



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación semestral | Vol. 21 Número 40 | julio – diciembre 2023 | ISSN 1814-4144



Consejo editorial

Comité asesor:

Julio Ferreira Tavera, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Gabriel Faxas Guzmán, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Florilena Paredes, directora de estudios generales, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección general:

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

Dirección editorial:

Lourdes Natalia Guzmán Taveras, 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; Ana Bélgica Güichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinar de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cecilia González, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Clara Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Constanza Cerda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Cristina Amiama, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elpidio Canela, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Elvira Lora, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Enrique Sologuren, Universidad de Chile /Universidad del Desarrollo, Chile; Esther Lopez, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Hilda Quintana, Universidad Interamericana de Puerto Rico; 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 Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Katia Aleyda Maldonado, Universidad Autónoma de Guerrero; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; María Luisa Ferrand, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Margot Recabarren, Universidad Andres Bello; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Mu-kien Sang Ben, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Roque Santos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

Corrección de estilo:

Rosa Ruiz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

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:

Juan Santiago Pichardo, 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

8

Incorporación de la Agenda 2030 en un curso de Estrategias de Negocios: Resultados de una experiencia docente

[Marjorie Morales Casetti](#)

19

La construcción del currículum del Grado en Enfermería en España: aproximación histórica desde un enfoque de equidad

[Claudia González y José Felipe Trillo](#)

28

Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida

[Mónica Porto Currás, María Luisa García Hernández y María José Bolarín Martínez](#)

38

Inclusión educativa para personas con discapacidad a través de recursos didácticos digitales

[Jonathan López Hernández, Arcelia Bernal Díaz y María Teresa Barrón Tirado](#)

49

El Aula Invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: Una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo

[José Alejandro Rodríguez](#)

59

Análisis comparativo de la calidad de la docencia universitaria para la formación docente en España

[Francisco Javier Álvarez Bonilla y Alicia Jaén Martínez](#)

71

Planteamiento del problema en tres movimientos retóricos: Recomendaciones para su construcción discursiva

[Lourdes Díaz](#)

87

El teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura en formación inicial docente: percepciones de estudiantes universitarios chilenos

[Jacqueline Troncoso](#)

100

Aproximaciones a las prácticas de escritura de Investigación en economía social y su enseñanza

[Daniela Stagnaro y Natalia Da Representação](#)

116

Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa

[Richar Alberto Rangel Ramírez](#)

129

El desarrollo de competencias profesionales: una aproximación de la universidad a los museos, sitios arqueo-arquitectónicos

[Carmen del Rocío León, Cristian Humberto León y Henry Troya León](#)

145

El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio

[Angélica Pacheco Díaz, Marcela Muñoz Covarrubias](#)

159

PASOS Y HUELLAS

Entrevista a Javier Paricio

EDITORIAL

En América Latina la producción de investigaciones presenta áreas de mejora y oportunidades de crecimiento. Ciertamente, “ha incidido en su desarrollo la escasa inversión en investigación, desarrollo e innovación, la poca cultura para la divulgación científica de muchos investigadores y la supremacía de la lengua inglesa en las revistas científicas más importantes” (López et al, 2020). A pesar de estas limitaciones, en los últimos años ha surgido una proliferación significativa de investigaciones en países de Sudamérica y en México.

Como se ha señalado, la divulgación de los resultados de investigaciones a través de los géneros discursivos propios de esta comunidad representa un reto para la región. Tal como afirma Carlino (2006), a través de la escritura se justifica el trabajo investigativo, desde el punto de vista teórico y empírico, según los medios de validación con que cuenta el área disciplinar en que se circunscribe. Por esta razón, se pone de relieve la necesidad de formar sujetos discursivos que puedan participar en la comunidad discursiva de acuerdo con las expectativas de cada género. En efecto, no solo se trata de asegurar una participación activa, sino de que la misma se ajuste a los rasgos propios de la comunicación científica, cuyas convenciones se enseñan en los espacios académicos.

En tal sentido, la universidad está llamada a aportar a la formación del perfil investigador desde géneros académicos como el proyecto de investigación y la tesis. Para enfocar dicho propósito, la actual edición presenta dos artículos que buscan contribuir a la enseñanza de los proyectos de investigación como género iniciático a la labor investigativa. Además, los centros de educación superior fomentan la creación de espacios de discusión donde los académicos pueden dar a conocer sus investigaciones, en atención a crear una comunidad de aprendizaje que contribuya al impulso de las investigaciones en la región. Con este objetivo particular, la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) celebró el XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Carrera Académica: Una Gestión para el Cambio en la Pontificia Universidad Madre y Maestra, durante noviembre de 2022. Precisamente, una nómina de seis ponencias dictadas en el marco del mismo abre este número 40.

El primer artículo muestra una experiencia áulica, a cargo de la Dr.^a Marjorie Morales, quien se propone analizar los resultados obtenidos por el estudiantado en una experiencia docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios, en **Incorporación de la Agenda 2030 en un curso de Estrategias de Negocios: Resultados de una experiencia docente**. Tras aplicar el ciclo metodológico de investigación-acción, que posibilitó la innovación del plan de estudios, concluye que el estudiantado valora positivamente la experiencia y que es posible incorporar la visión sostenible, además de generar orientaciones, desde una experiencia docente, para que las empresas ajusten sus estrategias hacia la sostenibilidad.

Seguidamente, la edición 40 presenta una revisión teórica titulada **La construcción del currículum del Grado en Enfermería en España: aproximación**

histórica desde un enfoque de equidad, de la autoría de la doctoranda Claudia González y el Dr. José Felipe Trillo. Realizan una revisión documental de textos historiográficos y jurídicos con la finalidad de examinar de manera aproximativa las causas históricas que han influido en la construcción del currículo del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de su misión social y de la equidad. Los autores concluyen que algunas de las causas históricas que dieron lugar a un currículo más inclinado hacia la formación técnica que al cuidado son: Medicalización como objetivo formativo prioritario, formación exclusivamente y técnica, centrada en el hacer y no en el saber, y la segregación por género de los planes formativos.

También, en el estudio **Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida**, las doctoras Mónica Porto Currás, María Luisa

García y María José Bolarín se proponen analizar las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas desde el prisma de su contribución a las competencias docentes, así como sus aportes al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID. Para ello, consultaron a 5 docentes que trabajaron en proyectos centrados en metodologías de aprendizaje activo. Los resultados resaltan como beneficios de estos proyectos el incremento de la motivación y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la optimización del tiempo dedicado a la docencia, la reflexión respecto a la propia práctica docente y la motivación por probar nuevas metodologías. Igualmente, las entrevistadas resaltan que la participación ayudó a desarrollar sus competencias profesionales (cognitiva, metacognitiva, social, comunicativa, general y afectiva).

Por otro lado, los profesores Jonathan López Hernández y Arcelia Bernal Díaz, junto con la Dr.^a María Teresa Barrón, presentan el artículo **Inclusión educativa para personas con discapacidad a través de recursos didácticos digitales**, el cual relata la experiencia manejada en torno al diseño de un material didáctico digital para la sistematización del Informe Psicopedagógico de las Personas con Discapacidad, como parte del Programa de Atención Psicopedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tras la aplicación de la metodología de investigación-acción, los resultados muestran la sistematización de informes de seguimiento a personas con discapacidad, lo cual incluyó diagnóstico, programa, plan de acción, actividades realizadas, material didáctico y evaluación. Estos recursos didácticos permitieron que los docentes en formación apoyaran el aprendizaje de las personas con discapacidad en el contexto de la pandemia del COVID-19.

De igual manera, el Dr. José Alejandro Rodríguez, presenta su artículo **El aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: Una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo**, con el objetivo de exponer el relato de la implementación del aula invertida durante la modalidad de enseñanza híbrida, para

reflexionar sobre sus posibles implicaciones en el desarrollo del aprendizaje activo. En esa ruta, el docente investigador desarrolló una propuesta didáctica cuyas actividades responden a los niveles de pensamiento: comprender, analizar, aplicar, sintetizar, crear y evaluar en el orden propio del aula invertida. De acuerdo con la reflexión, se destaca que la propuesta puede ayudar al desarrollo de la autonomía, el aprendizaje activo y el pensamiento crítico en los estudiantes, en el marco de la enseñanza híbrida.

La investigación de Francisco Javier Álvarez Bonilla y Alicia Jaén Martínez, titulada **Análisis comparativo de la calidad de la docencia universitaria para la formación docente en España**, cierra este ciclo de conferencias adaptadas al formato de artículo. En la línea de acreditación y aseguramiento de la calidad, se proponen comparar el cumplimiento de los criterios de calidad de los másteres pertenecientes a las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía para determinar cuál es el lugar que ocupa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide dentro del ámbito de las universidades andaluzas en cuanto a la calidad del título, mediante el análisis cuantitativo de dos informes de seguimiento para la acreditación.

Tras este ciclo de ponencias, la actual edición presenta una tríada de artículos enfocados en el proceso de producción textual. El primero de ellos se titula **Planteamiento del problema en tres movimientos retóricos: Recomendaciones para su construcción discursiva**, escrito por la Dr.^a Lourdes Díaz, quien analiza un corpus de 20 tesis, con el objetivo de proponer un conjunto de recomendaciones para la construcción discursiva del planteamiento del problema de investigación en tesis de maestría en Lingüística, a partir del modelo de movidas y pasos retóricos. Entre las recomendaciones se destacan la elaboración de este género mediante tres movidas retóricas (establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho de investigación), las cuales se ejemplifican con fragmentos extraídos del corpus.

En segundo lugar, Jacqueline Troncoso Lobos estudia las posibilidades que tiene el teatro lambe

lambe para favorecer actividades de escritura creativa y procesual en futuros docentes. Mediante un enfoque mixto, en su artículo **El teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura en formación inicial docente: percepciones de estudiantes universitarios chilenos**, la autora se dedica a identificar la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés de una universidad pública regional, en cuanto a la aplicación del teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura. Uno de los hallazgos más relevantes es que los docentes en formación valoran la escritura de guiones para el teatro en miniatura como una actividad motivadora que brinda la oportunidad de desarrollar la creatividad, mientras se enseñan temas curriculares. Sin embargo, resaltan que implementarían esta actividad de forma ocasional, debido al tiempo y el esfuerzo que demanda construir la escenografía, así como el proceso escritural.

Siguiendo la línea de la escritura de investigaciones, las autoras Daniela Stagnaro y Natalia Da Representação presentan un acercamiento a la escritura de la investigación de Economía Social, área disciplinar incipiente en América Latina, por lo que sus aportes plantean unos primeros lineamientos respecto a la manera en que se configura este tipo de discurso, con el fin de orientar su enseñanza. En el artículo **Aproximaciones a las prácticas de escritura de investigación durante la formación en economía social** buscan contribuir al avance del conocimiento a partir de la exploración de las prácticas de escritura de investigación en economía social, desde el análisis de artículos científicos y proyectos de tesis. Los resultados de esta exploración sugieren que la figura de investigador comprometido con la realidad social y con la territorialidad, así como la tensión, el registro académico y el político parecen ser elementos constitutivos del campo donde se despliegan las realizaciones del género, las cuales evidencian los desafíos que enfrentan los investigadores en formación.

La última tríada de esta edición presenta, por un lado, dos relatos de experiencias y, por el otro, una revisión teórica. En cuanto a esta última, el

doctorando Richar Rangel ofrece una revisión documental titulada **Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa**, con el objetivo de analizar la forma en que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha abordado desde las políticas públicas en los países de Latinoamérica pertenecientes a la Alianza del Pacífico, en relación con el uso de sus resultados para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Esta aproximación teórica sugiere que algunos de los usos de las evaluaciones, normados en las políticas, se consideran de alto riesgo, de acuerdo con la revisión de la evidencia científica.

