculos más estrechos con sus estudiantes y poder entrar en un diálogo más abierto y sincero con ellos.

- La última instancia se denomina devolución creativa que es vista como el momento en el que se compilan las ideas de trabajo final, en donde también se compilan los textos y se produce una “memoria”, a fin de dar a conocer la producción y el trabajo realizado en el semestre. De manera transversal y simultánea, la lectura de la producción de los asistentes es acompañada por la guía de algunos autores del gusto de todos para tener contacto con los mejores estilos literarios del mundo. En esa fase, el reto está listo. No importa si se cumplió. Nos interesa ver con qué se llega a esa presentación final.

Así, pues, poemarios sobre el amor, sobre el desamor, el conflicto, la migración extranjera, entre otros temas, nos dejan perplejos. Las apuestas en el rap y la poesía reflejan trabajos intertextuales bastante estéticos y que manifiestan la función social y de compromiso que este género promueve. Los estudiantes también producen cuentos, narraciones y ensayos que nos devuelven a las entrañas de lo que somos. Es el caso de un ensayo publicado por la estudiante Nahomy Guerrero (2020), en la revista Sinestesia, titulado “La pobreza en tiempos de capitalismo” o el cuento “El hombre más feliz del mundo”, de Daniel Bravo (2021), publicado en Cronopio literario, trabajos que terminaron su proceso de corrección de estilo en algunas de las sesiones de trabajo del Café literario.

De Daniel Bravo, que es un estudiante con discapacidad visual, también tenemos un proyecto de novela, que nos lleva a pensar junto con nuestros pares docentes que vale la pena mantenernos en pie. Este es uno de los productos finales que nos permiten seguir adelante, trabajando con la comunidad, pues una de las empresas del proyecto artístico es, precisamente, lograr que nuestros asistentes puedan dar a conocer sus trabajos a un público cada vez más amplio.

- Finalmente, en este pequeño aparte de la propuesta metodológica, relatamos cómo hemos trabajado en la actual contingencia sanitaria. Las sesiones se desarrollan cada quince días. Hacemos uso de la plataforma

Google Meets. El asunto se desarrolla más a manera de tertulia. Los asistentes al igual que en la presencialidad, tienen sus retos para cuando finalice el semestre. Por supuesto que nos encontramos con desventajas amplias. La conexión a internet, los lazos de fraternidad que trae consigo los encuentros presenciales y la lectura en voz alta con la cadencia propia que da la palabra.

Reestructuración de la estrategia del Café Literario en la modalidad virtual

Uno de los resultados que esbozamos en este aparte y que nos ha parecido un verdadero reto es la reestructuración del Café literario en tiempos de crisis provocados por la pandemia. ¿Con qué podríamos encontrarnos, teniendo en la cuenta de que las sesiones se desarrollarían de manera virtual? El asunto de la distancia es complejo para las actividades artísticas propias de nuestra propuesta. Pudimos comprobar que el ambiente en el que se desarrolla nuestro evento no es el mismo: las fallas de conexión, los horarios trocados, la desmotivación propia de estar en casa; los dolores por las pérdidas de seres queridos. Todas estas adversidades causaron que en el algún momento del camino detuviéramos el espacio. No obstante, con el paso de los días, el grupo se fue restableciendo. Tanto docentes como estudiantes caminaron al unísono y el reto planteado resurgió firme y con más fuerza.

Al finalizar el semestre nos hallamos ante una encrucijada, ¿Cómo hacer la presentación final teniendo presente que siempre durante los años anteriores había sido de forma fraterna y presencial? Pues bien, jugamos la presentación al destino y la ganamos. Por medio de la plataforma Google Meets, asistieron no solo los ponentes, sino sus familiares y sus amigos cercanos. Los docentes estuvimos allí dispuestos a escuchar y sorprendernos con los alcances logrados aún en medio de la crisis.

¿Qué se presentó? Como hemos mencionado con anterioridad, se pudo ver cómo a través de cuadernillos se daba vida a la relación rap/poesía. Murales hechos a mano, edificados con mensajes hacia la literatura como bálsamo. Un proyecto de novela que esperamos vea la luz el próximo año. Pero no solo es vital aludir acá a lo tangible. Nos

gusta narrar cómo hemos visto el progreso de nuestros estudiantes con relación al desarrollo de su competencia comunicativa. Pudimos ser testigos de estudiantes que al iniciar los talleres mostraban dificultad para expresarse de manera competente, transformados en oradores que se manejaron con un lenguaje claro y mucha propiedad. Hemos notado cómo la escritura se ha mejorado, pues dedicamos parte de las sesiones para provocar reflexiones hondas sobre el uso adecuado de la palabra escrita.

Encontramos poetas ocultos. Personas que hacen uso de las metáforas para crear increíbles versos. En la exposición salieron a la luz textos de invaluable valor literario que se encontraban escondidos en los cajones de las casas de los estudiantes. Los invitamos a explorar esas sensibilidades que hallaban incrustadas en el papel. En definitiva, este es un ejercicio que fomenta la humildad y la humanidad de todos los que participaron en este espacio.

Esta estrategia ha contribuido de manera sustancial a emprender una lectura concienzuda que brinda espacios de introspección y reflexión entre los asistentes. El diálogo se ha vuelto riguroso, pues se empieza a gestar la necesidad de franquear los límites del espacio de la biblioteca y de mostrar aquellas inquietudes que han sido decantadas, de ofrecer al mundo las ideas e imágenes que se han gestado entre líneas y, por tanto, llegar a la producción artística del grupo. Se han podido hallar, en esta dinámica, algunos versos, algunas historias y algunos escritos que dan luz al pensamiento de los estudiantes y su forma de concebir el mundo, que a lo largo del tiempo han empezado a adquirir una voz propia.

Conclusiones

El proyecto del Café Literario está enmarcado en la ética y la responsabilidad social, pues se centra en la posibilidad de potenciar la de autoformación de los participantes en el proyecto, de la mano de un encuentro con la literatura. En este sentido, una de las apuestas fundamentales de esta experiencia ha sido la de constatar los diferentes vínculos que es posible establecer entre la formación estética y el plano de la edificación ética de los individuos. Todo esto desde la reflexión dialógica, el goce artístico y la producción literaria.

Los estudiantes y los asistentes han cambiado, su perspectiva de mundo se ha vuelto más amplia y las anclas se han vuelto más ligeras en lo que respecta al día a día. Muy seguramente, los estudiantes que están dentro del Café son más humanos y humildes, pues la lectura los ha acercado a nuevas sensibilidades, ven las cosas que le pasan al otro, se reconocen en aquello que planteaba Brecht (1945) de mirarse hacia adentro para ver cómo se encuentra la realidad y cómo se puede transformar para hacer el bien. Esta estrategia ha mostrado que, en UNIMINUTO, específicamente en el Centro Regional Soacha, se pueden plantear tareas humanísticas que impactan de manera esencial la formación integral de nuestros estudiantes y corroboran a la par con su desarrollo académico.

A veces el discurso dentro de la academia olvida ciertos lazos sociales que también permiten el conocimiento. El deber del intelectual estriba precisamente en acercarse al lenguaje y al conocimiento a quienes están alejados del mismo. Esta práctica pedagógica desmitifica varios paradigmas que promueven mayormente la ciencia y la tecnología sobre los ejes literarios.

Esta vivencia nueva de la virtualidad del Café literario nos permitirá compartir las experiencias con los demás cursos de clase e invitar a los docentes colegas y a los estudiantes a vincularse con esta práctica de la cotidianidad edificada a través de un lenguaje literario y poético que, además de otorgar belleza, permite una mejor calidad de vida para quienes pensamos una educación más humana.

Cuando la experiencia de la literatura logra despertar inquietudes en los estudiantes, cuando logra abrir perspectivas vitales de mundo, queda en un segundo plano si los encuentros se hacen presenciales o virtuales. Como nos ha mostrado esta experiencia pedagógica, la literatura, como la vida misma, se abre camino, un camino que no es fácil de recorrer, pues la adversidad muestra rostros muy diversos como la pandemia, la injusticia o la crisis social que vive nuestro país. Pero, al mismo tiempo, la puesta en marcha del Café literario nos ha mostrado que la educación tiene sentido si logra promover la creatividad y la perspectiva de un futuro distinto.

En este contexto, la virtualidad ha sido de gran ayuda, pues nos ha brindado las herramientas para

no dejar de encontrarnos y seguir compartiendo ideas, opiniones y textos (propios o de otros autores), en este escenario horizontal, libre y democrático. Este soporte tecnológico ha permitido que continúe el diálogo abierto en la presencialidad, aunque limitado a las pantallas de computadores o teléfonos móviles, pero también ha abierto la posibilidad de entablar otras comunicaciones, de incluir voces de otros lugares y de replicar la experiencia.

Uno de los cambios y retos que ha tenido este proyecto es la inclusión de la comunidad en algunas sesiones del Café, que ha contado ya con la participación de escritores locales, nacionales e internacionales. Para estas nuevas condiciones de la enseñanza y aprendizaje a distancia será necesario seguir ajustando la experiencia a las expectativas contextuales de los asistentes lo que nos lleva a seguir trabajando por la continuidad del espacio que ha sido conquistado, aunque siempre se presenten reveses de distintas naturalezas, como las experimentadas a lo largo de su existencia, pues, como la llama de una vela, el riesgo de extinguirse está siempre presente.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1962). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica*. 1989 Taurus.
- Bravo, D. (2021). El hombre más feliz del mundo. *Revista Cronopio*, (92). <https://revistacronopio.com/el-hombre-mas-feliz-del-mundo-daniel-bravo/>
- Brecht, B. (1945). *Poemas y canciones*. Alianza editorial.
- Caicedo, D., Simbaqueba, J. y Vaca, M. (2016). *Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal, Casanare*. (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle, Yopal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Faulkner, W. (2014). *Discurso Nobel de Literatura. Esto es puro cuento*. <https://estoespurocuento.wordpress.com/2014/10/09/william-faulkner-me-niego-a-aceptar-el-fin-del-hombre-discursos-de-aceptacion-del-nobel-de-literatura-1949-discurso/>
- Figuroa, C. (2016). El Seminario Alemán, aporte pedagógico e investigativo en la formación del docente colombiano. *Educação & Formação*, 1(1), 3-37.
- Garza Sada, E. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Guerrero, N. (2020). La pobreza en tiempos de capitalismo. *Sinestesia*, (10). <https://www.revistasinestesia.com/la-pobreza-en-tiempos-de-capitalismo/>
- Hoyos-Vásquez, J. (1988). El seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. *Universitas Philosophica*, (10), 39-53.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá. D.C: UNIMINUTO.
- König, B. (2002). El café literario en Colombia: símbolo de la vanguardia en el siglo XX. *Procesos Históricos*, 1 (2). <https://www.re-dalyc.org/pdf/200/20000206.pdf>
- Landinez Guio, D. (2018). *Libertad: un efecto ético de la literatura*. En: Forace, V. y Pasetti, M. (comp.). *Actas del VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura* (pp. 1358-1366). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Landinez Guio, D. (2020a). El arte de enseñar con autonomía. En Édgar Javier Garzón y otros. *Universidad, responsabilidad y humanismo* 5 (109-118). Universidad Católica de Colombia.