Por otro lado, la Dr.^a Carmen del Rocío León-Ortiz, junto con Cristian León Ortiz y Henry Troya León, presentan el estudio **El desarrollo de competencias profesionales: una aproximación de la universidad a los museos y sitios arqueo-arquitectónicos**, en el cual describen cómo los docentes en formación integraron los museos y sitios arqueo-arquitectónicos para planificar su intervención didáctica y analizan las percepciones de los futuros docentes en cuanto a las competencias profesionales desarrolladas durante los recorridos por museos, tras la aplicación de un cuestionario a 56 participantes.

Por último, retomando la línea de las metodologías de aprendizaje activo, la Dr.^a Angélica Pacheco Díaz y la Mag. Marcela Muñoz Covarrubias muestran un relato de experiencia titulado **El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio**, en el cual las autoras describen una secuencia desarrollada en un taller que articuló actividades de la metodología de aprendizaje basado en problemas, el juego y las narrativas transmedia, con la finalidad de mostrar su uso para la construcción de narrativas de juventudes que habitan zonas vulnerables. Las autoras destacan las capacidades narrativas y creativas de las juventudes para modificar la autopercepción negativa sobre el lugar que habitan y transitar hacia una valoración de sí mismos y de su entorno, mediante la hibridez del uso de la tecnología para el propósito formativo.

Finalmente, con Pasos y huellas, presentamos la **entrevista al Dr. Javier Paricio**, quien comparte con nuestros lectores la necesidad de dejar atrás un modelo conductista que enfoca las investigaciones en el proceso de enseñanza y no así en el aprendizaje. El autor del libro *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* reflexiona sobre la necesidad de dirigir la mirada hacia la comprensión de cómo aprende el estudiante: cuáles son sus retos y desafíos, igual que sus procesos cognitivos al realizar una tarea, entre otras cuestiones.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación, *Seminario permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA*, Argentina.
- León, J., Socorro, A., Librada, M. y Pérez, C. (2020). Producción científica en América Latina y el Caribe en el período 1996-2019. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(3), e573.

Incorporación de la Agenda 2030 en un curso de Estrategias de Negocios: Resultados de una experiencia docente



Marjorie Morales Casetti*
Universidad de La Frontera,
Chile
marjorie.morales@ufrontera.cl

Incorporation of the 2030 Agenda in a Business Strategies course: Results of a teaching experience

Recibido: 28 de marzo de 2023 | Aprobado: 1 de mayo de 2023

Resumen

En vista de que el modelo económico vigente es uno de los causantes del sobregiro ecológico de la Tierra -que en el año 2022 se produjo el día 28 de julio- se requiere que las empresas busquen crear beneficios no solo en lo económico, sino también en lo social y medioambiental. Para lograrlo, actualizar los programas de formación profesional de quienes dirigirán las organizaciones del futuro resulta imprescindible. En esta línea, desde 2020 se actualizó un curso para incorporar el enfoque de sostenibilidad en la formación de ingenieros industriales en la Universidad de La Frontera, por lo que este artículo tiene el objetivo general de analizar los resultados obtenidos por el estudiantado en una experiencia docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios. Los objetivos específicos son: i) describir la experiencia docente, ii) medir la percepción de las y los estudiantes en relación con su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida; y iii) analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030. La metodología utilizada fue la investigación-acción, mediante la cual se innovó un curso de estrategias de negocios, cuya implementación se efectuó durante el año 2021. A partir de esa experiencia se analizó comparativamente el *syllabus* antes y después de la innovación, se utilizó estadística descriptiva para interpretar los resultados de una encuesta de satisfacción de estudiantes y se valoró cualitativamente el aporte a la Agenda 2030 realizado por los equipos de estudiantes a través de sus informes. Se concluye que el estudiantado valora positivamente la experiencia y que es posible incorporar la visión sostenible, además de generar orientaciones, desde una experiencia docente, para que las empresas ajusten sus estrategias hacia la sostenibilidad.

Palabras clave: sostenibilidad, estrategias de negocios, Agenda 2030, ingeniería industrial, docencia en ingeniería

¹ Ingeniera Industrial por la Universidad de La Frontera, Chile; Doctora en Ciencias Sociales mención Ciencia Política por FLACSO México. Docente e investigadora del Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas desde 2011. Para contactar a la autora: marjorie.morales@ufrontera.cl

Abstract

Given that the current economic model is one of the causes of the Earth's ecological overdraft -which in 2022 occurred on July 28- companies are required to seek to create benefits not only economically, but also socially and environmental. To achieve this, updating the professional training programs of those who will lead the organizations of the future is essential. In this line, since 2020 a course was updated to incorporate the sustainability approach in the training of industrial engineers at the University of La Frontera, with the general objective of analyzing the results obtained by the students in a teaching experience that incorporates the sustainability approach in a business strategies course. The specific objectives are: i) describe the teaching experience, ii) measure the student's perception of in relation to their motivation, the learning achieved and the comprehensive training obtained; and iii) analyze the achievement of learning outcomes related to the 2030 Agenda. The methodology used was action research through which a course of business strategies was innovated and implemented during the year 2021. Based on this experience, the syllabus was comparatively analyzed before and after the innovation, descriptive statistics were used to interpret the results of a student satisfaction survey and the contribution to the 2030 Agenda made by the students in their reports was qualitatively assessed. From the experience it is concluded that the students value the experience positively and that it is possible to incorporate the sustainable vision and generate guidelines, from a teaching experience, so that companies adjust their strategies towards sustainability.

Keywords: *sustainability, business strategies, 2030 Agenda, industrial engineering, engineering teaching*

Introducción

En los últimos años se ha puesto de relieve la importancia de que los negocios creen beneficios no solo en lo económico, sino también en lo social y medioambiental, ya que se reconoce que el modelo económico vigente es uno de los causantes del sobregiro ecológico de la Tierra: el momento en que se agotan los recursos naturales disponibles para el año, de modo que compromete la sostenibilidad social y ambiental futura. Según la estimación de Global Footprint Network, organización internacional dedicada al estudio científico de temas de sustentabilidad, en 2022 este sobregiro, en un promedio general, ocurrió el día el 28 de julio, mostrando una fecha que se adelanta cada año (Creatividad Positiva, 2022). Un análisis más particular muestra que Chile, por ejemplo, lo alcanzó el 15 de mayo, para alzarse por tercer año consecutivo como el primer territorio de Latinoamérica en lograr la marca (Universidad San Sebastián, 2022).

Dado este escenario, han surgido diversos movimientos que promueven el cambio hacia una economía más consciente de los efectos dañinos que muchas veces produce el sistema productivo actual. Como ejemplo de esto, Sistema B, el cual

surge en Latinoamérica en el año 2012, busca hacer su aporte a la creación de una economía que pueda crear valor integral para el mundo y la Tierra, promoviendo formas de organización económica medibles desde el bienestar de las personas, las sociedades y el planeta, de forma simultánea y con consideraciones de corto y largo plazo (Sistema B, 2023). A nivel global, la Organización de las Naciones Unidas, a través de la Agenda 2030 aprobada en 2015, estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan alcanzar un desarrollo mundial sostenible y eficiente (Fundación EU LAC, 2018). Estos ODS apuntan a todas las naciones, por lo que su logro requiere el compromiso de los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil: "Para crear un mundo más sostenible y abordar los temas relacionados con la sostenibilidad descritos en los ODS, los individuos deben convertirse en agentes de cambio" (UNESCO, 2017, p. 7).

Calvillo y Calatrava (2021) realizan un análisis sobre el grado de formación recibido sobre la Agenda 2030 y los ODS por estudiantes de carreras de Relaciones Internacionales, en comparación con otras titulaciones en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Contemplando lo que ocurre en universidades

madrileñas encuentran que, efectivamente, en el grado de Relaciones Internacionales la temática está más difundida y existe, al menos, una asignatura obligatoria en esta materia. Por otro lado, Polanco-Gaytán y González-Sánchez (2022) incorporan la metodología de aprendizaje basado en casos de estudios, con el fin de implementar los ODS en la asignatura Taller Integrador de Microeconomía, para las Licenciaturas en Economía, Finanzas y Negocios Internacionales de la Facultad de Economía en la Universidad de Colima, buscando impactar en el cumplimiento del ODS 4. Educación de Calidad. Para ello construyen diversos instrumentos (caso de estudio de ejemplo, notas de enseñanza y escalas de estimación) que orienten al estudiantado en la elaboración de un Caso de Estudio del Análisis del Consumo Sostenible, el cual tiene por objeto desarrollar resultados de aprendizaje vinculados al ODS 12. Producción y Consumo Responsables. Ahora bien, los autores no evalúan los resultados de la experiencia.

En el ámbito de la ingeniería, Mejerras-Rastelli et al. (2022) exponen la importancia institucional que se otorgó a la Agenda 2030 en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco, de Buenos Aires, donde el compromiso fue asumido desde el plan estratégico como política institucional, materializado posteriormente en el grado de Ingeniería Mecánica. Por su parte, Gómez-Martín et al. (2019) realizan un estudio para incorporar la sostenibilidad en el plan de estudios de Ingeniería Civil de la Universidad Politécnica de Valencia y concluyen que es factible introducir el enfoque en 17 de las 59 asignaturas, tomando como los principales ODS incluidos los siguientes: 6. Agua limpia y saneamiento, 9. Industria, innovación e infraestructura, 11. Ciudades y comunidades sostenibles, y 13. Acción por el clima.

Avanzando hacia la implementación en el aula, Delgado (2019) relata una experiencia de incorporación de contenidos relacionados con la Agenda 2030 en un curso de Fundamentos de Ingeniería Industrial en la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela. La autora, a través de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas, instó a los equipos de estudiantes a analizar problemas relativos al ODS.9 Industrias, innovación e infraestructura y 11. Ciudades y comunidades

sostenibles. De la experiencia, Delgado (2019) concluye que logró conectar al estudiantado “con su vocación profesional y compromiso ciudadano, dando soluciones concretas a problemas reales y cercanos” (p. 46), alineados a los objetivos de la Agenda 2030.

Se observa, entonces, que la educación superior y en particular la formación de profesionales de la ingeniería, los negocios y las relaciones internacionales, están llamadas a aportar en la formación de una nueva generación con sentido de responsabilidad social y conciencia respecto de los efectos que su quehacer laboral y personal genera en la sostenibilidad global. Para ello se requiere actualizar los planes de formación y programas de asignaturas, así como los recursos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, con orientación hacia la sostenibilidad.

Los estudios citados anteriormente muestran que hay diversas opciones y oportunidades para seguir incluyendo los ODS en la formación de profesionales, desafío que también es abordado en este artículo, al presentar y evaluar una experiencia docente que se comenzó a desarrollar en el año 2020 y se ha ido refinando semestre tras semestre, con el fin de incorporar el enfoque de sostenibilidad en la formación de profesionales de la Ingeniería Industrial en la Universidad de La Frontera, mediante la actualización de los programas de formación, los syllabus de asignaturas y los recursos de aprendizaje orientados a quienes dirigirán las organizaciones del futuro.

Desde la perspectiva de este artículo y considerando su importancia en la formación de profesionales de la Ingeniería Industrial, se reconoce que la manera en que operen las empresas -grandes y pequeñas- puede afectar positiva o negativamente a la consecución de los ODS (Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2019). Por otro lado, siguiendo a la UNESCO (2021), se asume que la ingeniería es clave en el logro de los ODS y que la formación de profesionales de este ámbito debe ser reformada para incluir temas relevantes y promover un sentido de responsabilidad global.

Es así como surge la pregunta: ¿Qué resultados arrojó una adecuación curricular realizada para contribuir a formar agentes de cambio en pro de

la Agenda 2030 en una asignatura de Ingeniería Industrial? Para resolver esta pregunta, el artículo se propone el siguiente objetivo general: analizar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una experiencia docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios, y se desarrolla a través de cuatro apartados. En el primero se expone la fundamentación teórica, los conceptos y temáticas relevantes, igual que se analizan estudios que han abordado problemáticas similares. Luego, se detalla la metodología que fue utilizada para cumplir con tres objetivos específicos: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción de las y los estudiantes en cuanto a su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida; y iii) analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030. Posteriormente, se exponen y analizan los resultados de la investigación. Por último, se presentan las conclusiones y preguntas futuras de investigación.

Fundamentación teórica

La Agenda 2030 busca poner atención a “barreras sistémicas claves para el desarrollo sostenible, tales como la desigualdad, los patrones de consumo sostenible, la capacidad institucional débil y la degradación del medio ambiente” (UNESCO, 2017, p. 6). Los 17 objetivos de la Agenda persiguen avanzar en la solución de problemáticas sociales como la pobreza, el hambre mundial, la garantía de la salud y el bienestar, la educación de calidad para todos y el aseguramiento de la igualdad de género, así como otros objetivos de índole medioambiental como son: agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, construcción de ciudades y comunidades sostenibles, protección de los ecosistemas marinos y terrestres, entre otras metas que buscan el equilibrio entre el desarrollo social y la preservación del entorno.

Educación para el logro de ODS

UNESCO (2017) afirma que “la educación de calidad es tanto una meta en sí misma como un medio para el logro de la Agenda 2030”. Los ODS necesitan a las universidades y las universidades a los ODS para formar a estudiantes como ciudadanos y ciudadanas que puedan contribuir al desarrollo sostenible (Aparicio et al., 2021; Calvillo y Galatrava,

2021; González-Campo et al., 2022). Los autores Aparicio et al. (2021) señalan que las universidades pueden ser un motor de cambio social al enseñar nuevas maneras de interactuar con el planeta a los y las jóvenes líderes del futuro.

Es así que las personas en formación “necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2017, p. 5). Tobergte y Curtis (2013, citados en Escalante et al, 2020) destacan la importancia de que las personas “puedan desarrollar sus capacidades en cualquier ámbito de la vida, por lo que sugieren cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”. La Agenda 2030 invita a trabajar principalmente en el “aprender a convivir”, en la necesidad de contemplar los efectos y consecuencias que los actos y decisiones tomadas como parte del quehacer profesional tienen en la sociedad y el medio ambiente. En palabras de Polanco-Gaytán y González-Sánchez (2022):

“Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se deben desarrollar conocimientos, habilidades cognitivas, socioemocionales y conductuales que permitan abordar los ODS dentro de las mallas curriculares en los planes de estudio, con la finalidad de proporcionar experiencias, soluciones y empoderar a las y los estudiantes a tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras” (p. 26).

La guía “Cómo empezar con los ODS en las Universidades” (SDSN Australia/Pacific, 2017) plantea que un punto de partida central es dotar a los y las estudiantes del conocimiento, las habilidades y la motivación para comprender y abordar los ODS. De hecho, las universidades han estado utilizando diversas metodologías y han comenzado a incorporar la Agenda 2030 en sus planes de formación.

Incorporación de la Agenda 2030 en la formación de ingeniería industrial

La Universidad de La Frontera (UFRO) es una universidad estatal chilena ubicada en la ciudad de Temuco, 700 kilómetros al sur de Santiago, que

imparte 47 carreras de Pregrado, 11 programas de Doctorado, 29 programas de Magíster y 40 programas de especialidad; cuenta con una matrícula cercana a de 10.000 estudiantes (Universidad de La Frontera, 2023a). Posee un modelo educativo:

Centrado en la persona que impulsa con vocación y excelencia la calidad profesional disciplinaria a través de cuatro pilares: desarrollo integral de la persona, compromiso territorial, inclusión, equidad y diversidad, así como ciudadanía global. A través de estos pilares busca preparar a las próximas generaciones para interactuar y adaptarse en diversos escenarios socio laborales, generar aportes y transformaciones en un mundo complejo, cambiante y desafiante (Universidad de La Frontera, 2023b).

En coherencia con dicho modelo, la formación de profesionales de la Ingeniería Industrial en la UFRO se compromete con la generación de capacidades en las áreas de inteligencia de negocios, procesos productivos, proyectos y gestión, teniendo como sello profesional el diseño en ingeniería con innovación y responsabilidad social (Escuela de Ingeniería Industrial, 2022). Además, si se considera que su campo ocupacional está “orientado a organizaciones del sector público o privado y a ejercer su profesión de manera independiente en el ámbito de su disciplina” (Escuela de Ingeniería Industrial - UFRO, 2022), es esperable que su influencia en el sector productivo sea relevante y que puedan actuar como agentes de cambio, inspirando a las empresas a transformarse en organizaciones sostenibles que contribuyan a la Agenda 2030.

En el desafío de implementar una nueva forma de ejercer la ingeniería y conducir organizaciones productivas, “los ODS son una guía crucial que permite a las empresas identificar si su impacto social, económico y medioambiental aporta valor a la sociedad y, en consecuencia, fortalecer su reputación y sus relaciones con los distintos grupos de interés” (Deloitte, 2018). Considerando el planteamiento de UNESCO (2017) donde se afirma que “la educación que promueve exclusivamente el crecimiento económico bien puede llevar a un aumento en los patrones de consumo no sostenibles” (p. 7), se considera que una gestión de organizaciones centrada solo en el crecimiento

económico reproduce patrones de producción que atentan contra el medioambiente y adelantan la fecha del sobregiro ecológico. Por esta razón, y con la finalidad de contribuir a la formación profesional que el Modelo Educativo UFRO promueve, se realizó una experiencia docente que busca conducir al estudiantado a desarrollar competencias relacionadas con la Agenda 2030.

La propuesta de este artículo y de la experiencia docente que relata y evalúa es que, al construir un plan estratégico sostenible, los estudiantes reconocen la importancia de su rol en la instauración de una nueva economía, en la cual las empresas tripliquen el impacto de manera consciente.

Metodología

Este estudio se desarrolló utilizando la metodología de investigación-acción, “proceso de investigación intencionada, colaborativa y sistemática que busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene” (Hernández et al., 2010, p. 3).

El proceso investigado e intervenido fue la asignatura “IIS538-Gestión Estratégica” dictada durante el segundo semestre del año 2021 (agosto a diciembre) a 37 estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad de La Frontera. Esta asignatura tiene por propósito habilitar a las y los estudiantes para comprender y guiar procesos de generación, implementación y evaluación de estrategias (Universidad de La Frontera, 2022).

Siguiendo a Latorre (2005), el ciclo de investigación-acción aplicado en este estudio siguió las siguientes fases: establecimiento del punto de partida, planificación, implementación de las acciones, observación y análisis de los resultados. Las dos fases iniciales se relacionan con el primer objetivo específico, describir la experiencia docente. Para cumplir este objetivo se construyó un *syllabus* innovado que posteriormente se comparó con el curso anterior, a fin de mostrar los ajustes realizados en orden a promover formación de agentes de cambio para la implementación de la Agenda 2030. Además, se elaboraron materiales, plantillas, instrumentos de evaluación, pautas de trabajo y se actualizaron las referencias bibliográficas del curso, buscando adecuar las herramientas tradicionales de planificación estratégica.

La tercera fase, implementación de acciones, se relaciona con el objetivo específico dos, medir la percepción de las y los estudiantes en relación con su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida. En esta fase se implementó el *syllabus* innovado en los meses de agosto a diciembre de 2021 y al final del semestre se aplicó una encuesta de evaluación docente (Universidad de La Frontera, 2022), cuyos resultados se analizaron para conocer la percepción de las y los estudiantes. La encuesta contiene un total de 23 preguntas en escala tipo Likert de 1 a 5 (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo), agrupadas en 7 dimensiones y fue respondida por 19 de 37 estudiantes (tasa de respuesta de 51,35 %). Para efectos de este artículo se consideraron tres dimensiones: aprendizaje logrado, motivación y formación integral. La dimensión aprendizaje logrado considera 4 reactivos, en tanto que las dimensiones motivación y formación integral consideran 3. Con las puntuaciones obtenidas se calculó la media de cada afirmación.

Finalmente, la fase cuatro se relaciona con el tercer objetivo, analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030. Aquí se hizo un análisis cualitativo de los trabajos entregados por los equipos que se formaron en el curso, desde los cuales se valoró el aporte a la Agenda 2030, así como el logro de los resultados de aprendizaje propios de la asignatura.

Resultados

Como resultado del primer objetivo, el curso implementó el uso de un nuevo paradigma de éxito de las empresas considerando que este debe apuntar a un triple impacto, esto es, lograr beneficios en lo económico, social y ambiental (Thompson et al., 2012). En línea con este paradigma, los ajustes en la asignatura buscaron desarrollar en el estudiantado algunos de los objetivos de aprendizaje propuestos por UNESCO (2017) para el ODS 12. Producción y Consumo responsables:

- Objetivo cognitivo: “el estudiante sabe sobre las estrategias y las prácticas de producción y consumo sostenible”
- Objetivo socioemocional: “el o la estudiante es capaz de motivar a otros a adoptar prácticas sostenibles en el consumo y la producción”

- Objetivo conductual: “el o la estudiante es capaz de asumir críticamente su rol como parte interesada activa en el mercado”
- De manera similar a lo realizado por Polanco y González (2022), se escoge el ODS 12, ya que es fácilmente aplicable en el análisis de casos relacionados con empresas que aplican o pueden aplicar principios concernientes a la producción y el consumo responsable.
- Tal como se observa en la Figura 1, se agregaron contenidos enfocados en negocios responsables, tendencias actuales y se incorporó en el informe final del curso la elaboración de mapas estratégicos sostenibles alineados a la Agenda 2030.

Figura 1. Comparación de contenidos de ambos *syllabus*

Contenidos Syllabus anterior	Contenidos Syllabus innovado
Unidad 0: Competencias Genéricas 0.1 Liderazgo 0.2 Responsabilidad social Unidad I: Análisis del entorno y de capacidades internas I.1 Análisis del entorno general I.2 Análisis del entorno competitivo I.3 Fortalezas y ventaja competitiva I.4 Análisis FODA Unidad II: Estrategias y definiciones estratégicas II.1 Estrategias genéricas II.2 Estrategias complementarias II.3 Estrategias corporativas II.5 Misión, valores corporativos y visión Unidad III: Implementación y seguimiento de estrategias III.1 Cuadro de Mando Integral: Mapa estratégico III.2 Cuadro de Mando Integral: Indicadores, Plan de acción y presupuesto III.3 Aspectos relevantes de la implementación de estrategias	Unidad 0: 0.1 Estrategia y negocios responsables 0.2 Responsabilidad social, liderazgo y trabajo en equipo Unidad I: Análisis del entorno y de capacidades internas I.1 Entorno general: tendencias y Análisis PEST I.2 Análisis del entorno competitivo I.3 Fortalezas y ventaja competitiva I.4 Análisis FODA Unidad II: Estrategias y definiciones estratégicas II.1 Estrategias genéricas II.2 Estrategias complementarias II.3 Estrategias corporativas II.4 Estrategias y sostenibilidad II.5 Misión, valores corporativos y visión Unidad III: Implementación y seguimiento de estrategias III.1 Cuadro de Mando Integral: Mapa estratégico sostenible III.2 Cuadro de Mando Integral: Indicadores, Plan de acción y presupuesto III.3 Aspectos relevantes de la implementación de estrategias

Para introducir nuevos contenidos y enfoques en cada unidad temática, se elaboró material didáctico y se dispuso en el campus virtual. Fueron utilizadas distintas referencias bibliográficas que buscaban dar a conocer nuevas tendencias, como la Economía Circular y el Sistema B, así como difundir iniciativas relativas a la integración de los ODS en las estrategias de negocios. Uno de los movimientos estudiados fue el de Sistema B, el cual promueve la creación de empresas que colaboren en la creación de una nueva economía donde el éxito y los beneficios financieros aporten una economía más justa, equitativa y regenerativa para las personas y el planeta (Sistema B, 2023); para ello se utilizó material de Academia B, iniciativa que busca crear un puente entre el movimiento B y lo académico, con el fin de generar conocimiento y capacidades para la nueva economía (Academia B, 2022). Entre las referencias utilizadas para los contenidos de Economía Circular está la “Propuesta

Hoja de Ruta Nacional a la Economía Circular, para un Chile sin basura 2020-2040” (Ministerio de Medio Ambiente de Chile, 2020); material de Academia B (Academia B, 2022) y de la Fundación Ellen Macarthur (Ellen Macarthur Foundation, 2022). La Figura 2 muestra dos láminas utilizadas en las clases para apoyar los contenidos expuestos por la docente.