- Landinez Guio, D. A. (2020b). Fracturar la subjetividad. El valor político de la resistencia en Deleuze y Foucault. *La Deleuziana- Revista Online de Filosofía*, 1/2020, 164-178.
- Olivares Olivares, S., López Cabrera, M. y Valdez-García, J. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, 19 (3), 230-237.
- Romero Rivas, A. (2019). *Estrategias de tertulias literarias en el aprendizaje dialógico en estudiantes de secundaria de la I.E. José Granda, San Martín de Porres – 2018*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Vaccarezza Garrido, G., Oliva Jara, K., Pérez Villalobos, C. y Reyes, F. (2017). Seminario Alemán: una experiencia de aprendizaje y enseñanza de la argumentación. En: Jerez, O. y Silva C. (Eds). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje) (217-228). Universidad de Chile.

La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional

The gender perspective in training institutions. Proposals for career guidance

Recibido: 18 de mayo de 2021 | Aprobado: 1 de junio de 2021

Resumen

El artículo que se presenta parte de indagaciones realizadas durante la elaboración de la tesis doctoral “El Departamento de Información y Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales” defendida el 03/06/2020 en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (Diz López, 2020). Nuestro propósito es determinar en qué consiste la integración de la perspectiva de género en la orientación profesional de instituciones de formación. Para ello, comenzamos por aclarar los conceptos básicos que hacen referencia al término género y al significado de perspectiva de género. A continuación, nos ocupamos de la concepción actual de orientación profesional y de lo que supone realizar una intervención orientadora con perspectiva de género. Nos servimos del caso de la USC y su plan de igualdad, como ejemplo ilustrativo. Y, finalmente, proponemos una serie de indicadores que pueden servir a las instituciones formativas para realizar una autoevaluación, o bien, valer de referente para implementar la transversalidad de género en las mismas.

Palabras clave: Perspectiva de género; Instituciones de formación; Educación inclusiva; Orientación profesional.

Abstract

The article that is presented is part of inquiries made during the preparation of the doctoral thesis “The Department of Information and Professional Guidance in the Integrated Vocational Training Centers of Galicia. Profile and training needs of its professionals” defended on 06/03/2020 at the Faculty of CC. of Education of the University of Santiago de Compostela (USC) (Diz López, 2020). Our purpose is to determine what is the integration of the gender perspective in the professional orientation of training institutions. To do this, we begin by clarifying the basic concepts that refer to the term gender and the meaning of gender perspective. Next, we deal with the current conception of professional guidance and what it means to carry out a guidance intervention with a gender perspective. We use the case of the USC and its equality plan, as an illustrative example. And, finally, we propose a series of indicators that can be used by training institutions to carry out a self-assessment or serve as a benchmark to implement gender mainstreaming in them.

Keywords: Gender mainstreaming; Training institutions; Inclusive education; Professional guidance.

* Doctora en Educación. Universidad de Santiago de Compostela (USC). Para contactar a la autora: mariajulia.diz@usc.es



María Julia Diz López*
Universidad de Santiago
de Compostela (USC)
mariajulia.diz@usc.es

Introducción

Sin lugar a controversia, las mujeres hemos avanzado en igualdad en los últimos 50 años, más que en toda la historia. Se han reconocido nuestros derechos y la igualdad de trato. Un avance que ha venido de la mano de nuevos conceptos y discursos. Lo cual nos lleva a afirmar que no podemos adentrarnos en este tema sin realizar unas consideraciones conceptuales previas. Para empezar, la diferenciación entre sexo y género. Una de las autoras que primero realizó esta distinción es la antropóloga Gayle Rubin, quien, en 1975, publica un ensayo titulado “El tráfico de mujeres: Notas sobre una economía política del sexo”.

Rubin utiliza el concepto de sistema sexo/género como alternativa al término “patriarcado”, que considera inadecuado por su carácter excesivamente general y ahistórico. En palabras de la autora el “sistema sexo/género es la serie de disposiciones mediante las que una sociedad transforma la mera sexualidad biológica en un producto de la actividad humana” (Rubin, 1975, p.159).

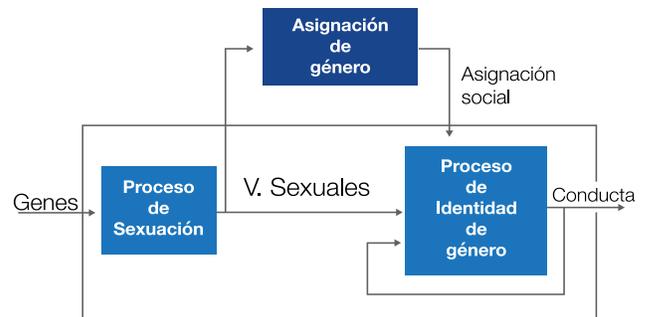
Qué entendemos por género

Desde la teorización feminista se hizo la distinción entre sexo y género, entendiendo por “sexo las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como diferencias hormonales y cromosómicas. El término género se reservó para designar la elaboración cultural de lo femenino y lo masculino” (Maquieira, 2001, pp.127-190).

Lo realmente genuino del género es que establece normas de comportamiento que, a su vez, definen lo que está permitido o prohibido socialmente según se sea mujer u hombre. Se trata de un concepto amplio y complejo que debe ser abordado desde diferentes puntos de vista y perspectivas. Siguiendo las aportaciones de Barberá (1998), debemos tener en cuenta que los procesos que intervienen en la configuración y desarrollo de la dimensión género remiten tanto a la diversidad de niveles biológicos que conforman la sexuación humana como a una serie de mecanismos de asignación social, que no se limitan a ser un reflejo de lo observado, sino que operan activamente a partir de las creencias, pensamientos estereotipados, y valores prescritos, sobre lo que se espera de un

niño o de una niña, construyendo así los conceptos de masculinidad y de feminidad (ver Figura 1). De modo que “Los procesos biológicos de sexuación y los de asignación social de género representan, por tanto, los orígenes fundamentales sobre los que se construye la dimensión psicológica del género” (Barberá, 1998, p.82).

Figura 1
Proceso de asignación de género



Nota: Adaptado de Barberá, 1998, p. 82

Socialización de género: roles y estereotipos

Pero las diferenciaciones de género no se producen de modo espontáneo, sino que son fruto de un proceso definido de socialización. En palabras de Justicia (1986, p.81), se entiende por socialización “el proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia”. Este proceso da respuesta a la necesidad que tenemos las personas de incorporar una serie de conocimientos que nos facilitarán la inserción social y el acceso a la cultura. Pues bien, se trata de un proceso diferente en función del sexo. Como indica Poal Marcet (1993, p. 83) se realiza de modo que “...mientras que se tiende a sobrevalorar, sobreexigir e infraproteger a los varones, se tiende a infravalorar, infraestimular y sobreproteger a las mujeres”. Del mismo modo, los chicos son socializados para su participación en la esfera productiva y progresar en el ámbito público, y las chicas son socializadas para la esfera reproductiva y permanecer en el ámbito privado.

No obstante, los mecanismos de transmisión de los modelos de comportamiento no resultan evidentes, y de ahí deriva su persistencia y éxito, puesto que funcionan de manera sutil y compleja. Son iniciados en el marco de la familia, serán completados y

legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación (Moreno, 2000). En definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce una categorización entre mujeres y hombres en la que se asignan unos determinados comportamientos y se establecen papeles, tareas y funciones apropiadas para cada uno de los sexos, es lo que se denominan roles de género (Bartolomé, 1993).

Una de las consecuencias de este proceso diferenciado de socialización son los estereotipos de género, “creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad” (Rosenbrantz et al., 1968, p. 287). Consisten en generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos sobre la manera de ser de las personas. Además, el estereotipo lleva consigo un aspecto valorativo; de manera que, lo que se relaciona con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo que se relaciona con el estereotipo femenino tiende a estar desvalorizado. Como ya podemos suponer, los resultados de esta valoración del género pueden repercutir en la formación de la identidad y en las expectativas socioprofesionales (Aguado Hernández, et al., 2020).

De este modo, la existencia de estereotipos masculinos y femeninos está influyendo en la segregación ocupacional. Esta se puede clasificar según sus consecuencias. En el Informe ETAN (Comisión Europea. Dirección General de Investigación, 2001).

Se distinguen los siguientes tipos:

- **La segregación horizontal**, que mide el índice de concentración en los sectores o disciplinas ocupacionales según el sexo. Sería el caso de las profesiones típicamente femeninas (enfermera, maestra) y típicamente masculinas (albañil, ingeniero).
- **La segregación vertical**, que afecta a la posición de hombres y mujeres en las jerarquías profesionales. Así en la cúspide de los puestos de trabajo se sitúa a varones y en la base están la mayoría de las mujeres empleadas.
- **La segregación financiera**, que trata de las diferencias salariales por género. Pone en evidencia la diferencia retributiva a favor

de los hombres por trabajos de cualificación equivalente.

- **La segregación temporal**, o la distribución del tiempo dedicado a tareas domésticas o de cuidado y a tareas profesionales.

El concepto de “techo de cristal” (glass ceiling) es complementario de los anteriores y expresa el conjunto de barreras invisibles con las que tropiezan las mujeres en el desarrollo de su carrera profesional que dificultan o impiden alcanzar ese último escalón de promoción personal dentro de la esfera económica empresarial (Wirth, 2002).

Para poder eliminar la segregación ocupacional por razón de sexo es fundamental que los estereotipos femeninos y masculinos sean erradicados.

Investigaciones sobre la persistencia de estereotipos de género entre el alumnado

Un tema que suscita el interés de la ciencia es el de determinar si persisten estereotipos de género entre las y los estudiantes. Diversos estudios lo confirman, y, además, se ha comprobado que afecta a alumnado de distintos niveles educativos:

Padilla et al. (1999) realizaron una investigación en el contexto universitario con estudiantes de Ciencias de la Educación. En la misma se concluye que entre el alumnado se confirma la existencia de los siguientes estereotipos: una imagen femenina asociada a la sensibilidad y la ternura, el deseo de agradar, la responsabilidad, la observación, la constancia... comprensión, empatía...; mientras que designan como características masculinas los adjetivos: autónomos, dominadores, seguros de sí mismos, competitivos... toman decisiones, llevan la iniciativa...; lo cual sugiere una imagen de los chicos menos inhibida socialmente, más independiente y con cualidades asociadas al liderado y a su desarrollo en la esfera pública.

En esta misma línea están los resultados de un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela entre estudiantado de las titulaciones de Pedagogía, Derecho, Económicas, Físicas, Enfermería e Ingeniería (Mosteiro et al., 2001) en la que se subraya la diferencia de percepciones entre hombres y mujeres hacia el otro sexo. Se observó que coinciden con el planteamiento tradicional de los roles y estereotipos de género, aunque también

se advirtió un cambio de percepciones de hombres y mujeres hacia sí mismos, especialmente en el caso de las chicas, ya que, se atribuían dos rasgos tradicionalmente asociados a los hombres (defender las propias ideas y ser ambiciosas).