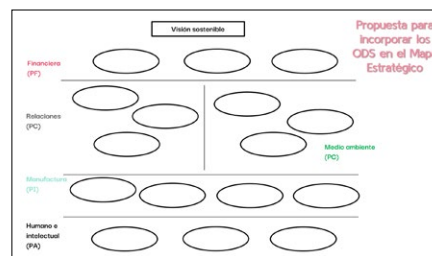
Figura 2. Material didáctico sobre sostenibilidad



Nota: Elaborado a partir de Sistema B (2023) y Ministerio de Medio Ambiente (2020)

También, se ajustaron las herramientas tradicionales de análisis estratégico y de cuadro de mando integral para darles un enfoque sostenible. Para apoyar la realización de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) sostenible, se sugirió utilizar la plantilla *The Sustainability SWOT Analysis*² (Threebilly, 2018), herramienta que permite a las empresas evaluar los riesgos ambientales y definir acciones para aportar en la solución de tales desafíos. A su vez, para construir el mapa estratégico sostenible, se diseñó una plantilla (ver Figura 3), a partir de los seis capitales descritos por Adams (2017) en el Marco Integrado, para alinear los procesos de creación de valor con los ODS³. Cabe recordar que el mapa estratégico proporciona un modo simple, coherente y uniforme para describir la estrategia de una organización, con el fin de establecer y gestionar objetivos e indicadores (Altair, 2015). Este instrumento fue desarrollado por Kaplan y Norton (2004) y originalmente se basa en cuatro perspectivas desde las cuales se debe analizar el desempeño de la organización: financiera, de cliente, de procesos internos y de aprendizaje y crecimiento.

Figura 3. Plantilla de Mapa Estratégico



Nota: Elaborado a partir de Adams (2017)

Por último, y tal como lo realizaron Polanco-Gaytán y González-Sánchez (2022), fue necesario modificar las escalas de estimación utilizadas en semestres anteriores del curso para verificar que los análisis realizados y las propuestas estratégicas elaboradas considerasen los efectos sobre los ODS. Entre los criterios que se agregaron al instrumento usado en los talleres ofrecidos durante el curso, se encuentran:

- Identificar oportunidades para una industria más verde y sostenible
- Se sugieren acciones que la industria puede implementar para promover un desarrollo sostenible
- Se identifican fortalezas (o debilidades) de la organización para ser sostenible o incorporarse al sistema B
- Se hace una reflexión respecto a la Responsabilidad Social Corporativa de la organización al utilizar la estrategia analizada
- Se definen o actualizan las definiciones estratégicas de la empresa incorporando elementos de sostenibilidad
- Se describen detalladamente dos acciones para ser una empresa sostenible. Se identifica. Para ello, se determina el ámbito en que aporta o el patrón de circularidad, según corresponda
- Se identifican 2 ODS a los cuales aporta la empresa
- Se incluyen 3 objetivos relacionados con el logro de los ODS

² Disponible en: <https://www.threebilly.com/sustainability-swot-analysis>

³ El Marco Integrado para alinear los procesos de creación de valor con los ODS https://www.integratedreporting.org/wp-content/uploads/2017/09/SDGs-and-the-integrated-report_full17.pdf

- Se incluye una reflexión sobre la importancia del CMI como herramienta de gestión para aportar, desde la empresa, al logro de los ODS.

Los resultados del segundo objetivo, expuestos en la Tabla 1, hacen notar que en todos los reactivos se obtiene una altísima puntuación (sobre 4,73), lo que permite afirmar que las y los estudiantes efectivamente logran desarrollar competencias de su profesión, pero además lo hacen en un entorno motivante y que contribuye a su formación integral. Los aspectos mejor evaluados fueron: i) la docente genera espacios de reflexión planteando problemas apropiados y desafiantes, y ii) la docente relaciona los contenidos de esta asignatura con la realidad social. Lo anterior denota que la experiencia fue bien recibida por el estudiantado y que los condujo a visualizar los efectos positivos y/o negativos que el sector productivo puede generar en los ámbitos social y ambiental, tal como ocurre en la experiencia de Delgado (2019).

Tabla 1. Resultados de la encuesta de percepción

Dimensión	Reactivo	Promedio
Aprendizaje logrado	He aprendido cosas que considero valiosas para la profesión	4,89
	Mi interés por los contenidos tratados ha aumentado como resultado de esta asignatura.	4,73
	He aprendido en esta asignatura.	4,89
	En esta asignatura he desarrollado habilidades y competencias que pueden ser útiles cuando trabaje	4,84
Motivación	En esta asignatura se estimula la interacción y participación de los y las estudiantes en clase	4,89
	La docente genera espacios de reflexión planteando problemas apropiados y desafiantes	5,00
	La docente ha demostrado entusiasmo impartiendo este curso	4,73
Formación integral	La docente fomenta actitudes de tolerancia, compromiso social y respeto a la diversidad (social, cultural, económica y otras).	4,84
	La docente promueve en los estudiantes el trabajo colaborativo	4,84
	La docente da cuenta de los aspectos éticos involucrados en el conocimiento que imparte cuando el tema lo amerita	4,84
	La docente relaciona los contenidos de esta asignatura con la realidad	4,94

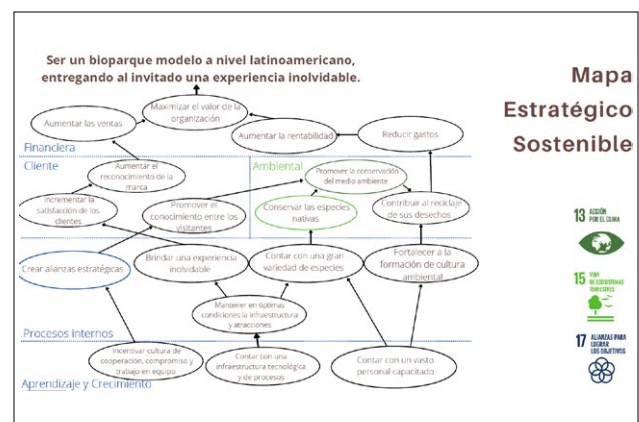
Nota: Tomado de Universidad de La Frontera (2022)

Por último, en relación con el tercer objetivo específico, se contemplaron los informes entregados para la evaluación final, que consistió en la elaboración de un Reporte Sostenible para alguna empresa seleccionada por las y los estudiantes, donde debían:

- Proponer un mapa estratégico que contenga al menos 12 objetivos y que incluya al menos 3 objetivos que apunten al logro de los ODS.
- Construir una matriz de indicadores en la que se incluya un indicador por perspectiva, y elaborar un plan de acción valorizado en el cual se indiquen iniciativas concretas para el logro de las metas establecidas.

Se analizaron los nueve trabajos finales correspondientes a los 37 estudiantes del curso y en ellos se observó que todos lograron cumplir con los resultados de aprendizaje del curso, además de que sus informes satisfacen los lineamientos entregados respecto de la elaboración de un Mapa Estratégico Sostenible. En la Figura 4, se muestra una de las propuestas, la cual utiliza una estructura similar a la presentada por la docente, e incorpora explícitamente la perspectiva ambiental.

Figura 4. Propuesta Mapa Estratégico sostenible para Bioparque



La propuesta de la Figura 5, en tanto, incluye los objetivos vinculados a los ODS dentro de las cuatro perspectivas tradicionales del Mapa Estratégico.

Ambas formas de construir el dicho mapa son correctas, ya que lo relevante es que la estrategia de la organización identifique los ODS a los cuales aportará y vincule su accionar con el impacto social o ambiental que puede provocar.

Figura 5. Propuesta Mapa Estratégico Sostenible para empresa de energía



Respecto de la matriz de indicadores y el plan de acción, ambos se solicitaron en versión resumida, esto es, solo un indicador y una acción por perspectiva. Los resultados obtenidos fueron disímiles, ya que tres equipos mantuvieron al menos dos objetivos vinculados a los ODS, en tanto que los seis equipos restantes solo dejaron un indicador y una acción relativa a los ODS.

La Figura 6 muestra una propuesta de matriz de indicadores, asociados al Mapa Estratégico Sostenible de la Figura 4. En dicha matriz, se incluyen logos que hacen referencia a los ODS con los que se vincula la empresa.

Figura 6. Propuesta Matriz de Indicadores para Bioparque

Perspectiva	Objetivo al que se asocia	Nombre del indicador	Fórmula de cálculo	Responsable del cumplimiento	Valor año 2020	Meta año 2022	Fuentes de información	Responsable de la información	Periodicidad
Financiera	Aumentar las ventas	Crecimiento de las ventas	$(\text{Ventas de año} - \text{Ventas de año} - 1) / 100$	Gerente general	2%	10%	Balance anual	Gerente de finanzas	Anual
Clientes	Incrementar la satisfacción de los clientes	Nivel de satisfacción de clientes	$(\text{Clientes que valoran el servicio como bueno} / \text{Total de clientes encuestados}) * 100$	Gerente de servicio al cliente	60%	70%	Encuesta de satisfacción de clientes	Jefe de servicio al cliente	Trimestral
Ambiental	Promover la conservación del medio ambiente	Tasa de aceptación de pedidos	$(\text{Lista de pedidos recibidos} / \text{Total de pedidos producidos}) * 100$	Encargado de sostenibilidad	50%	65%	Reporte sostenible	Encargado de sostenibilidad	Anual
Procesos Internos	Crear alianzas estratégicas	Nivel de Asociabilidad	$(\text{Cantidad de alianzas estratégicas} / \text{Cantidad de proyectos realizados con asociados} - \text{Cantidad relaciones con retos del sector})$	Director de alianzas estratégicas	7	9	Informe de alianzas estratégicas	Director de alianzas estratégicas	Anual
Aprendizaje y Crecimiento	Contar con un vasto personal capacitado	Porcentaje de empleados que han recibido formación	$(\text{Cantidad de empleados que han recibido formación} / \text{Total de empleados}) * 100$	Gerente de Recursos Humanos	80%	90%	Informe de recursos humanos	Análisis de RRHH	Anual

La Figura 7 expone la propuesta de Plan de Acción para la misma empresa de las Figuras 4 y 6, donde se identifican iniciativas concretas a corto plazo que la organización puede implementar para aportar a los ODS 13 y 17.

Figura 7. Propuesta Plan de Acción para Bioparque

Iniciativa	Objetivo a los que aporta	Producto/resultados	Plazo	Responsable	Presupuesto
Lanzamiento de campañas publicitarias	Aumentar las ventas	3 campañas publicitarias	Diciembre 2022	Community manager	\$1.000.000
Implementar descuentos a clientes	Incrementar la satisfacción de los clientes	5% de descuento a los clientes por entrada	Junio 2022	Gerente de servicio al cliente	no requiere
Actualización del plan de sostenibilidad	Promover la conservación del medio ambiente	Un nuevo plan de sostenibilidad	Enero 2022	Encargado de sostenibilidad	\$100.000
Realización de distintos tipos de alianzas	Crear alianzas estratégicas	3 alianzas por cada tipo de área (educación, investigación, ambiental)	Diciembre 2022	Director de alianzas estratégicas	\$500.000
Implementar a los empleados capacitaciones sobre el trabajo, vivencial y conductual	Contar con un vasto personal capacitado	1 capacitación por área de trabajo	Junio 2022	Gerente de Recursos Humanos	\$2.000.000

Conclusiones

En esta investigación-acción, en la cual se analiza una experiencia de innovación docente implementada para incorporar el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios, a partir de los resultados obtenidos y del cumplimiento de los objetivos planteados se pueden extraer varias conclusiones.