En un trabajo sobre la interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007) que se llevó a cabo en el ámbito de la educación secundaria (con chicos y chicas entre 14 y 18 años) se investigaron seis dimensiones: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Se encontraron porcentajes altos respecto a la interiorización de los estereotipos de género, aunque estaban más arraigados en los chicos que en las chicas. Por lo que respecta a la dimensión corporal, se relacionaba el atractivo masculino con un cuerpo fuerte y vigoroso, mientras que, el atractivo femenino se correspondía con un cuerpo frágil y ligero. En relación con el comportamiento social. Se halló que estaba extendida la opinión entre los/las adolescentes la correspondencia con la interiorización de hombre activo y mujer sumisa y callada. Con respecto a las competencias y capacidades, se observó que el alumnado consideraba que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas, a la vez que opinaban que el rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales. El pensamiento de que las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales llegaba a ser compartido entre el 59% y 72% del alumnado. Cabe destacar que entre el 31% y 56% opinaron que los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas. Entorno al 33% y 54% que el rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas. Alrededor de un 54% y 77% consideraron que los chavales son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción.

Los estereotipos de género que se refieren a las emociones de las mujeres, como la consideración

de su carácter emocionalmente débil, eran mayoritariamente aceptados llegando a obtener porcentajes superiores al 78% en las respuestas de los chicos, mientras que la no expresión afectiva de los chicos u hombres se situaba en el 45%.

En cuanto a la expresión afectiva, las declaraciones más aceptadas fueron: los hombres son más propensos a las actitudes competitivas y las mujeres tienen una predisposición natural al amor. Estas afirmaciones alcanzaron porcentajes de aceptación que superaban en ambos los dos casos al 70% de la muestra.

El 33% de los chicos participantes en el estudio creían que los hombres deben ser los únicos responsables de mantener económicamente a sus familias y el 40,6%, que las mujeres debían quedar relegadas las tareas domésticas, o al cuidado de sus hijos. En cambio, únicamente el 20% de las chicas manifestó estar de acuerdo con estas afirmaciones.

En otro estudio realizado por Barberá, Candela y Ramos (2008) en la Comunidad Valenciana con alumnado de ESO², Bachillerato, Psicología e Ingeniería Industrial, se concluyó que los/las entrevistados/as tenían una visión estereotipada sobre las actividades y puestos de trabajo característicos de las profesiones de Psicología e Ingeniería Industrial. La profesión de Psicología se vinculaba con tareas de ayuda y cuidado y al rol de género femenino, mientras que Ingeniería Industrial se asociaba con actividades de tipo instrumental y, por tanto, con el rol masculino. Sin embargo, la mayoría consideraban que tanto una como otra profesión podría ser desempeñada indistintamente por hombres o por mujeres.

En relación con lo expuesto con anterioridad, tenemos que destacar que la persistencia de estereotipos de género acerca de los roles profesionales que hombres y mujeres desempeñamos en nuestra sociedad, puede estar determinando las elecciones profesionales de forma sesgada y discriminatoria, limitando las oportunidades para elegir libremente. Por consiguiente, será necesario llevar a cabo medidas que permitan romper con los

estereotipos de género en el mundo profesional, dirigidas principalmente a la población más joven, en las etapas previas a la elección de estudios profesionales y/o universitarios. Estas medidas deberían de ser acompañadas por acciones de sensibilización para la sociedad en general.

Qué entendemos por perspectiva de género: el mainstreaming

La perspectiva de género es concebida como un recurso metodológico que permite el análisis de los diferentes fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales a partir del reconocimiento de las diferencias de comportamientos, oportunidades, creencias, responsabilidades, roles, asignadas a cada uno de los sexos (Lamas, 1996; Lagarde, 2005).

Por lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en la construcción de conocimiento científico hace referencia a cuatro aspectos (Rodríguez Lored, 2008):

- El primero es el reconocimiento a las contribuciones de las mujeres al desarrollo científico y tecnológico;
- el segundo, a la necesidad de ampliar la participación de las mujeres en las áreas de conocimiento relacionadas con este desarrollo (física, ingenierías, matemáticas);
- el tercero, a la identificación de las dificultades de las mujeres por participar en áreas de conocimiento; y, por último,
- al procedimiento que hace visible como objeto de estudio, por parte de las actividades científicas y tecnológicas, a la población de mujeres y hombres con diferentes necesidades y resultados del conocimiento científico.

Así mismo, la perspectiva de género conlleva distintas dimensiones: individual, interpersonal y cultural (García-Mina, 2003). La aplicación de dicha perspectiva en el ámbito de las políticas públicas ha sido denominada como mainstreaming

(transversalidad) de género. Consiste en la aplicación del Principio de Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres a la acción política, de modo, que se garantice el acceso a los recursos en igualdad de condiciones, se planifiquen las políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes y se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real.

Esta estrategia de la Transversalidad emana de la IV Conferencia Mundial de la Mujer (1995)³ y fue asumida por la Comisión Europea (1996, p. 2):

La transversalidad de género implica no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la adopción de medidas específicas a favor de las mujeres, sino movilizar todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr la igualdad, teniendo en cuenta de forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos respecto a las situaciones respectivas de hombres y mujeres (la perspectiva de género). Ello supone estudiar de forma sistemática la dimensión de la igualdad en todas las medidas y políticas y tener en cuenta esos posibles efectos al definir las y aplicarlas.

Según el Grupo de Especialistas en Mainstreaming de Género de la Comisión Europea consiste en:

La organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de manera que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Consejo de Europa, 2001, p. 18).

A nivel del Estado español, contamos con la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la que se establece el marco general de intervención de todos los poderes públicos con relación a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres:

3 La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer, documento clave de la política mundial sobre igualdad de género.

[.....] la transversalidad del Principio de Igualdad de Trato y Oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter general, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones Públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades (Ley 3/2007, de 22 de marzo, art. 15).

Así pues, la integración de dicha perspectiva exige un modo de proceder que tenga en cuenta las diferencias de género en cuanto al uso de recursos, la participación social, valores, derechos..., lo cual implica un modo de planificar y trabajar diferente. Atendiendo a este aspecto, cabe indicar que la Comisión Europea (2008) ofrece una metodología para la aplicación de la perspectiva de género, que consta de cuatro pasos:

1. Organizarse. Este primer paso se centra fundamentalmente en la implantación y la organización, además de la sensibilización y la implicación. Incluye la formulación de objetivos y metas, la elaboración de un plan y de un presupuesto, y la definición de las funciones y responsabilidades de las distintas personas involucradas. Esto supone también que:

[...] todas aquellas partes interesadas que participan en la política de empleo tengan en cuenta la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para crear un cierto grado de sensibilización y conocimiento experto en materia de igualdad de género es esencial la formación (Comisión Europea, 2008, p. 13).

2. Conocer las diferencias de género. El objetivo del segundo paso es describir la desigualdad de género respecto de la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos; así como evaluar tendencias en ausencia de intervención en las políticas. Ello supone contar con estadísticas diferenciadas por sexos, así como conocer los criterios de medición empleados en su realización. Por ejemplo, el desempleo puede medirse de distintas maneras. Dependiendo del método, las diferencias de género podrían variar, pasando de ser más bien bajas a ser bastante altas.

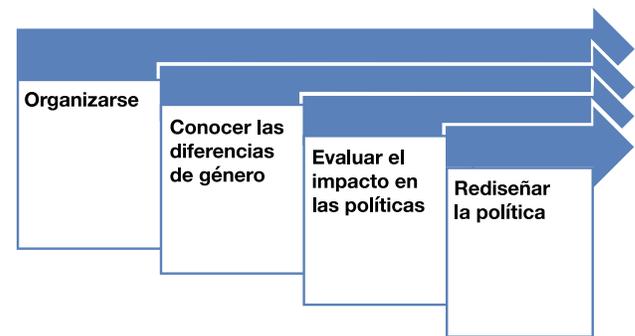
3. Evaluar el impacto en las políticas. El tercer paso es analizar el potencial impacto de género de la política en lo referido a la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos.

4. Rediseñar la política. El cuarto paso consiste en encontrar posibilidades de rediseño de las políticas con el fin de promover la igualdad de género.

La realización de estos cuatro pasos permitirá llevar a cabo políticas con perspectiva de género (Figura 2).

Figura 2

Metodología para la aplicación de la perspectiva de género



Nota: Elaboración propia con base en Comisión Europea, 2008, p. 13.

Aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional

La orientación profesional posee un rol crucial en las principales decisiones que las personas tenemos que tomar para diseñar y gestionar nuestros proyectos e itinerarios profesionales (Sobrado y Cortés, 2009). Por ello, es importante que dicha orientación esté basada firmemente en planteamientos de equidad, entre los que destaca la inclusión de la perspectiva de género.

Sin la pretensión de ser exhaustivas, vamos a indagar sobre el concepto de orientación profesional tal y como se entiende hoy en día, para a continuación, esclarecer cuáles son los fundamentos de una intervención orientadora con perspectiva de género.

Orientación laboral y orientación profesional

La distinción entre los conceptos de orientación laboral y de orientación profesional, requiere que prestemos atención a los adjetivos laboral y profesional (Sánchez García, 2013). Siguiendo a Pereira (1996, cit. En Sánchez García, 2013), tendríamos que aclarar que lo vocacional se vincula a las principales tareas del trabajo, mientras que lo profesional implica una ocupación remunerada que exige cierta cualificación. No obstante, la actividad profesional puede coincidir con la vocación. Pero con frecuencia, los términos orientación profesional y orientación vocacional se usan indistintamente o siguiendo el origen de cada vocablo: en el ámbito norteamericano *vocational guidance* y en el europeo *professional guidance*. A partir del desarrollo de los conceptos de carrera (*career*) y de desarrollo de la carrera (*career development*), se acuña la denominación de orientación para la carrera, que abarca los conceptos de trabajo y carrera, así como las facetas vocacional y profesional. En la práctica los tres conceptos son utilizados indistintamente, aunque en España el de orientación profesional es el más afianzado en los documentos legislativos y científicos para referirse al “conjunto de procesos dirigidos a la inserción y al desarrollo profesionales” (Sánchez García, 2013, p.42).

Actualmente la comunidad científica en el campo de la orientación profesional comparte un concepto de orientación centrado en el desarrollo de la carrera, entendida como un proceso que se inicia con el nacimiento de la persona y continúa a lo largo de toda la vida. Siguiendo las aportaciones de Álvarez González y Sánchez García (2012, p. 30) las notas destacadas del concepto contemporáneo de orientación profesional son:

- La orientación para la carrera se considera como derecho de todas las personas, a lo largo de toda su vida; por tanto, como proceso continuo en las diferentes etapas del desarrollo de la carrera (no sólo en las etapas de transición).
- Su finalidad es facilitar el desarrollo planificado de la carrera de las personas y de su potencial profesional, de modo que los proyectos resulten viables, satisfactorios y permitan alcanzar la autorrealización personal a través del trabajo.