En primer lugar, y en línea con lo sugerido por UNESCO (2021) y con lo implementado en innovaciones docentes de otras universidades (Delgado, 2019; Gómez-Martín et al., 2019; Polanco y González, 2022), es pertinente y factible actualizar los contenidos, enfoques y metodologías en la enseñanza de la ingeniería a la formación de agentes de cambio pro Agenda 2030. Esto así, debido a que desde el mismo sector productivo se observa inclinación hacia una conciencia cada vez mayor respecto a cómo las formas de producción han afectado tanto al medio ambiente como a las relaciones sociales en el pasado y que, por tanto, una modificación o un reinicio (como lo llama Sistema B) es posible. En segundo lugar, los y las jóvenes encuestados perciben favorablemente la realización de estos ajustes en cursos de ingeniería que toman, lo que se refleja en su alta motivación (obteniendo una calificación promedio de 4,9 en escala de 1 a 5) y en el aprendizaje logrado (calificación promedio 4,8), resultados que contribuyen significativamente a una formación integral (calificación promedio 4,9). Finalmente, y a partir de los nueve Reportes Sostenibles elaborados por los equipos de estudiantes, se observa que es factible que estudiantes de Ingeniería Industrial orienten a diversas organizaciones en la

incorporación de una visión sostenible y las inviten a modificar sus estrategias, incluyendo el enfoque de sostenibilidad. Estos resultados son coherentes con hallazgos de estudios previos como el efectuado por Delgado (2019).

En el campo de la ingeniería y considerando las propuestas y hallazgos de experiencias previas (Aparicio et al. 2021, Gómez et al 2021 y Delgado 2019), los resultados de esta experiencia docente reafirman la pertinencia y factibilidad de incluir la Agenda 2030 en los cursos de formación de profesionales de la ingeniería y de utilizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco orientador en la definición de estrategias empresariales de triple impacto. En particular, la Ingeniería Industrial puede aportar considerablemente a las metas del ODS 12, dado que, como es de esperar, quienes ejercen esta profesión pueden influir en la toma de decisiones dentro de su campo laboral.

Algunas de las recomendaciones que surgen de esta experiencia y que pueden ayudar a otros docentes que quieran realizar cambios para promover la educación sostenible son: 1) identificar el o los ODS adecuados a los resultados de aprendizaje del curso, para lo cual se sugiere conocer las metas de cada ODS; 2) buscar bibliografía relacionada con la temática del ODS y con los contenidos del curso, a fin de incorporarla al syllabus; 3) realizar ajustes en las metodologías de enseñanza-aprendizaje actualizando los recursos educativos y de evaluación para asegurar que las pautas y rúbricas incluyan los resultados de aprendizaje vinculados a los ODS trabajados, para lo cual se sugiere consultar los lineamientos de la UNESCO(2017).

Como trabajo futuro, se sugiere replicar la experiencia de elaboración de reportes sostenibles pero enfocados en pequeñas empresas locales, a fin de aportar de manera tangible al desarrollo productivo regional, poner en práctica los conocimientos de la juventud en formación, y actuar como agentes de cambio en pro del alcance de los 17 ODS.

Referencias bibliográficas

- Academia B (2022). Quiénes somos. <https://academiab.org/quienes-somos-2/>
- Adams, C. (2017). The Sustainable Development Goals, integrated thinking and the integrated report. Summary report, <https://www.integratedreporting.org/resource/international-ir-framework/>
- Altair Consultores (2005). *El cuadro de mando integral*, Economía 3 Multimedia: Valencia.
- Aparicio, L., Bohorques, L., De Paredes, C., Escamilla, C., Giménez, E. y Quilez, J. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de educación y derecho*.
- Calvillo, J. y Calatrava, A. (2021). La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible entre los estudiantes de relaciones internacionales de las universidades madrileñas. En Fernández, L. y Sussi, J. (Coord.). *Cultura, Economía y Educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*, Dykinson S.L.
- Creatividad Positiva (29 de julio de 2022). Sobregiro Ecológico 2022: cada año agotamos los recursos más pronto, <http://www.creatividadpositiva.cl/web/index.php/2022/07/29/sobregiro-ecologico-2022-cada-ano-agotamos-los-recursos-mas-pronto/>
- Delgado, J. (2019). Aplicación de Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) en la resolución de problemas comunitarios por parte de estudiantes de Ingeniería Industrial. *Tekhné*, 22(3), 41-47.
- Deloitte (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible desde una perspectiva empresarial. *El camino hacia la Agenda 2030*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/es/Documents/governance-risk-compliance/Deloitte-ES-GRC-ODS-perspectiva-empresarial.pdf>
- Ellen Macarthur Foundation (2022). *Circular Economy Introduction*. <https://ellenmacarthurfoundation.org/>.
- Escalante, J., Valerio, A. y Feltrero, R. (2020). Uso de Moodle con estudiantes universitarios de Educación: Perspectivas de sus experiencias con el aprendizaje combinado. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 48-58.
- Escuela de Ingeniería Industrial – UFRO (2022). Ingeniería Civil Industrial. <https://industrial.ufro.cl/carrera/ici.html>

- Fundación EU LAC (2018). *Estudios de caso sobre modelos de Economía Circular e integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en estrategias empresariales en la UE y ALC*. Perspectivas Económicas Birregionales. https://eulacfoundation.org/es/system/files/economia_circular_ods.pdf
- Gómez, M. E., Giménez, E. y Andrés, I. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el plan de estudios del Grado en Ingeniería Civil de la Universitat Politècnica de València. *Editorial Universitat Politècnica de València*. 507-515. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10094>
- González-Campo, C., Ico-Brath, D., y Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Form.Univ.*, 15(2), 53-60.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista., P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill.
- Kaplan, R. y Norton, D. (2004). *Mapas estratégicos: Convirtiendo los activos intangibles en resultados tangibles*, Gestión 2000.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- Mejeras, A., Cazzola, G. y Pérez, J. (2022). La Agenda 2030 de la ONU en la formación del ingeniero iberoamericano, *XV Congreso Iberoamericano de Ingeniería Mecánica*, en Universidad Politécnica de Madrid, (2022-11-22)
- Ministerio del Medio Ambiente (2020). Propuesta Hoja de Ruta Nacional a la Economía Circular para un Chile sin basura 2020-2040, <https://economiacircular.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Propuesta-Hoja-de-Ruta-Nacional-a-la-Economia-Circular-para-un-Chile-sin-Basura-2020-2040.pdf>
- Pacto Mundial de las Naciones Unidad (2019). *Integrando los ODS en los informes corporativos: Una guía práctica*. <https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2019/07/Integrando-los-ODS-en-el-reporting-corporativo-gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Polanco, M. y González, R. (2022). Aprendizaje basado en caso de estudio en el contexto de la Agenda 2030. *Economía Informa*, 433, 24-41.
- Sistema B (2023). ¿Qué es sistema B?, <https://www.sistemab.org/>
- Thompson, A.; Gamble, J., Peteraf, M. y Strickland, A. (2012). *Administración estratégica. Teoría y casos*. 4.ª ed. McGraw Hill.
- Threebility (2018). The Sustainability SWOT Analysis - A tool for Strategic Sustainability Management & Innovation, <https://www.threebility.com/post/the-sustainability-swot-analysis>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Ingeniería para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Universidad de La Frontera (2022). Resultados Evaluación Docente Segundo semestre 2021. Documento No Publicado.
- Universidad de La Frontera (2023a). La Universidad, <https://www.ufro.cl/index.php/informacion-institucional>
- Universidad de La Frontera (2023b). Modelo Educativo, <https://modeloeducativo.ufro.cl/documentos/>
- Universidad San Sebastián (29 de julio de 2022), *Sobregiro ecológico: La Tierra ya gastó los recursos del 2022*, <https://www.uss.cl/noticias/sobregiro-ecologico-2022/#:~:text=Aunque%20el%20Sobregiro%20Ecol%C3%B3gico%20Mundial,Latinoam%C3%A9rica%20en%20lograr%20la%20marca>

La construcción del currículum del Grado en Enfermería en España: aproximación histórica desde un enfoque de equidad



Claudia González López¹
Universidade de Vigo
claudia.gonzalez@rai.usc.es



Dr. José Felipe Trillo Alonso²
Universidade de Santiago de
Compostela
felipe.trillo@usc.es

Undergraduate nursing curriculum development in Spain: a historical approach from equity perspective

Recibido: 29 de marzo de 2023 | Aprobado: 15 de mayo de 2023

Resumen

El currículum en educación es algo que se construye y eso no lo hace indiferente a los contextos en los que se configura. Partiendo de dicha premisa, este trabajo busca examinar, mediante una revisión aproximativa, las causas históricas que han influido en la construcción del currículum del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de su misión social y de la equidad. Para ello, se realizó un análisis documental de textos historiográficos y jurídicos mediante un método inductivo. La revisión bibliográfica efectuada permitió concluir que la actualidad reclama un currículum diseñado y desarrollado en función de las realidades sociales que le condicionan e influyen. El contexto demanda un cuidado entendido como una forma de establecer vínculos y relaciones humanas más sostenibles, respetuosas y

equitativas. Sin embargo, la formación inicial de la Enfermería en España se inclina más hacia la racionalidad técnica que a la atención cuidadosa. Algunas de las causas históricas identificadas en la revisión aproximativa que dieron origen a esta disyuntiva son: la medicalización como objetivo formativo prioritario, la formación exclusivamente hospitalaria y técnica, centrada en el hacer y no en el saber, y la segregación por género de los planes formativos.

Palabras clave: Educación superior, enfermería, equidad, misión social, currículum

- 1 Enfermera especialista en Salud Mental (UDM-Fundación Jiménez Díaz, Madrid). Máster en Asistencia e Investigación sanitaria (Universidade A Coruña). Doctoranda del programa interuniversitario de Equidad e Innovación en Educación (Universidade de Santiago de Compostela). Profesora de la Escuela de Enfermería de Pontevedra (Universidad de Vigo). Para contactar a la autora: claudia.gonzalez@rai.usc.es
- 2 Coordinador para la Universidade de Santiago de Compostela del Programa Interuniversitario de Doctorado "Equidad e Innovación en Educación". Secretario de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU). Para contactar al autor: felipe.trillo@usc.es

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: González, C. y Trillo, J.(2023). La construcción del currículum del Grado en Enfermería en España: aproximación histórica desde un enfoque de equidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (40), 19-27.

Abstract

The education curriculum is something that is constructed, and that does not make it indifferent to the contexts in which it is configured. Based on this premise, this paper aims to understand the historical background that has influenced the development of the Nursing Degree curriculum in Spain from the perspective of its social mission and equity. Nowadays, according to the bibliographic review carried out, the curriculum must be designed and developed according to the social realities that condition and influence it and that now demand care understood as a way of establishing more sustainable, respectful and equitable human relationships and links. However, initial Nursing Education in Spain is in a dilemma between technical rationality and caring attention. Some of the historical causes identified in the approximate review that gave rise to this dilemma are: medicalization as a priority training objective, exclusively hospital and technical training, focused on doing and not on knowledge, and the gender segregation of training programs.

Keywords: *higher education, nursing, equity, social mission, curriculum*

Introducción

Este trabajo intenta examinar el currículum de la formación inicial de Enfermería, entendido de forma muy esquemática como “el recorrido formativo, en contenido y forma, que ha de seguir la persona que quiere obtener el título” (Ferrer et al., 2004). Para ello se procura responder dos preguntas fundamentales: ¿de dónde venimos? y ¿cómo hemos llegado hasta aquí? Ambas se toman como paso previo necesario para poder preguntarse honestamente: ¿hacia dónde queremos o podemos ir?