- Tiene carácter preventivo, si bien asumiendo, cuando sea preciso, el carácter remedial. El diagnóstico forma parte indisoluble de estos procesos de ayuda, tanto desde el inicio de la planificación de un programa, como durante su desarrollo y evaluación final.

Parte de presupuestos constructivistas, experienciales y cooperativos, que otorgan un papel activo y principal a la persona orientada, como requisito implícito para alcanzar gradualmente procesos de autoorientación responsables.

- El papel del/de la orientador/a, es de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación, como educador de la carrera. Actuará proporcionando asesoramiento, consejo, información y múltiples experiencias de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para el desarrollo de la carrera.

- Se debe realizar en los diversos contextos en los que se desarrolla la persona (educativos, laborales, comunitarios, familiares, etc.) mediante programas fundamentados, cuidadosamente planificados, desarrollados y evaluados, en los que se emplean una multiplicidad de técnicas, medios y recursos disponibles (Pereira, 1996).

En esta línea se manifiestan Jato y Méndez (2006, p. 6). Estas autoras consideran la orientación profesional como un aspecto del proceso total de orientación, cuya finalidad consiste en que las personas:

- Adquieran aquellas capacidades, actitudes y valores que les permitan identificar y elegir las alternativas profesionales y vitales que les ofrece su entorno.
- Sean capaces de desarrollarse en el mundo laboral.
- Puedan lograr, mediante la gestión autónoma y responsable de sus carreras, la plena realización profesional, personal y social.

El carácter procesual de la orientación profesional es subrayado por Sobrado y Cortés (2009). Indican que reside en un proceso permanente de ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier etapa de su vida, para explorar las capacidades

e intereses de éstas en su toma de decisiones académicas, formativas y laborales. Igualmente, contribuye a la gestión de sus trayectorias de vida en la formación, trabajo y otros entornos en los que sus competencias son aprendidas y utilizadas.

Por su parte, la OCDE abunda en este mismo sentido al ofrecer una definición de la orientación profesional como “servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones” (2004, p. 10).

En la Resolución del Consejo de la UE, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», se define como:

un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera. (Diario Oficial de la Unión Europea, C 319, p.4).

Consultando a Hansen (2006) hemos hallado una clasificación de las actividades de orientación profesional, con cinco especialidades:

- 1.** La información profesional – referida a toda la información necesaria para buscar un trabajo, obtenerlo y mantenerlo, sea pago o voluntario.
- 2.** La educación profesional – que se realiza en instituciones educativas y a veces en organizaciones comunitarias, por docentes, consejeros de orientación y recursos comunitarios.

- 3.** El asesoramiento sobre posibilidades de carrera - ayuda a las personas a esclarecer sus metas y aspiraciones, comprender su propia identidad, tomar decisiones fundamentadas, comprometerse con la acción y gestionar transiciones profesionales.

- 4.** El asesoramiento respecto del empleo - asiste a las personas a esclarecer sus metas laborales, a comprender y acceder a oportunidades de trabajo y desarrollo de competencias, a aprender las competencias necesarias para buscar y mantener el empleo.

- 5.** La intermediación laboral - permite dirigir a las personas a vacantes laborales. Se realiza en el mercado de trabajo privado y en instituciones públicas. Muchas escuelas y universidades cuentan con este servicio.

Una vez revisadas las distintas aportaciones que nos permiten acotar el concepto de orientación profesional y sus dimensiones, trataremos de desentrañar en qué consiste la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional.

Perspectiva de género en orientación profesional

La adopción de una perspectiva de género en orientación profesional supone considerar, de forma transversal y en todos aquellos ámbitos donde se interviene, al menos dos tipos de análisis: por un lado, el de las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales y, por otro, el de la presencia e influencia de los roles y estereotipos de género en los contextos laborales (Sánchez García, 2009, 2013).

El desarrollo profesional de las mujeres se encuentra con barreras específicas y ligadas a condiciones y valores del trabajo tales como: el clima laboral, los procesos de selección de personal, los horarios y la dificultad para conciliar vida profesional y familiar; a la cultura empresarial: políticas de contratación, políticas salariales y oportunidades de promoción; así como a condicionantes personales como: la importancia concedida al trabajo, los estilos de liderazgo femenino, la autopercepción profesional, el autoconcepto, el miedo a la evaluación negativa, la autoeficacia percibida, expectativas profesionales (Poal Marcet, 1995; Suárez Ortega, 2004; Jato y

Méndez, 2006; Lozano y Repetto, 2007; Donoso et al., 2011). Como consecuencia, las carreras profesionales femeninas suelen estar caracterizadas de un modo singular (Ibáñez Pascual, 1999; Sánchez, 2004):

- Carreras profesionales infra-desarrolladas (frente a las de los hombres), condicionadas, no solo por factores externos (socio-laborales), sino también, por las propias autolimitaciones y factores psicológicos.
- Frecuentemente, siguen una trayectoria profesional más irregular que los hombres, más lenta, más meditada y, asumiendo menores riesgos en las decisiones.
- En la etapa vital que corresponde a un alto desarrollo profesional y laboral (de los 25 a los 40 años), las mujeres están infra-representadas.
- La falta de linealidad en su carrera suele estar determinada por las elecciones que se ven obligadas a realizar en algunos momentos de su desarrollo vital y por la dificultad para articular diversos roles.
- Dentro de los itinerarios de inserción, su estatus cambia con más frecuencia que el de los hombres. Las transiciones de reinserción tras un período de dedicación al hogar son más lentas y difusas.
- En la planificación de sus proyectos profesionales y vitales suelen incluir el reto de la doble carrera y los conflictos de rol a la hora de afrontar el re-empleo, integrando sus expectativas de éxito/fracaso y una valoración anticipatoria del impacto familiar.

En cuanto al análisis de los estereotipos de género, es importante que el/la profesional de la orientación realice un autoanálisis crítico a fin de identificar aquellos valores estereotipados que tiene para poder afrontarlos y superarlos.

La Comisión Europea (2008) en su documento “Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social”, realiza una serie de recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en los servicios públicos de empleo, que fácilmente, podrían trasladarse a cualquier servicio de orientación profesional:

- Los principios de la igualdad de oportunidades deberían estar integrados en el funcionamiento los servicios.
- Designación de una persona específicamente responsable de la igualdad de oportunidades.
- Planteamiento pluridimensional que aborde los factores subyacentes a este fenómeno, especialmente la segregación sectorial y profesional, la educación y la formación, las clasificaciones de empleos y los sistemas de retribución.
- La conciliación de la actividad laboral con la vida privada y familiar prioridad de actuación a favor de la igualdad de género.

De todo ello se deduce que, la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional implica una toma de postura a favor de la igualdad de género, que afectará a todas las intervenciones, programas, proyectos y actividades que se lleven a cabo en la institución formativa. Un ejemplo que nos puede ilustrar lo encontramos en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y su plan de igualdad.

El plan estratégico de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la USC

En la Universidad de Santiago de Compostela contamos con un “Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres e Hombres de la USC”, que se aprueba en el año 2009 y actualmente ya estamos en la segunda edición (USC, 2009 y 2014) que ha sido prorrogado en su vigencia. En su preámbulo (USC, 2009, pp. 3-4) se alude a que esta acción situaba a la USC entre las universidades pioneras en España en la defensa del principio de igualdad entre mujeres y hombres, continuando con la trayectoria de haber sido en años anteriores la primera universidad del Estado con mayor número de alumnas y de las primeras en crear una Oficina de Igualdad de Género (curso 2005-2006), que recibía el asesoramiento de una subcomisión de personas expertas, constituida por un grupo de profesoras y profesores, de carácter multidisciplinar.

En el año 2007, la subcomisión pasó a formar parte de la “Comisión de Igualdad de género”, que se crea para elaborar el Plan estratégico. En el mismo

año se nombra el puesto y cargo de “Coordinadora de la Oficina de Igualdad de Género”. Finalmente, el Plan se aprueba en el Consejo de Gobierno del 25 de marzo de 2009.

El plan de igualdad, como política estratégica que es, consta de cuatro etapas: diagnóstico, plan de acción, proceso de implantación y evaluación. Para dar respuesta al proceso, se crea la “Comisión de Implantación y Seguimiento” que se encarga de acordar la planificación anual de las acciones de igualdad incluidas en el Plan estratégico, de modo que se ajusten al presupuesto asignado y para la realización del seguimiento y evaluación.

El plan vigente (USC, 2014) consta de 6 áreas:

- Área 1. Políticas de la USC.
- Área 2. Formación, docencia e investigación.
- Área 3. Presencia, promoción y representación.
- Área 4. Conciliación y corresponsabilidad.
- Área 5. Acoso y actitudes sexistas.
- Área 6. Condiciones sociosanitarias en el trabajo.

Para cada área se establecieron objetivos generales, específicos y las acciones para la consecución de estos. En total, el Plan abarca 9 objetivos generales, 24 objetivos específicos y 75 acciones. Cada acción lleva asociada indicadores para facilitar tanto su implantación como su evaluación.

El tema de la orientación, que comentamos en este artículo, se recoge en el desarrollo del área 3, junto a varios objetivos relacionados con la promoción de la igualdad entre el alumnado:

Objetivo general 5. Promover la igualdad de oportunidades y el equilibrio en la presencia entre las alumnas y los alumnos en las titulaciones de la USC.

En la Tabla 1 recogemos los objetivos específicos y las acciones a desarrollar.

Tabla 1

Objetivos específicos y acciones referidos al OG 5, Área 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUS ACCIONES

Objetivo específico 12

Promover entre el alumnado de secundaria la elección de titulaciones no basadas en roles tradicionales de género

- Introducción de la perspectiva de género en el Programa A Ponte⁴
- En las titulaciones con una presencia femenina o masculina minoritaria, realizar campañas específicas entre el alumnado de secundaria

Objetivo específico 13

Promoción de la igualdad de oportunidades entre los y las estudiantes de la USC

- Promover la elección de especializaciones no basadas en estereotipos de género

Objetivo específico 14

Favorecer las salidas profesionales y la incorporación al comprado de trabajo en igualdad de condiciones

- Campañas de orientación profesional.
- Difusión de las ayudas existentes para la inserción laboral de la mujer.

Fomentar el emprendimiento femenino

- Atender las diferencias que puedan aparecer entre mujeres y hombres en el colectivo de personas con necesidades especiales

Nota: elaborado a partir de USC (2014).

Conclusiones y propuestas

Por todo lo anterior, entendemos que la integración sistemática de la igualdad de género en la intervención orientadora requiere de recursos políticos, técnicos, materiales y humanos, y, además, implica necesariamente, cambios en las propias organizaciones de formación (Diz López, 2020). Nuestra propuesta para conocer el estado de aplicación de la perspectiva de género en una institución formativa pasa por tener en cuenta los siguientes indicadores:

- La existencia de un Plan de Igualdad de Oportunidades en cuanto al género, a nivel de centro.
- Ver si se ha tenido en cuenta la transversalidad

de género a la hora de redactar los documentos que rigen la institución, sus proyectos formativos y funcionales.

- Determinar si la institución dispone de una persona responsable de igualdad o Agente de Igualdad.
- Detectar si el centro cuenta con personal sensibilizado con la igualdad de género y en particular, todas aquellas personas con competencias relacionadas con la orientación educativa y profesional.
- Indagar si se aprecia la presencia de la transversalidad de género en los planes de futuro.
- Averiguar si las personas responsables de la Información y Orientación Profesional cuentan con formación para la aplicación de la transversalidad de género en todas sus actuaciones y funciones.

En cuanto al desarrollo de la acción orientadora, la incorporación de la perspectiva de género se encontraría reflejada en los siguientes aspectos (Diz López, 2020):

- El empleo de un lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género.
- Actuaciones dirigidas a la eliminación de los condicionantes de género en la elección profesional.
- Empleo de recursos (programas y materiales) para la orientación profesional y la acción tutorial que promuevan la equidad de género.
- Actuaciones dirigidas a fomentar un emprendimiento libre de sesgos de género.
- Actuaciones dirigidas a facilitar las prácticas profesionales y la inserción laboral sin condicionantes de género.
- Acciones de información y asesoramiento sobre políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.

Los indicadores aquí propuestos nos ayudarán a realizar una evaluación de nuestra institución educativa y, al mismo tiempo, nos sirven de referencia en los objetivos de cara al logro de una inclusión real de la perspectiva de género.

En el ámbito universitario, las recomendaciones pasan por la decisión política en primer lugar, con la creación de Oficinas de Igualdad, para atender las demandas y consultas pertinentes. En segundo lugar, ya se procedería a la elaboración de planes estratégicos, en los que deben tenerse en cuenta las aportaciones de todos los sectores implicados (Personal Docente e Investigador, Personal Auxiliar y de Servicios, Alumnado). Y en tercer lugar, la implantación, seguimiento y evaluación de dichos planes.

Este proceso será diferente en cada centro universitario, puesto que el contexto y puntos de partida varían. Lo cual nos conduce a la necesidad de contar con indicadores que nos permitan realizar una evaluación previa al diseño del plan de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Aguado Hernández, J. A.; Cano Montero, F. J. y Sánchez Pérez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>
- Álvarez González, M. y Sánchez García, M. F. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Ariel
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 275-285.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (pp. 49-84). Narcea
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Comisión Europea (1996). *Integrar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias*. COM (1996) 67 final.

- Comisión Europea (2008). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. DOI 10.2767/19950
- Comisión Europea. Dirección General de Investigación (2001). *Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (2001). *Mainstreaming de Género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Instituto de la Mujer.
- Diz López, M. J (2020). *El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto, 187-212.
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611 - 12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Narcea.
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. CINTERFOR/OIT. Recuperado de <http://iccdpp.org/wp-content/uploads/2014/03/ILO-HB-ES-orientacion.pdf>
- Justicia, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En J. Mayor (Coord.), *Sociología y psicología de la educación* (pp. 79-97). Anaya.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8, 14-20. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 1er semestre, 5-16.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán e V. Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Alianza Editorial.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Graó.
- Mosteiro, M. J., Cajide, J. y Porto, A. (2001). Modelos y factores que influyen en el desarrollo de la carrera de las mujeres. En R. Radl (Ed.), *Cuestiones actuales de sociología del género* (pp. 301-315). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- OCDE (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf>
- Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 127-147.
- Poal Marcet, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Poal Marcet, G. (1995). Reflexiones en torno a los aspectos psicosociales que inciden en la relación mujeres-mundo laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 6, 93-105. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

- Rodríguez Lored, H. (2008). El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico. *Revista Digital Universitaria*, (9), 7.
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32 (3), 287-295. <https://doi.org/10.1037/h0025909>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on de "Political Economy" of sex. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Sobrado, L. M. y Cortés, A. (Coord.) (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Suárez Ortega, M. (2004). *Las mujeres adultas y los procesos de reinserción laboral. Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*. Diputación de Sevilla.
- USC (2009). *Plan Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes da USC (2009-2011)*. Recuperado de https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/plan_estratexico09.pdf
- USC (2014). *II Plan estratégico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes da USC (2014-2018)*. Recuperado de https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/es/servizos/oix/descargas/II_PEIOMH.pdf
- Wirth, L. (2002). *Romper el Techo de Cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informes OIT, 58.



Entrevista al Dr. Alexandre Sotelino Losada

Docente meritorio de la Universidad de Santiago de Compostela del Departamento de Pedagogía y Didáctica y un investigador reconocido en su área. Su pasión radica en impulsar un aprendizaje basado en experiencias reales que impacten a su entorno social, de este modo, su principal línea de investigación es el aprendizaje-servicio. Pese a estar tan involucrado en la academia, se organiza de tal manera que también promueve la organización de eventos culturales y socioeducativos en los que él mismo participa en su Ourense (Galicia) natal. Por este motivo, este valioso docente representa la perfecta mezcla entre pedagogía, participación cívica, cultura y compromiso social.

1. ¿Qué te motivó a elegir la carrera docente?

Desde pequeño he participado en movimientos asociativos de diferente índole, lo que me ha llevado a estar en contacto con colectivos muy diferentes. Esa vinculación comunitaria ha dejado una clara huella en mi vida y quizás me haya guiado hasta donde estoy actualmente.

2. ¿Lograste tu doctorado muy joven, ¿la edad ha sido un factor influyente para tu desarrollo profesional docente?

La verdad es que con tan solo 27 años ya era Doctor en Ciencias de la Educación por la USC. En aquel momento me parecía que llevaba mucho tiempo dedicado a la tesis, ya que acabé la Licenciatura en Pedagogía con 22 años. Pero ahora en perspectiva, la verdad es que sucedió todo muy pronto. Puedo decir que he tenido suerte en mi camino, y que ha habido muchas personas que me han aconsejado bien, por ello siempre digo que el éxito nunca es 100% personal, sino que convergen muchas variables que te sitúan en un espacio y un tiempo concreto.

3. ¿Qué papel juega la innovación y la investigación para promover el desarrollo del docente de Educación Superior?

Ambos factores son complementarios y necesarios. Nos conectan con las realidades profesionales, y nos ayudan a estar actualizados/

as. Así nuestros discursos y actividades didácticas en el aula se verán reforzadas.

4. ¿A qué se dedica Esculca y cuál es tu rol dentro de la organización? ¿Cómo se logra acceder a grupos de investigación?

Esculca es un grupo de investigación de la Universidade de Santiago de Compostela que coordina el Profesor Santos Rego. Somos un colectivo interdisciplinar y muy activo. Nuestra vocación es la investigación aplicada, es decir, que tenga repercusión real en los colectivos con los que trabajamos. Para ello, solemos organizar muchos eventos formativos a lo largo del año, además de participar en numerosas actividades de diferente índole y realizar publicaciones para transferir los resultados que obtenemos con nuestros proyectos.

Yo soy un investigador que crecí y elaboré mi tesis doctoral en el seno de este grupo de investigación. Ahora continuo como miembro de este con figura docente, pero con el mismo compromiso con el que inicié mi camino hace unos años.

Para entrar a formar parte de un grupo de investigación en la USC, se debe hacer una solicitud al propio coordinador/a y buscar el encaje dentro del mismo en función de las condiciones personales y profesionales de cada uno/a.

5. ¿Cómo logras dividir el tiempo para la investigación, la docencia, la participación ciudadana en distintos grupos y la producción permanente de artículos científicos?

El secreto está en hacer siempre lo que a uno le gusta. Decía Jovellanos que el tiempo es elástico para quien sabe aprovecharlo. Y ahí me sitúo yo. Como me dedico a lo que realmente me gusta, no resto tiempo a hacerlo y unas tareas complementan a otras. Es por ello que no he dejado de participar en asociaciones y dedicar mi tiempo a otras pasiones como la música tradicional de Galicia, o la organización de eventos culturales.

Además, cabe señalar, que pedagogía-participación cívica-cultura están muy unidos epistemológicamente, es por ello que el ámbito en que me muevo en lo profesional, complementa al personal y viceversa.

6. ¿Cómo surge tu interés por la educación cívica, el servicio y la extensión y los has considerado como ejes fundamentales de la Educación Superior? ¿Qué beneficios trae a los estudiantes participar en este tipo de iniciativa?

Como ya he señalado, siempre me he movido en el ámbito asociativo. Esa perspectiva personal me ha ayudado a entender muchas de las cuestiones y desafíos que se plantean desde la Pedagogía Social, porque también los he vivido y sentido como propios. Así, el hecho de vincular el currículo con experiencias de aprendizaje real ha venido de una manera natural en mi trayectoria personal.

El aprendizaje-servicio, la metodología sobre las que más investigo, aporta la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes más contextualizadas. El alumnado universitario siente en primera persona la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando lo que sabe y lo que le falta por saber. De este modo, estaremos promoviendo la competencia del aprender a aprender.

7. ¿Cómo ha afectado la pandemia que hemos vivido durante este último año en este tipo de iniciativas que implican el aprendizaje y el servicio?

Debemos pensar que estos proyectos tienen un componente afectivo y emocional muy grande,

que se ve mermado si no existe presencialidad y contacto con colectivos y/o individuos. En este sentido, muchas iniciativas han quedado en stand by, esperando poder retomar su actividad una vez se normalicen de nuevo las relaciones interpersonales.

Sin embargo, ha surgido con fuerza el aprendizaje-servicio virtual, buscando carencias y necesidades que puedan ser cubiertas con la intervención online. Así, muchos/as han tirado de la creatividad y han nacido proyectos muy interesantes en esta línea, que, además, gracias a las redes, tienen una difusión mayor.

8. ¿En qué áreas la Educación Superior debe seguir mejorando para ofrecer un perfil de egreso de acuerdo a las necesidades de nuestro contexto y del mundo?

La búsqueda de la participación juvenil en las universidades más allá del rendimiento académico sigue siendo un reto en muchas Universidades. La academia no es una isla en el océano social. Al contrario, debe ser parte del mismo, buscando conexiones con la cultura, la política (bien entendida), el deporte...

El desafío para la Educación Superior sigue siendo su transferencia y la interrelación con las comunidades donde se insertan. Creo que poco a poco vamos rompiendo la barrera que nos distancia, pero queda mucho por andar para llegar a la horizontalidad.

Por ello, ofrecer posibilidades al alumnado para que asuma el protagonismo de su carrera académica y potencie no solo los conocimientos, sino también las habilidades, supone al día de hoy el mayor quebradero de cabeza para las autoridades académicas. Pero en este sentido, hago una llamada a las mismas para que cuenten más con la Pedagogía, con las Facultades con competencias en Educación. Porque desde esas instancias hay mucho por decir en la mejora de los procesos.

9. ¿Qué factores influyen para que una educación sea considerada de calidad? ¿Cuáles estrategias y modalidades son las que consideras más idóneas para la enseñanza en la Educación Superior?