El interés por responder a estas preguntas atiende a que “la literatura especializada constata que los profesionales sanitarios continúan recibiendo una formación ligada al paradigma racional tecnológico, excesivamente técnica, anclada en el modelo biomédico y principalmente centrada en el ámbito hospitalario” (González et al, 2023). Tal enfoque les limita para una comprensión contextual amplia con la cual se responda a las necesidades de salud contemporáneas y contribuya eficazmente al bienestar de la población (Skochelak et al., 2021). En el caso concreto de la Enfermería en España, esta se encuentra, además, en un dilema entre la racionalidad técnica y la atención cuidadosa. En líneas muy generales, esto quiere decir que en la Enfermería actual coexisten dos tendencias formativas: una mayoritaria, vinculada a la dimensión tecnocientífica o tecnológica del cuidado, orientada a los procesos y procedimientos técnicos que se dan en relación con el cuidado, y la dimensión cuidadora, dirigida a la interacción entre seres humanos, a aquellos cuidados propios de la

Enfermería que resultan menos visibles y que, en consecuencia, carecen de reconocimiento y valor social y sanitario (Alberdi, 2016; Germán Bes et al., 2015).

En este sentido, documentos oficiales señalan que es necesario «Reorganizar, reforzar y capacitar a los profesionales de la salud con un enfoque de equidad, priorizando cubrir las necesidades de la población más vulnerable» (Ministerio de Sanidad, 2020, p. 34). Así las cosas, se toma la concepción de que una profesión es una creación humana, y todo lo que es una creación humana es una creación histórica (Hernández et al., 1997) y además, se incorpora el argumento de Gimeno Sacristán, el cual plantea que el currículum es una opción históricamente configurada con desarrollo en un específico entramado cultural, político y social (Gimeno, 2007). Lo anterior es la base para esta investigación, la cual atiende a una visión integradora de la formación y aspira a cubrir un vacío de evidencia, pues si bien las recomendaciones para la revisión del currículum son amplias, no se han identificado en la literatura estudios específicos que exploren la construcción histórica del plan de formación inicial de la Enfermería en España desde la perspectiva de la equidad. Reconociendo este vacío, nos proponemos examinar algunas de las causas históricas que más han influido en la construcción del currículum del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de su misión social y de la equidad.

A continuación, se explica para qué se prepara a una enfermera en la universidad, con el fin de

comprender qué ha ocurrido en el último siglo para que haya aumentado la brecha entre las necesidades sociales, las recomendaciones oficiales y empíricas y la realidad formativa de la Enfermería. Luego se realiza un breve recorrido histórico por la formación inicial de dicha carrera en España y se explican las causas históricas en la construcción del currículo, identificadas tras el análisis documental.

Cuidado humano, cuidado profesional y cuidado científico

La enfermería, como toda profesión, busca contribuir a la explicación y solución de los problemas y necesidades de la sociedad en la que está inmersa. Entre las enfermeras invariablemente ha estado presente la idea de que la eficacia de sus acciones no residía exclusivamente en la destreza técnica,

“apelando a que todo aquello que de arte tiene el cuidado, razón de ser de la enfermería como profesión, no puede explicarse por la escrupulosa ejecución de las prescripciones de un médico y permite distinguir, por ejemplo, entre un enfermero novato y uno experto, o entre un buen o mal cuidador” (Hernández Martín et al., 1997)

Así, la formación de la Enfermería se encuentra, como ya se ha mencionado previamente, en un dilema entre la racionalidad técnica y la atención cuidadosa (Alberdi, 2016; Germán Bes, 2004). A ello se suma la percepción social de su actuación profesional como algo “natural” y asociado a estereotipos de género femenino, pues no se desliga del cuidado como actividad humana, inherente y universal. Este sentido del cuidado hace referencia a toda acción desinteresada que contribuye al bienestar de otra persona y responde a sus necesidades, o a aquel llevado a cabo generalmente en el seno de las familias y tradicionalmente por las mujeres.

El cuidado tampoco se entiende bien como profesión, en un marco donde este adquiere una dimensión normativa y estipulada, resultado del saber académico y del conocimiento científico, que se enseña y se aprende, centrado en el mantenimiento de la salud y por tanto vinculado a la concepción de esta a lo largo de la historia (Alberdi, 2016; Comas-d’Argemir, 2019; Solórzano, 2008). En este caso, sus “significados y prácticas están

influidos por el contexto social, político, ideológico, religioso y científico en el que tienen lugar” (Siles y Solano, 2007, p. 22).

Misión social, universidad y Enfermería

El cuidado desborda en la actualidad el marco estrictamente sanitario, donde se ha encuadrado tradicionalmente, para pasar a ser, además, un asunto social (Comas-d’Argemir, 2019). Esto ocurre porque las necesidades y demanda de cuidados se han ido incrementando exponencialmente en el último siglo a consecuencia, fundamentalmente, de los avances científico-tecnológicos, que han resultado en el incremento de la esperanza de vida y, por lo tanto, del envejecimiento y la mayor supervivencia de las personas con enfermedades crónicas y discapacidades. A lo anterior se suman los cambios estructurales en las familias, generalmente relacionados con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la crisis económica y el recrudecimiento de las desigualdades sociales, el aumento de las migraciones y la consecuente multiculturalidad social, o el cambio climático, entre otras (Comas-d’Argemir, 2019).

En esta dirección, la UNESCO, en su informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para educación*, enfatiza que los centros educativos deberían «ser lugares que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían reimaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles» (UNESCO, 2021). De este modo, parece oportuno prestar atención a la misión social, entendida como la contribución de los programas de formación de las profesiones de la salud, y a promover la equidad sanitaria en la lucha contra las desigualdades sociales (Erikson y Ziemann, 2022). Más si consideramos que la formación inicial de la Enfermería en España continúa en la línea del paradigma biotecnológico donde las materias de carácter social y humanístico existen, “pero relegadas a un papel gregario, cuando no de simple adorno” (Moreno, 2021).

Apuntes metodológicos

Para responder al objetivo planteado, examinar algunas de las causas históricas que más han

influido en la construcción del currículum del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de su misión social y de la equidad, se realizó una revisión aproximativa fundamentada en el análisis documental, tipo de investigación que busca entender un fenómeno social y cultural a partir del análisis de textos escritos. En este caso se partió de textos historiográficos, histórico-narrativos y jurídicos.

La selección documental fue intencional y basada en dos criterios: cronológico (buscando que entre todos los documentos se abarcara todo el período histórico a estudiar) y tipológico (buscando integrar textos normativos, históricos y narrativos para dar

cuenta de la realidad socioprofesional). En este sentido, la tabla 1 muestra el corpus de textos que fueron analizados, el cual está compuesto por 7 fuentes historiográficas y 5 jurídicas que se muestran identificadas con un código o abreviatura.

La organización y clasificación documental se realizó mediante el gestor bibliográfico Zotero. Por otro lado, el análisis de las fuentes documentales tuvo lugar mediante lectura exhaustiva, estableciendo las categorías de análisis de forma inductiva, en coherencia con la propuesta de Guix Oliver (2008) de crear las diversas etiquetas sobre las que vamos a ordenar nuestra información, según vayan surgiendo de la explotación de nuestras fuentes.

Tabla 1. Corpus de textos historiográficos y jurídicos por año

Historiográficos / Histórico-narrativos				Jurídicos		
H-1	Sociología y Enfermería. Carmen Domínguez-Alcón et al.	Libro	1983	J-1	Real Orden 7 de mayo 1915 aprobando el programa de los conocimientos que son necesarios para habilitar de enfermeras a las que la soliciten, pertenecientes o no a Comunidades religiosas.	1915
H-2	La Enfermería en la historia: un análisis desde la perspectiva profesional. Francisca Hernández Martín et al	Artículo	1997	J-2	Real Orden 4 de Julio 1955 sobre normas para la organización de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios.	1955
H-3	¿Por qué somos como somos? Continuidades y transformaciones de los discursos y las relaciones de poder en la identidad de las/os enfermeras/os en España (1956-1976). Margalida Miró-Bonet	Tesis	2008	J-3	Orden 31 de octubre de 1977 por la que se dictan directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Enfermería.	1977
H-4	La revolución de las batas blancas: la Enfermería española de 1976 a 1978. Concha Germán-Bes	Libro	2013	J-4	Ley Orgánica 11/1983, 25 de agosto, de reforma universitaria	1983
H-5	La formación enfermera universitaria en España (1977-2012): un estudio del modelo educativo. María del Rosario Giménez Andreu	Tesis	2018	J-5	ORDEN CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero.	2008
H-6	Retrospectiva. Una reflexión sobre la profesión enfermera y el trabajo comunitario en España, desde los inicios hasta 1994. Rosa María Alberdi	Libro	2016			

Breve recorrido histórico por la formación inicial de la Enfermería en España

En España, durante siglos, la formación de Enfermería estuvo a cargo principalmente de órdenes religiosas y el cuidado atendía a un acto altruista no siempre con formación reglada. En 1915 se publicó la Real Orden con el primer plan de estudios oficial de la Enfermería en España (González Iglesias et al., 2010). Durante el primer tercio del siglo XX, hubo un gran florecimiento en su formación, de marcada orientación progresista, social y humanitaria (Domínguez-Alcón et al., 1983). Con la llegada de la guerra civil y la dictadura posterior, se frustraron los intentos reformadores (Amezcuza y González Iglesias, 2015).

Los avances médicos y el desarrollo hospitalario impusieron la necesidad de una formación de carácter más técnico para responder a las necesidades sanitarias del momento (Hernández Martín et al., 1997). Así, en 1953, las tres carreras existentes (practicantes, matronas y enfermeras), entendidas todas ellas como auxiliares de la Medicina, se unificaron con un currículum común en la de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS).

El nuevo plan de estudios se orientó exclusivamente al ámbito hospitalario y a funciones auxiliares del médico, además, en la formación no se emplearon fuentes primarias, sino textos didácticos mayoritariamente escritos por médicos, “en ausencia de fuentes hemerográficas que abordasen su propia historia y su naturaleza protocientífica” (Giménez Andreu, 2018, p. 382). De este modo, los futuros ATS «adoptaron una visión “médico céntrica” de su rol, ignorando elementos indispensables para el cuidado enfermero, como son el entorno donde vive y se desarrolla el paciente» (Sellán, 2010, p. 199). Esta práctica hizo que en España la formación de las enfermeras se alejase definitivamente de su razón de ser: el cuidado y también la misión social (Gravens y Goldfarb, 2020).

Afortunadamente, con la publicación de la Ley General de Educación en 1970, se presentó la oportunidad de integrar su formación en la Universidad. Al mismo tiempo, España se estaba abriendo al exterior, y muchas enfermeras entraron en contacto con el desarrollo disciplinar y académico de la Enfermería angloamericana, lo que aportó otra visión al modelo español. Surgieron grupos de enfermeras que empezaron a cuestionar aspectos concretos de la práctica y de la formación

en España, iniciando la búsqueda y reivindicación de su propia identidad. Se generó una corriente de opinión basada en el interés de promocionar la Enfermería a rango de disciplina, que trataba además de especificar su contribución singular frente a la práctica médica, y de establecer la base científica de un cuerpo de conocimientos propios que permitiese articular su aportación profesional dentro del sistema de salud (Germán Bes, 2013; Miró Bonet, 2008; Rodrigo Pedrosa, 2017).

En este contexto, en 1977, las escuelas de ATS se configuraron como Escuelas Universitarias de Enfermería, de modo que tuvo lugar una reforma de sus planes de estudio, en los cuales se recuperó el cuidado holístico como el eje de su formación y se abrió paso a la materialización de la Enfermería como disciplina académica. Años después, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desencadenó una nueva reforma, mediante el Grado en Enfermería (2010) con acceso a la formación de máster y doctorado.