Para mí la calidad pasa por dos términos: El primero, aprendizaje real. En ese sentido, debemos adaptar los títulos a las realidades del Siglo XXI, procurando la aplicabilidad de los conocimientos. Esto no quiere decir que no existan espacios para la reflexión, el diálogo paradigmático o la crítica. Al contrario, debemos buscar el equilibrio entre la práctica y la teoría por medio de la mirada social universitaria. El segundo, responsabilidad. Vivimos tiempos convulsos donde el aprendizaje adquirido en muchas titulaciones no siempre es bien empleado, e, incluso, en algunos casos se pervierte la deontología profesional en favor de intereses de mercado. Para ello, formar a jóvenes que piensen por sí mismos y que sean éticos en sus quehaceres profesionales, nos ayudará a construir un futuro más equitativo, igualitario y sostenible.

10. ¿Crees que la innovación en el uso de las herramientas y recursos tecnológicos es el factor determinante para que los docentes alcancen la excelencia académica?

La excelencia académica no descansa únicamente en las tecnologías. Incluso, creo que puede ser limitante poner mucho énfasis en ellas. Abrir puertas a múltiples formas de comunicación (también Online), con especial hincapié en las habilidades interrelacionales, ayudará a que los/las profesionales comuniquen mejor sus objetivos y resultados y se hagan entender con iguales y con usuarios/as. En esa mejora de las capacidades interpersonales está la clave.

11. Has recibido muchos galardones por tu labor y desempeño, ¿qué han representado para ti como docente y cómo puedes estimular a otros para que se motiven a alcanzar mayores metas a la vez que ofrecen una enseñanza de calidad?

No valoro en exceso los galardones y no cambian mis quehaceres. Aunque suene a tópico, el gran premio es poder trabajar en algo que te apasiona y que aún por encima, te paguen por ello. Para mí, todo se enmarca en la motivación, el interés y en no perder nunca la curiosidad. Sin curiosidad no hay aprendizaje y sin aprendizaje no hay renovación ni innovación

Notas bibliográficas

Reseña del libro

El arte de dar clase. Cassany, Daniel (2021). Anagrama Argumentos. 182 páginas

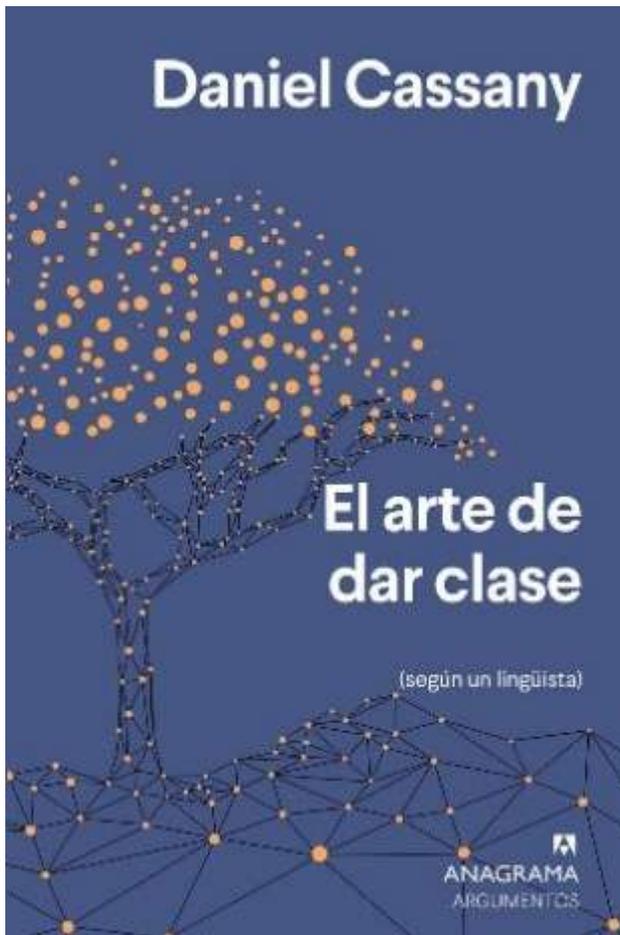


Nour Adoumieh Coconas*
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)
nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

Daniel Cassany se destaca como un investigador y experto en la didáctica de la lengua. Su experiencia docente empezó en la facultad de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona y en la Dirección General de Política de Lingüística en el área de diseño de materiales curriculares. Actualmente, es profesor titular en la Universidad de Pompeu Fabra (UPF). Es autor de artículos, libros y ensayos sobre temas relacionados con la comunicación escrita, la didáctica de la lengua y el análisis del discurso. Sus investigaciones han impactado a muchos estudiantes y docentes a nivel mundial, lo cual se refleja en un elevado número de citación que supera las veinte mil citas registradas en Google Académico hasta febrero de 2021. Su obra más reciente es *El arte de dar clase* (Cassany, 2021), puesta en circulación el 21 de enero de 2021. Está disponible en catalán y en español. El título de la edición original es *L'art de fer classe*. Se publicó en formato papel y en E-book. Este manual, articulado en 9 capítulos, desarrolla sistemáticamente cómo se perfila el docente en su papel de mediador y dirige la mirada hacia la

construcción del conocimiento de los estudiantes a través de una narrativa sobre 1) El primer día, 2) Atender al alumno, 3) Equipos de aprendizaje, 4) Hacerse entender, 5) Conducta no verbal, 6) La clase digital, 7) Ayudar a comprender, 8) Hablar para aprender y 9) Escribir para aprender. El autor revela que esta obra supera la de Marland (1985), la cual le sirvió en su etapa inicial; sin embargo, no satisfizo sus requerimientos. Inspirado en ese mismo libro, retoma a propósito el título para denominar su texto en el que proporciona, de manera magistral, experiencias relacionadas con la figura del mediador y sintetiza desde la perspectiva de la lingüística algunos aspectos pedagógicos. Simultáneamente, aclara que no busca convertirse en un instructivo de corte pedagógico, sino más bien, basado en la pedagogía de la lengua, mostrar cuáles han sido las estrategias efectivas en el transcurso de tres décadas de experiencia. Un aspecto de gran valor es que contextualiza las recomendaciones considerando el aula actual transformada por el confinamiento social producto de la pandemia del COVID -19.

* Doctora en Pedagogía del Discurso, Magíster en Lingüística y Especialista en Planificación y Evaluación. Fue Profesora Categoría Asociado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela) hasta el 2018. Se desempeñó como docente en el Área de Lingüística de la UPEL. En la actualidad, colabora en el Área de Español del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana) como Profesora Invitada de Alta Calificación (PIAC). Es miembro del grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9784-2073> Para contactar a la autora: nour.adoumieh@isfodosu.edu.do



Cassany recoge al principio de modo autobiográfico los parámetros para ser un buen maestro. Emprende su narración contando las dudas en el inicio de su trayectoria docente. Acota que un manual de esta naturaleza hubiese sido de gran utilidad; no para tenerlo de recetario, sino para tomar ideas y reflexionar. En este sentido, y para llenar vacíos metodológicos, el libro tiene por objetivo fomentar procesos metadidácticos en los docentes de lengua en los distintos niveles. En un tono sencillo, solidario y empático, cuenta las anécdotas de los aciertos y desaciertos en el camino de dar clase. El aula se convierte en un laboratorio en la que cada docente empieza a experimentar circunstancias únicas, pero con un basamento teórico y estratégico podría resolver las inquietudes para plantearse una metodología de enseñanza y aprendizaje particular adaptada a su contexto y a los aprendices.

Es conveniente acentuar que, ante esas limitaciones, el autor presenta el primer capítulo, en el que exhibe sus experiencias durante los primeros años de ejercicio de la docencia y le demuestra al

formador contemporáneo que todos en cualquier momento hemos experimentado miedo en un salón de clases. En el segundo capítulo, revela que en esta época más que propiciar procesos de enseñanza, las metodologías están dirigidas a diseñar situaciones de aprendizaje y atender los requerimientos de los estudiantes. Reconoce que el profesor requiere ser creativo tal como un artista diseña su boceto, el docente debe invertir en su planeación de clase para ser cada vez más original. Favorece aprenderse los nombres, crear un ambiente agradable, fijarse en los detalles, mantenerse disponible para consultas por correo y con horarios de atención, generar expectativas a través de recomendaciones de películas, libros, portales electrónicos, motivar la participación, enseñar a emplear recursos digitales y herramientas en la lengua meta, escribir diarios... Resalta de manera especial la adaptación de los programas a los estudiantes, en cuanto a nivel, intereses culturales y sociales. No es lo mismo trabajar con migrantes, refugiados, lenguas extranjeras o formación continua.

El tercer capítulo, referido a los equipos de aprendizaje y a la filosofía cooperativa basada en la Escuela Nueva de Dewey en las que se instauran las tareas colaborativas y los trabajos por proyecto, muestra frases célebres inspiradoras y unas propuestas cooperativas que permiten marcar las diferencias entre grupos o equipos de trabajo. Resalta los beneficios del entrenamiento de los equipos y el papel protagónico de la formación en destrezas sociales, dramas en pareja, diálogos y charlas. Además, advierte sobre la importancia de los roles, funciones y resolución de conflictos para así mantener un ambiente de armonía. De forma específica, ofrece unas reflexiones pertinentes sobre los dilemas de este abordaje cooperativo en la digitalización e inmediatamente expone una serie de recomendaciones para gestionar los equipos de manera remota a través de multitareas. En el cuarto capítulo, valora el dar instrucciones claras y provee ideas que optimizan el proceso al coordinar todos los equipos e inducirlos a realizar las actividades en paralelo. El siguiente, el quinto, abarca todo ese bagaje paralingüístico en lo que destaca las expresiones faciales, gestos, miradas, la proxémica, tonos de voz, silencios, tactos... y advierte que entre pantallas también existen códigos no verbales que se deben controlar.

Es fundamental enfatizar que, según la propuesta del autor, la clase no se refiere únicamente a lo que sucede durante su ejecución. Especialmente con el uso de internet, el aula se ha convertido de un espacio físico a uno híbrido o virtual. A esto se le suma el apoyo que los estudiantes solicitan a través de WhatsApp, Facebook, Instagram. Por todo ello, asume que “en conjunto, a la clase física le han crecido varios espacios virtuales” que se imagina como “casas adosadas” y que denomina “espacios adosados” para destacar que son complementos (p.16). El contexto actual de la pandemia solo ha acelerado un proceso que ya se venía ejecutando gradualmente en distintos escenarios a nivel mundial, pues en palabras de Cassany, toca agarrar el timón de esos adosados para no dejar desamparado al estudiante y asirse de estos para aprovechar al máximo los recursos y mejorar las clases. En el sexto capítulo, formula algunas indicaciones que estriban en la gestión de las tecnologías a usar, considerar qué hacer desde antes de empezar y tomar decisiones digitales en las que optar por el entorno virtual de aprendizaje seleccionado por el centro educativo se convierte en la mejor elección.

Llama la atención el cuadro 48, en el que sugiere una cantidad de recursos en línea que optimizarían el trabajo del maestro que recién inicia su trayecto en clases o aquel que no ha tenido experiencias previas aplicando herramientas tecnológicas. Los clasifica en corpus, diccionarios, gramática, redacción, libros de estilo, terminología, traductores y verificadores. Por supuesto que representan solamente una guía y no suplen al docente, quien debe acompañar a los estudiantes mostrando las posibles limitaciones que se podrían suscitar. Otras recomendaciones muy útiles para estos tiempos de clases virtuales son las que se evidencian en el cuadro 49, dado que explora las posibilidades de usar imágenes. La educación se ha ido transformando y en este momento histórico vemos los cimientos de un aula que apunta para quedarse híbrida. Cada vez serán más trascendentales las tutorías, asesorías en línea, tareas cooperativas y equipos de aprendizaje para el desarrollo de las destrezas comunicativas en cualquier lengua, así como para la adquisición y consolidación de saberes

no lingüísticos. La formación está en una era de cambios dirigida a una realidad en las que se deben aprovechar otros tipos de aprendizajes y nuevas formas de aprender (IISUE, 2020). Luego de este recorrido, el séptimo capítulo contempla los logros de propiciar procesos de análisis y ofrecer andamiajes a través de subtarear que puedan guiar al aprendiz en los distintos grados de comprensión desde el literal hasta el crítico mediante técnicas de lectura y en textos multimodales. El octavo, está compuesto por estrategias para el desarrollo del habla que promueven la participación oral planificada y orientada a distintas modalidades. En el último capítulo, sistematiza una gama de actividades enfocadas en animar a escribir. Su postura dista de la escritura como deber para acercarse a la epistémica basada en los subprocesos cognitivos. Postula el uso de talleres, valora las tutorías y defiende el valor de la gramática, el léxico, la ortografía tanto para la enseñanza de la lengua materna como para lenguas extranjeras. Asimismo, brinda una serie de tretas de corrección escrita y exalta el uso de baremos bien sean holísticos o analíticos. Acertadamente, Cassany refiere la película *Her* (2013) en la que el protagonista se dedica a redactar cartas, busca ideas originales para satisfacer las demandas de sus clientes y su sistema operativo (del cual se enamora) es el que transcribe y revisa el texto. Aún con todos los avances de ingeniería lingüística, se mantiene la importancia de desarrollar la competencia comunicativa y sigue siendo el ser humano quien toma las decisiones en cuanto a la selección, variedad, propósitos comunicativos, argumentos, entre otros.

La audiencia cautiva para este libro son maestros en formación o docentes del área de lengua y literatura de cualquier nivel, aunque los aportes son transferibles hacia otras disciplinas especialmente del ámbito de las ciencias sociales, lo cual hace de esta obra una fuente imprescindible para la reflexión pedagógica, lingüística y literaria cimentada en situaciones reales. De ahí cuya denominación no sea el arte de enseñar a dar clase, pues concibe al estudiante en el epicentro de la práctica y a su alrededor se construyen las situaciones de aprendizaje. Al hilo de lo que

hemos señalado, las ideas de Cassany impactan en un cambio de paradigma y enfatizan en la supremacía del aprendizaje sobre el proceso de enseñanza. Si bien es cierto que el libro se titula *El arte de dar clase*, está dirigido a establecer la importancia de los procesos previos destinados a la gerencia del quehacer pedagógico y lingüístico dentro y fuera del aula. Esta obra tiene muchos puntos positivos. En primer lugar, es de lectura rápida porque aborda el tema a través de un discurso pedagógico. Además, ofrece esquemas, tablas, mapas, resúmenes, cuadros que ayudan a comprender con rapidez el propósito comunicativo de las recomendaciones y conceptos explicados. Definitivamente, no existe una normativa exclusiva para dar clase; no obstante, este es un manual que todo docente hubiese deseado leer antes de sucumbir en las profundas aguas de su aula. Otro aspecto relevante es que no exige una lectura lineal, sino que se puede regresar a los apartados y retomar el texto sin ningún problema. Su función del lenguaje es más expresiva que referencial, lo que le permite al lector mantenerse conectado con el autor locutor e instaurar un vínculo discursivo. En términos bajtinianos, en *El arte de dar clase*, se refleja la interacción dialógica entre el locutor autor e interlocutor lector.

Cassany aplica un método autobiográfico para dar acceso al conocimiento en el plano social. La noción de identidad narrativa permite ajustar entre el tiempo de la narración y el de la propia experiencia. De este modo, postula la compatibilidad de una lógica de la acción en la que se va trazando casi un mural que el interlocutor puede percibir con mucha facilidad. Esta configuración articula el yo, cómo lo hice, y el tú, cómo lo podrías organizar desde la experiencia situada como un referente. A tal efecto, se evidencia incluso una dimensión ética, afectiva, filosófica y sociocultural que sobrepasa lo teórico, metodológico y didáctico. Este reencuentro entre el yo del pasado con el actual derriba paradigmas y genera un cambio de concepciones para superar las teorías implícitas que llevamos los maestros (Pozo, 2014). La inscripción narrativa del yo en las formas biográficas logra llamar la atención de los lectores y su efecto es de empatía. También, es de interés conocer cómo un

experto en un área manifiesta, a través de jocosas anécdotas, algunas vivencias profesionales en las que hubo frustración e inseguridad. Esta instauración sin duda privilegia la experimentación desde una perspectiva testimonial para convencer y proponer de manera argumentada un número amplio de recomendaciones con sustento lingüístico, cognitivo y metodológico.

Por todo lo antes mencionado, recomendamos ampliamente este manual. La opción de E-book agiliza su adquisición, en especial para quienes disfruten leer en pantalla o como alternativa rápida de obtención en aquellos países en los que todavía no haya llegado en formato papel.

El recorrido por esta obra, casi autobiográfica, permite verse en el espejo del otro, sin importar si el destinatario está por graduarse, si es recién graduado o si lleva muchos años. Este libro constituye un aporte para cualquier profesional y seguramente elevará la calidad de las clases para hacerlas más eficaces y convertir al maestro en un as en el arte de la docencia y la gestión de aula. En palabras del mismo autor, pretende “ser un libro útil, que ayude a los maestros principiantes y que haga reflexionar a los experimentados” (p. 3).

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama Argumentos.
- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.

Reseña del libro

Ciudadanía y democracia en la educación

Una propuesta gratuita para cambiar la sociedad

Miguel Ángel Rumayor Rodríguez, 2013



Genarina Mercedes Caba Liriano*
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
gm.caba@ce.pucmm.edu.do

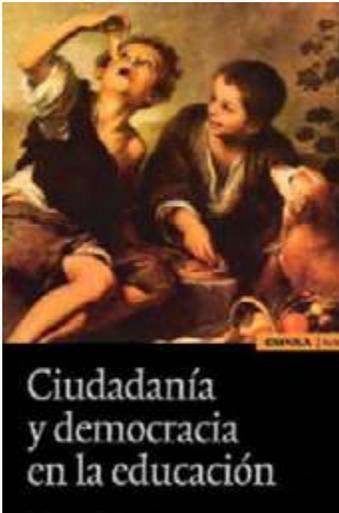
Actualmente, la conciencia ciudadana, que debería ser el componente que vertebra las relaciones humanas en los diferentes ámbitos de la vida, se ve amenazada por el individualismo, las ansias de poder y la acumulación de riquezas. En ese contexto es importante señalar la educación como herramienta transformadora de la sociedad, de cara a la democracia y la construcción de ciudadanía. Es en este escenario que cobra mayor importancia la obra del autor Miguel Ángel Rumayor Fernández, “Ciudadanía y democracia en la educación”. El doctor Rumayor Fernández ha cursado estudios doctorales en Filosofía y letras, sección: Ciencias de la Educación. Cuenta con una amplia experiencia en la docencia universitaria y es miembro del Sistema Nacional de investigadores de México.

“Ciudadanía y democracia en la Educación” es una publicación de la editorial Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona, en el 2008, y consta de 225 páginas. En el prólogo, Alfredo Rodríguez Sedano le atribuye gran valor a este libro precisamente por ocuparse de tocar el tema de la ciudadanía y la democracia en la educación, puesto que la “literatura” al respecto es escasa. Ciudadanía y democracia en la educación es una obra de estructura canónica. Consta de siete capítulos, que comentaremos a lo largo de esta reseña. Para cubrir la gran diversidad temática desarrollada en estos capítulos, el autor

se ha propuesto como objetivos: destacar la importancia de la educación en la construcción de la ciudadanía y la democracia; provocar la reflexión en relación con las formas en que se concibe la ciudadanía y la democracia en la educación; enfatizar en los valores de la igualdad, la equidad, la justicia y la afectividad, que, al ser integrados en la educación, juegan un papel importante en la construcción de ciudadanía y la democracia. Por último, también el libro pone de manifiesto la forma errada en que se asume el concepto de igualdad en la educación.

Con un estilo claro y comprensible, al mismo tiempo cuidado y limpio el autor expone en cada capítulo su punto de vista en relación con la ciudadanía y la democracia en la educación y sus implicaciones. El autor se vale de voces de expertos para justificar cada uno de sus argumentos y ejemplifica algunas ideas, esto hace que el texto sea mucho más digerible para el lector. De igual manera, él define y explica aquellos conceptos que pudieran ser ajenos para los que se acercan al texto, lo que hace mucho más didáctica y comprensible su obra. Así las cosas, este libro constituye una fuente de conocimientos, que todas las instituciones educativas deberían tomar en cuenta y socializar con sus actores, puesto que su aporte holístico e integrador se traduce en un reto para la universidad en relación al fomento de la ciudadanía y la democracia en los estudiantes

* Profesora por asignatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Para contactar al autor: gm.caba@ce.pucmm.edu.do



En el capítulo uno el autor expone de forma explícita cómo a lo largo de los años la educación ha estado orientada hacia creación de sujetos sumisos y no así a la construcción de ciudadanos con capacidades para vivir en comunidad.

En palabras literales del autor, refiriéndose a los proyectos democráticos, declara que: “el objetivo es la educación para el ejercicio del voto, (...) pero no a la transformación de los ciudadanos para asumir un modo concreto de vivir y relacionarse con los demás como es la vida democrática”. (p.34).

El autor le atribuye especial importancia a la prudencia y destaca su ausencia en la educación democrática. En tal sentido, expresa: “la prudencia es una virtud que está opacada o sencillamente no existe entre muchos educadores [...]” (p.42). La forma crítica en que el autor aborda los temas de este capítulo evidencia su sensibilidad humana y su profunda preocupación por el rumbo de la educación. Para concluir el capítulo, el autor valora de manera objetiva la educación democrática de John Dewey, al enfatizar su “lucha” y sus aportes en relación con la ciudadanía y la democracia (p.62)

En el capítulo dos el autor continúa abordando el tema de la prudencia, esta vez relacionada con dos elementos de gran importancia, como son: la conciencia y la afectividad. Inicia declarando la esfumación de la prudencia de los planes de estudios. Se refiere a los ciudadanos como ciudadanos sin conciencia. Esta concepción del autor queda explicitada cuando expone: “La modernidad ilustrada ofrece una imagen de ser humano dividido y carente de narrativa, el cual no tiene (...) ni origen ni finalidad [...]”. (p. 72). Un aspecto importante que pone en evidencia la capacidad crítica de Rumayor es su rechazo ante algunos autores, educadores o psicólogos que conciben la conciencia como un acto biológico, puesto que para él la

conciencia es: “(...) un acto personal, el cual se lleva a cabo en un espacio de tiempo y en una situación dada” (p.72). El otro elemento que el autor incorpora en este capítulo es la afectividad, y juzga como una imprudencia ignorarla.