A continuación, se enumeran las causas históricas que han contribuido al alejamiento del currículum de la Enfermería de su misión social, junto a las fuentes documentales de las que se han identificado los argumentos. Primero se muestra la tabla 2, que relaciona de manera sintética las causas y las fuentes documentales que les sirven de sustento, y luego se explica cada una de acuerdo con el análisis realizado.

Tabla 2. Causas históricas identificadas en las fuentes documentales

Causas	Fuentes documentales
Cambio en la concepción del rol de la Enfermería a lo largo del siglo XX: de cuidadoras pasan a técnicas.	H3, H-6
Medicalización como objetivo formativo prioritario.	H-3, J-2
Formación exclusivamente hospitalaria y técnica, centrada en el hacer y no en el saber.	H-2, H-5
Segregación por género de los planes formativos.	H-1, H-4, H-5, J-2
Exclusión de la Enfermería de las políticas formativas y la docencia, lideradas principalmente por la Medicina y otras disciplinas.	H-4, H-5 J-1, J-2, J-4
Obstáculos para su desarrollo como disciplina y aislamiento de las corrientes de pensamiento y académicas de la Enfermería en otros países.	H-6, H-7 J-3, J-4, J-5

Nota: Las abreviaturas corresponden a la codificación asignada a cada texto.

Cambio en la concepción del rol de la Enfermería a lo largo del siglo XX: de cuidadoras pasan a técnicas: A principios del siglo XX la tradición formativa en la Enfermería se basaba en los valores humanitarios, desde un enfoque comunitario y salubrista. La organización de sus estudios como Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS) significó un giro en su formación, que se organizó alrededor de lo procedimental, en ausencia de aspectos fundamentales que otorgaban entidad propia a su profesión, como la idea de cuidados integrales, la importancia de las cuestiones sociales o la necesidad de incorporar las relaciones humanas en su práctica habitual.

Medicalización como objetivo formativo prioritario: Durante gran parte del siglo XX los centros de formación de Enfermería dependieron de las Facultades de Medicina. El profesorado y los autores de los manuales de formación fueron casi exclusivamente médicos que generaron alrededor de la formación e identidad profesional un ideario “médico-céntrico”.

Formación exclusivamente hospitalaria y técnica, centrada en el hacer y no en el saber: Los progresos y avances de la medicina y el desarrollo hospitalario especialmente en la primera mitad del siglo XX impusieron la necesidad de la formación de personal más técnico. En la formación inicial de Enfermería se estableció la mano y el saber hacer frente al saber pensar, que aún mantiene su impronta en la formación inicial de esta profesión actualmente.

Segregación por género de los planes formativos: Durante décadas hubo una segregación por sexo tanto en los planes de estudios como en los requisitos para cursarlos; a las mujeres, además de imponerles la formación en régimen de internado, se les impartían asignaturas específicas como “Enseñanzas del hogar”.

Exclusión de la Enfermería de las políticas formativas y la docencia, lideradas principalmente por la Medicina y otras disciplinas: Hasta 1977 no tiene lugar la emancipación de las Escuelas de ATS de las Facultades de Medicina para pasar a integrarse en la Universidad. En cuanto al profesorado, la Ley de Reforma Universitaria permitió a los Diplomados en Enfermería que se presentasen a los concursos de profesores y accediesen a los puestos de profesores titulares de Escuelas Universitarias, puesto que la ley posibilitaba la creación de Departamentos de Enfermería. No obstante, el artículo 33, disposición

2 de la Ley, establecía que “[...] los catedráticos y profesores titulares de las Escuelas Universitarias tendrán plena capacidad docente, y cuando se hallen en posesión del título de Doctor, plena capacidad investigadora”. De esta forma, el pleno desarrollo de la carrera docente del profesorado enfermero dentro de la disciplina aún no sería posible hasta el año 2010, pues como titulación de primer ciclo no podían ser doctores dentro de la misma, sino que tenían que hacerlo a través de otras disciplinas. Los decanatos generalmente eran ocupados por médicos o profesionales de otras disciplinas.

Obstáculos para su desarrollo como disciplina y aislamiento de las corrientes de pensamiento y académicas de la Enfermería en otros países: En el momento en el que la formación de Enfermería en España se integra en la universidad, se da la paradoja de que no cuentan con un marco disciplinar propio. Son minoritarias las enfermeras que han entrado en contacto con las corrientes de pensamiento angloamericanas que sí lo han desarrollado. La identidad profesional y el ideario formativo no están vinculados al cuidado integral, sino mecánico, en un rol de subalternidad. No obstante, la incorporación de la Enfermería en la universidad en el año 1977 favoreció una nueva concepción y definición filosófica y disciplinar de la misma, que determinase qué se quería enseñar. Comienza a ser comprendido que la Enfermería puede aportar a la comunidad científica su perspectiva única e indispensable respecto a los fenómenos de la salud y la enfermedad y a los métodos para abordarlos. Sin embargo, en ese momento y aún en la actualidad “existe una tendencia a desestimar el conocimiento producido por las enfermeras, minimizando su función social y su capacidad para producir beneficios directos en la ciudadanía. Las causas atienden en ocasiones a los sistemas de salud, los cuales relegan el ejercicio de la Enfermería a posiciones de subalternidad y otras, a las políticas de gestión del conocimiento, instrumentalizadas por sectores hegemónicos de la ciencia”, tal como se indica en el preámbulo de la Declaración de Granada sobre el Conocimiento Enfermero (RICO, 2013).

Discusiones y conclusiones

Se puede afirmar que la Enfermería forma un colectivo profesional que ha progresado bajo un manto de inequidades, lo que demuestra que

ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y que, por lo tanto, el currículum no se construye indiferente a los contextos en los que se configura (Gimeno, 2007). Tal y como sugiere Amezcua (2015), el dominio sobre las enfermeras ha sido desde el siglo XIX una de las aspiraciones más constantes de los sectores hegemónicos en las políticas institucionales de salud; así, su formación durante gran parte del siglo XX tuvo lugar en un contexto de alienación, entendida en la línea de Trillo et al (2020) como aquella orientada a “la sumisión y la obediencia, que supone la negación de uno mismo: la pérdida de la identidad personal (en algún grado)” (p. 181).

De esta forma, no es de extrañar que, en busca de un “antídoto”, las reivindicaciones históricas del colectivo, como las movilizaciones estudiantiles y profesionales durante la transición democrática que reclamaban la integración de la Enfermería en la universidad (Germán Bes, 2013), no tuvieran otra aspiración que la de la emancipación, entendida como “el logro de las mayores cotas posible de autonomía y de responsabilidad (de libertad y de conciencia) que hacen posible la construcción de la identidad personal” (y profesional en este caso) (Trillo et al., 2020, p. 181).

Por otro lado, una de las causas fundamentales del alejamiento del currículum de su misión social a las que apuntan los textos consultados tiene que ver con que la profesión médica ha delimitado el concepto y las tareas de la Enfermería, creando alrededor de ella todo un aparato ideológico “médicocéntrico”, que la ha limitado como profesión (Domínguez-Alcón et al., 1983; Giménez Andreu, 2018).

Otra causa sustancial atiende a que desde la agrupación de practicantes, matronas y enfermeras en el título de Auxiliares Técnicos Sanitarios (1953), la formación inicial de la Enfermería estuvo orientada por una racionalidad técnica más preocupada por saber cómo hacer lo que les dicen que hagan que por cuestionarse sobre cuál es el “qué” y el “para qué” de su actuación profesional: el cuidado (Giménez Andreu, 2018; Miró Bonet, 2008; Siles, 1999). Esta orientación formativa más técnica, todavía tiene mucho peso en la formación inicial de la Enfermería actual (Giménez Andreu, 2018), lo que contradice las recomendaciones especializadas,

donde se formula que para que los planes de estudio sean capaces de responder a las más relevantes necesidades de la sociedad, debe fomentarse un aprendizaje activo, que requiere de la autonomía de cada estudiante en un estilo formativo reflexivo y crítico (Medina, 2020).

El género también ocupa un papel determinante. Durante décadas (1953-1977) hubo una segregación por sexo tanto en los planes de estudio como en los requisitos para cursarlos. No es solo una anécdota el hecho ya referido de que a las mujeres, además de imponerles la formación en régimen de internado, se les impartían asignaturas específicas como “Enseñanzas del hogar” (Ministerio de Educación Nacional, 1955), lo que evidencia una formación en la que prima el papel como futuras madres y esposas, y no la preparación de académicas o sabias (Domínguez-Alcón et al., 1983; Rodrigo Pedrosa, 2017). En esta línea, las funciones de cuidado se entienden además como algo “natural” y lógico en el caso de las mujeres, con una consecuencia trascendental: la devaluación de la escritura y registro histórico o la investigación sobre su actividad (Alberdi, 2016). Mal que nos pese, aún hoy en día existe una tendencia a desestimar el conocimiento producido por las enfermeras, minimizando su función social y su capacidad para producir beneficios directos en la ciudadanía (Foro I+E sobre Investigación y Educación Superior en Enfermería, Fundación Index y Red Internacional de Centros Colaboradores RICO, 2013).

A la vista de los hallazgos, se plantea una pregunta de investigación que es a la vez una propuesta de mejora: valorar cómo se integra la Historia de la Enfermería en los currículos, pero desde una perspectiva crítica y contemporánea, pues la conciencia de las inequidades históricas y actuales dentro del colectivo puede ser eficaz como punto de partida para la comprensión de las desigualdades sociales y las necesidades compartidas para el bien común.

Dadas las exigencias actuales, la orientación de los currículos de la formación inicial de Enfermería hacia su misión social se revela como un proceso necesario para influir directamente en la equidad sanitaria y social. Esto solo será posible si todas las partes interesadas entienden que la equidad

exige el compromiso de un esfuerzo conjunto y coordinado. Todos, los gobiernos, los sistemas sanitarios y los profesionales, los organismos de acreditación, las universidades y las escuelas de Enfermería, los estudiantes y las comunidades directamente afectadas por las desigualdades sociales y sanitarias, tienen (tenemos) mucha tarea pendiente por hacer en este empeño.

Referencias bibliográficas

Alberdi, R. (2016). Retrospectiva. *Una reflexión sobre la profesión enfermera y el trabajo comunitario en España, desde los inicios hasta 1994*. Asociación Nacional de Enfermería de Salud Mental.

<http://www.rosamariaalberdi.com/wp-content/uploads/2018/05/RETROSPECTIVA.-RM-Alberdi.-1.pdf>

Amezcuca, M. (2015). La integración de la enfermería en la universidad: Una historia inacabada. *Temperamentvm. Revista internacional de historia y pensamiento enfermero*, 11(22).

<https://ciberindex.com/index.php/t/article/view/t2200>

Amezcuca, M. y González, E. (2015). La creación del título de enfermera en España: ¿cien años de una incoherencia histórica? *Index de Enfermería*, 24(1-2), 7-9. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100002>

Comas, D. (2019). Cuidados y derechos. El avance hacia la democratización de los cuidados. *Cuadernos de Antropología Social*, (49). <https://doi.org/10.34096/cas.i49.6190>

Domínguez, C., Rodríguez, J. y de Miguel, J. (1983). *Sociología y enfermería*. Pirámide.

Erikson, C. y Ziemann, M. (2022). Advancing Social Mission Research: A Call to Action. *Academic Medicine*, 97(1), 30-36. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004427>

Ferrer, F., Pont, E., Teixidor, M., Martínez, C. y Mayán, M. D. (2004). La opinión de los expertos sobre la formación inicial de enfermería. En *La formación enfermera: estado de la cuestión y perspectiva internacional*. EUE Santa Madrona Fundación La Caixa.