De igual manera, en este capítulo el autor también toca el tema de la emancipación y el naturalismo educativo. Al respecto, destaca que: “el proyecto ilustrado de emancipación del ser humano, está relacionado con la “madurez” y no con el “perfeccionamiento” [...]. (p. 83.) Es importante aclarar que para el autor la madurez está ligada a lo físico y a lo biológico y concluye cuando el cuerpo haya dado su máximo. El perfeccionamiento, por el contrario, es un proceso continuo en que los sujetos se hacen mejores. El tema de la violencia, el voluntarismo y la autenticidad, también son abordados por el autor en el capítulo evidenciando con un alto nivel de criticidad, igual que lo hace los temas anteriores. Censura a los teóricos de la educación y, específicamente, los sistemas educativos de occidente que aíslan la voluntad de la inteligencia y al respecto, expresa: “el voluntarismo con apariencia de orden y coherencia, es la tabla de salvación a la que se agarran los ciudadanos occidentales, para no caer en el sinsentido”. (p.86). El autor rechaza en su concepción teórica de ciudadanía y democracia todo indicio de violencia y voluntarismo y afirma que “la voluntad es necesaria en la educación en la democracia”. (p.89).

En el capítulo tres el autor destaca tres conceptos importantes que son: autoridad, tradición y religión. En tal sentido, destaca cómo en el occidente la autoridad, la tradición y la religión “han sido sustituidas por el deseo de autonomía y felicidad, presentes en la conciencia aislada de cada individuo” (p.94). Su valoración sobre la educación es bastante preocupante, pues la considera que está inmersa en una crisis que atribuye específicamente al autoritarismo y a la búsqueda de libertad, lo cual queda evidenciado cuando dice: “(...) se puede afirmar que, en el ámbito de la educación, la crisis de autoridad está unida a la crisis de tradición” (p. 95). En lo concerniente a cada uno de estos temas en el ámbito educativo, es importante destacar que, son abordados de manera muy objetiva por el autor, evidenciando su gran apertura y espíritu crítico.

Otro apartado que el autor incluye en este capítulo es: “Contemplación, arte y amistad”, en el que censura a los sistemas educativos por dejar fuera el valor de la amistad. Es importante recordar que la amistad es la base para crear lazos afectivos y empáticos con otros sujetos, de ahí que el autor le atribuya tanta importancia. La inquietud de Rumayor frente al estado actual de la amistad no es nada alentadora, por lo cual declara: “La amistad, la verdadera y bella relación entre las personas pasa por su peor momento” (p.102). Las palabras del autor invitan a una reflexión profunda, no solo de los sistemas educativos, sino también de las familias, donde se crean las primeras bases de la educación, de tal manera que, desde ella, se puedan incorporar ciertos valores en el modelo educativo familiar.

También, Rumayor aborda en este capítulo otro tema importante: estabilidad educativa o cautiverio social. El mensaje que el autor trasmite en este apartado es evidente, en la educación descansa la responsabilidad de garantizar la estabilidad social a través de la ciudadanía y la democracia, o, por el contrario, si la omite, contribuir con la privación de la libertad de los ciudadanos. La educación, ¿medio o fin? El autor le da respuesta a esta pregunta en el capítulo tres, al enfocar la educación en uno de sus apartados como medio y como fin, una cuestión fundamental en la comprensión de la educación y el rol que esta tiene en la construcción de la conciencia ciudadana. Los valores y fines democráticos es otro tópico respecto al cual Rumayor propicia la reflexión. Las palabras del autor en este sentido llaman a la reflexión acerca de si verdaderamente todos entendemos lo mismo cuando se habla de valores. El autor califica como inadecuada la clasificación de los valores en “valores -medio y valores -fines” (p. 120), por considerar que los valores democráticos son ambas cosas simultáneamente (fines y medios).

En el capítulo cuatro el autor exhibe nuevamente un alto nivel de criticidad frente a las concepciones teóricas de algunos autores en relación con los temas abordados. Uno de los temas que desarrolla es “el liberalismo individualista de John Rawls”. Rumayor se muestra en desacuerdo con el filósofo y profesor estadounidense y autor de la teoría de la justicia como liberalismo político. Pues para Rumayor, John Rawls establece una

diferencia entre ser “razonable” y ser “racional” que “traducido al lenguaje pedagógico sería enseñar a razonar a los niños solo para que encuentren utilidad en el presente social, dejando en una esfera intocable la autonomía (...) y la búsqueda de la verdad”. (p. 127). Es decir, la propuesta de Rawls a la luz de Rumayor tiene un carácter remedial – temporal y no contempla la verdad como herramienta para libertad plena y duradera. En este capítulo también el autor desarrolla el tema de la limitación del método de caso. Lo primero que hace el autor, tomando en cuenta a aquellos enunciatarios que no conozcan el término es, ofrecer una definición del método de caso, explicando que trata de “plantear a los alumnos un dilema ético, para su análisis”. (p.144). Este método es desaprobado por el autor, ya que desde su punto de vistas la misma realidad puede ser asumida por el mismo sujeto como derecho dependiendo de las circunstancias.

Uno de los temas más interesantes que conforman la valiosa obra de Rumayor aparece en el capítulo cinco: Mitos del igualitarismo educativo, la vieja dialéctica remozada. De acuerdo con las concepciones del autor, la igualdad que se promueve en los sistemas educativos es utópica, de ahí que él la enfoque como un mito. En tal sentido, especifica: “Tal mitificación romántica de la enseñanza de la igualdad de la que venimos hablando es propia de los sistemas políticos nacidos de la revolución francesa” (p.162). Como vemos, esta concepción deja en el olvido los aspectos circunstanciales de cada individuo y enfatiza “la trampa de la igualdad educativa”, lo cual invita a una profunda reflexión, en una sociedad en la que se habla mucho de igualdad, equidad e inclusión educativa. Por tanto, el autor difiere de la concepción de igualdad asumida por algunos estados y modelos educativos, incluyendo la educación socialista, puesto que para él “toda educación es siempre un proceso afirmativo y diferenciador” (p. 168).

En el capítulo seis el autor aborda el tema de “el emotivismo y la comunidad”. En este apartado, y apoyado en la voz de Aristóteles, el autor define al hombre como un ser “social por naturaleza” (p. 178). Otro tema retador que el autor desarrolla en este capítulo es: “Educación para la “gratuidad” frente a la “educación para el libre mercado”.

El tema constituye un gran debate, ya que la mayoría de los sistemas educativos del mundo están orientados hacia una educación para la renta, es decir, que preparan al sujeto para producir ingresos y no para la ciudadanía y para la democracia. El autor ofrece un punto de vista bastante surtido al respecto, y que merece la atención de los educadores, a fin de contribuir desde su ejercicio profesional con el desarrollo de la democracia y la ciudadanía. Otro tema que se presenta en el capítulo es “la Patria y la comunidad” en el que vincula los conceptos de estado, nación y familia, respecto a lo cual declara que: “es difícil hablar de tradición en una sociedad en la que las relaciones familiares están cada vez más rotas” (p.197). Con este apartado, en que el autor incluye la familia como parte importante en la educación para la ciudadanía y la democracia, se completa el cuadro de todos los actores que se ven implicados en el proceso de construcción de ciudadanía y democracia.

En el capítulo siete Rumayor desarrolla el tema “Lenguaje educativo en la democracia” en el que plantea que: “que uno de los caminos que con más pocos frutos se ha tratado de seguir en la educación para la democracia, es el de crear un lenguaje, que sea al mismo tiempo auténtico (...) y neutro en cuanto a los valores que posee”. (p.201). Por lo general, se piensa que solamente las acciones aportan a la ciudadanía, pero el lenguaje también juega un papel determinante y así lo evidencian los puntos de vistas expuestos por el autor en este apartado. La comunicación por la que apuesta el autor en el ámbito educativo está centrada en la verdad. Una expresión que resume en su totalidad sus planteamientos es la siguiente: “por la palabra descubrimos al otro (...) conocemos el proyecto de libertad que subsiste en la conciencia de cada ser humano” (p.203). El tema del lenguaje se amplía en otro de los apartados del libro titulado: El relativismo del lenguaje y sus problemas pedagógicos, en el que explica la compleja relatividad del lenguaje. Casi a lo largo de todo el libro y de manera más específica en algunos capítulos, Rumayor enfatiza en la afectividad, pero en este capítulo toca el tema en relación con la palabra, en el apartado titulado La afectividad y las palabras, en el que expresa que, “el uso adecuado del lenguaje

democrático influye en la afectividad” (p.210).

Definitivamente, el desglose de los temas que el autor hace en cada uno de los capítulos, logra su cometido provocando en quienes se acercan a la obra una convicción certera de lo expuesto. Además, las estrategias predictivas que emplea el autor provocan una respuesta anticipada ante las posibles brechas que pudieran abrirse ante los ojos del lector. Hay que valorar también el derroche de pedagogía que hace el autor al situarse en el lugar de los receptores e incluir explicaciones, definiciones y ejemplos. De igual modo, destaca como un elemento positivo el carácter polifónico del texto, puesto que, a través de las voces de otros enunciadores invitados, el lector puede tener una visión mucho más amplia acerca de los temas abordados en cada capítulo. Destaca también el espíritu crítico del autor, capaz de resaltar las virtudes de otros autores y refutar con objetividad y decoro aquellas ideas que desapruueba. Un aspecto que se visualiza como una oportunidad de mejora en el libro de Rumayor es la redundancia. Hay temas que son desarrollados ampliamente en un capítulo y sobre los cuales se redundaba en otros sin que aporten una información nueva para el autor, lo cual podría mejorarse con una reorganización de los temas abordados en cada capítulo.

En fin, “Ciudadanía y democracia en la educación” representa un gran aporte para la comunidad educativa en sentido general, tanto por la riqueza de su contenido, como por la forma clara con la que el autor desarrolla los contenidos. Finalmente, la propuesta de Rumayor es útil para todos los sistemas educativos. Basta con que se quiera incorporar en la enseñanza valores como: el amor, la afectividad, la prudencia, el lenguaje democrático, la igualdad, el desarrollo de conciencia ciudadana, el sentido de convivencia en comunidad y la empatía en el quehacer educativo.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 □
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

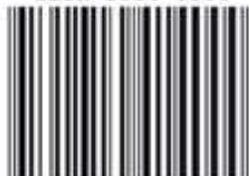
Campus de Santo Domingo

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