Foro I+E sobre Investigación y Educación Superior en Enfermería, Fundación Index y Red Internacional de Centros Colaboradores [RICO]. (2013). Un conocimiento para la humanidad. DEGRA Declaración de Granada sobre el Conocimiento Enfermero. *Index de enfermería*, 22(4), 244-245. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300012>

Germán Bes, C. (2004). Género y enfermería. *Index de Enfermería*, 13(46), 7-8. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962004000200001&lng=es&tlng=es

Germán Bes, C. (2013). *La revolución de las batas blancas: La enfermería española de 1976 a 1978* (1a). Prensas Universidad de Zaragoza. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962004000200001

Giménez, M. (2018). *La formación enfermera universitaria en España (1977-2012): Un estudio del modelo educativo* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/57301>

Gimeno, J. (2007). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

González, M., Amezcuca, M. y Siles, J. (2010). El título de enfermera en España a través del análisis documental: El caso de las Siervas de María, Ministras de los Enfermos. *Temperamentvm*, 6(12).

<https://ciberindex.com/index.php/t/article/view/t1210>

González, C., Márquez, N., Arcas, C., Corral, M. y Gil, M. (2023). La Tabla Periódica de la Equidad en Salud: experiencia de innovación educativa para la construcción colectiva de conocimiento, *Educación Médica*, 24(2).

Gravens, K. y Goldfarb, S. (2020). Social mission in nursing: reaffirming our roots. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(40), 248-250. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.05.007>

Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-calidad-asistencial-256-articulo-el-analisis-contenidos-que-nos-S1134282X08704640>

Hernández, F., Gallego, R., Alcaraz, S. y González, J. (1997). La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional. *Cultura de los Cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, (2), 21-35. <https://doi.org/10.14198/cuid.1997.2.05>

Moreno, M. (2021). Manuel Moreno: “Hemos visto con la pandemia que las enfermeras también son vulnerables; tienen que aprender a autocuidarse”. Elsevier. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/enfermeria/manuel-moreno-Transculturalidad-genero-salud-manual-enfermeria-comunitaria>

Medina, A. (2020). Criterios para el diseño y mejoras curriculares de los planes de estudio universitarios. Análisis EEES. En F. Trillo. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 39-68). Narcea.

Ministerio de Sanidad. (2020). Equidad en salud y COVID-19. *Análisis y propuestas para abordar la vulnerabilidad epidemiológica vinculada a las desigualdades sociales*. Dirección General de Salud Pública. Ministerio Sanidad. https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Equidad_en_salud_y_COVID-19.pdf

Miró Bonet, M. (2008). ¿Por qué somos como somos? Continuidades y transformaciones de los discursos y las relaciones de poder en la identidad de las/os enfermeras/os en España (1956-1976) [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. *Tesis Doctorals en Xarxa*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/9440>

Orden 4 julio 1955. *Ayudantes técnicos sanitarios. Normas para la nueva organización de sus estudios*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1955-11040>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Rodrigo, O. (2017). *Evolución de la enfermería española como profesión a partir de su integración en la universidad* [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. Tesis Doctorals en Xarxa <https://www.tdx.cat/handle/10803/9440>

Sellán, C. (2010). La profesión va por dentro: elementos para una historia de la enfermería española contemporánea. Fundación para el Desarrollo de la Enfermería.

Siles, J. (1999). Epistemología y enfermería: Por una fundamentación científica y profesional de la disciplina. *Enfermería Clínica*, 7, 38-44.

Siles González, J., y Solano, M. (2007). El origen fenomenológico del “cuidado” y la importancia del concepto de tiempo en la historia de la enfermería. *Cultura de los Cuidados*, 21, 19-27. <https://doi.org/10.14198/cuid.2007.21.04>

Skochelak, S., Lomis, K., Andrews, J., Hammoud, M., Mejicano, G. y Byerley, J. (2021). Realizing the vision of the Lancet Commission on Education of Health Professionals for the 21st Century: Transforming medical education through the Accelerating Change in Medical Education Consortium. *Medical Teacher*, (43), S1-S6. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1935833>

Solórzano, M. (2008). *Ética Profesional de la Enfermería. Filosofía de la enfermería como ética del cuidado*, de Lydia Feito Grande [comentario de texto]. *Ética de los cuidados*, 1(1). <http://www.index-f.com/eticuidado/n1/et1104.php>

Trillo, F., Porto, M. y Méndez, R. (2020). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En Trillo F. (Ed.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp.181-214). Narcea.

Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida



Mónica Porto Currás¹
Universidad de Murcia
monicapc@um.es



María Luisa García Hernández²
Universidad de Murcia
luisagarcia@um.es



María José Bolarín Martínez³
Universidad de Murcia
mbolarin@um.es

Collegial professional development from teaching innovation projects: a shared background

Recibido: 29 de marzo de 2023 | Aprobado: 9 de mayo de 2023

Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados obtenidos a través de los proyectos de innovación realizados durante los últimos siete años en el Grupo de Innovación Docente (EIE-GID) de la Universidad de Murcia, con el objetivo de analizar las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas desde el prisma de su contribución a las competencias docentes, así como sus aportes al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID. Los resultados hallados prueban que, si bien los proyectos que se describen están centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias discentes, en su implementación y evaluación se ha constatado el avance en competencias profesionales docentes. Igualmente, se resaltan beneficios como la optimización del tiempo dedicado a la docencia, la reflexión respecto a la propia práctica docente y el incremento de la motivación por probar nuevas metodologías. En este escenario, el desarrollo profesional docente ha dejado de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva, fruto del trabajo grupal, coordinado, colegiado y reflexivo.

Palabras clave: Innovación, desarrollo profesional, competencias docentes, comunidad de aprendizaje

* Licenciada en Psicopedagogía y Dr.^a en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en evaluación de estudiantes y didáctica universitaria. Para contactar con la autora: monicapc@um.es

** Licenciada en Pedagogía y Dr.^a en Educación por la Universidad de Murcia. Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en metodologías didácticas e innovación educativa en la Universidad. Para contactar con la autora: luisagarcia@um.es

*** Licenciada en Pedagogía y Dr.^a en Educación por la Universidad de Murcia. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en coordinación docente y formación de maestros. Para contactar con la autora: mbolarin@um.es

Abstract

This paper presents some results obtained through the innovation projects carried out during the last seven years in the Teaching Innovation Group (EIE-GID) of the University of Murcia, with the aim of analyzing the evaluations of the teachers participating in the experiences from the perspective of their contribution to the teaching skills expected of a university professor, as well as their contributions to the collegial professional development of the members of the EIE-GID. The results found show that, although the projects described are centred on active methodologies and the assessment of teaching competences, progress in professional teaching competences has been observed in their implementation and evaluation. In this scenario, teaching professional development has ceased to be an individual activity and has become a collective activity, the result of group, coordinated, collegiate and reflective work.

Keywords: *Innovation, professional development, teaching competences, learning community*

Introducción

La sociedad actual ha sufrido una serie de cambios y transformaciones a nivel cultural, social, económico y educativo. En este sentido, la educación se ha tenido que adaptar rápidamente a los cambios acaecidos en la sociedad e intenta dar respuesta a las demandas que esta plantea.

La educación es un pilar fundamental en la formación de los estudiantes y futuros ciudadanos. En el ámbito de su ejercicio, el educador se enfrenta al reto de formar individuos capaces de dar respuesta a los problemas que se les planteen, ser capaces de buscar información así como gestionarla y ser conscientes de las dificultades que conlleva ser y estar en la sociedad. Estas transformaciones requieren que desde las aulas los docentes sean capaces de innovar, trabajar de manera conjunta y coordinada, a la vez que toman decisiones de forma colegiada, a fin de preparar egresados competentes en una sociedad impredecible.

La cultura organizacional colaborativa comporta que, a partir de la identificación de diferentes desafíos, se adopten decisiones conjuntas para la elaboración de proyectos, recursos o acciones coordinadas entre profesionales y se reflexione en torno a sus posibilidades, desarrollo y resultados. Requiere de un compromiso de trabajo participativo entre diferentes profesionales y su involucramiento con el propósito de la colaboración.

En el año 2015, la Universidad de Murcia inicia una convocatoria de grupos de innovación docente con apoyo institucional. En este marco nace el Grupo

de Innovación Docente (EIE-GID), con el propósito principal de aprender colectivamente para mejorar la práctica docente de los miembros del grupo, con la consecuente incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes universitarios que realizan sus estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se pretende enseñar a los estudiantes a enfrentarse a una sociedad incierta, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, en una Universidad preocupada por el desarrollo global de los ciudadanos. Para ello no sólo se requiere una buena docencia en el aula, sino que es preciso, además, un trabajo de coordinación horizontal y vertical donde lo que se le está presentando a los estudiantes tenga un sentido a lo largo de toda su formación. Tal requerimiento demanda esfuerzos compartidos, colegiados y coordinados.

Desde las premisas mencionadas, este artículo presenta una síntesis de las valoraciones de las profesoras participantes en los proyectos de innovación realizados entre 2015 y 2022, con el objetivo de analizar las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas desde el prisma de su contribución a las competencias docentes que se esperan de un profesor universitario, así como sus aportes al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID.

A continuación, se fundamentan conceptualmente las categorías de análisis de este trabajo, luego se relata la experiencia que ha tenido el grupo EIE-GID en el desarrollo de proyectos de innovación, así

como el método seguido para recabar los datos, el análisis de la información, los resultados alcanzados y las conclusiones.

Las competencias docentes

Existen evidencias (Gómez et al., 2014; Hargreaves, 1996; Lasnier, 2000; Lieberman, 1995; Macanchí, 2020; Torrego y Ruiz, 2011) con las cuales se pone de manifiesto que las experiencias basadas en la docencia y el desarrollo del proceso educativo, entendidos como responsabilidad compartida, son altamente relevantes para cualquier profesional que se plantee realizar innovaciones y otros cambios en su labor cotidiana con ciertas garantías de éxito y mejora real de su práctica de enseñanza. Como tal, de ellas va a depender el logro de mejores resultados en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Son experiencias que exigen un planteamiento y un esfuerzo reflexivos de las visiones, teorías y prácticas que día tras día se desarrollan en las aulas. Al respecto, Tedesco y Tenti (2002) junto a Torrego y Ruiz (2011) señalan la necesidad de fomentar una cultura docente basada en la colaboración con metas compartidas y orientadas al aprendizaje conjunto de profesionales. Sin embargo, las universidades disponen de una estructura organizativa que no siempre potencia la colaboración profesional, al atender, entre otros motivos, a condiciones de desempeño profesional individuales y a requisitos competitivos exigidos para poder iniciar y mantener una carrera profesional (Gómez et al., 2014; Weiss et al., 2015).

De acuerdo con Day (2005), “el desarrollo profesional docente es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza” (p.17). Más ampliamente, el desarrollo profesional docente puede entenderse como el conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional, pero también puede plantearse como el intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales (Imbernon, 2011). Este trabajo se centra en esa segunda concepción, entendiendo que el esfuerzo sistemático hecho por un profesor individualmente, o un conjunto de docentes colegiadamente, por mejorar su práctica docente

y las condiciones de aprendizaje de su alumnado puede conformarse como una forma de desarrollo profesional. En este sentido, cabe entender que los proyectos de innovación docente que se planifican conjuntamente, se supervisan coordinadamente y se evalúan colegiadamente pueden suponer una oportunidad clara de desarrollo profesional colectivo:

Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, *in-situ* y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas (Montecinos, 2003, p. 106).

En definitiva, la colaboración profesional docente contribuye a la mejora educativa y al desarrollo profesional (Guskey, 2000; McLaughlin y Talbert, 2001; Krichesky y Murillo, 2011). Se relaciona, además, ese desarrollo profesional docente con el desarrollo de competencias específicas que conforman (o deberían conformar) el perfil profesional de un profesor universitario (Deverell y Moore, 2014). En el actual contexto de la enseñanza universitaria, este perfil del profesorado universitario requiere del desarrollo de competencias básicas como son (Bozu y Canto, 2009):

- Competencias cognitivas específicas, que suponen una formación adecuada específica y pedagógica que permita al docente desarrollar las acciones formativas precisas.
- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico que posibilita tomar de forma sistemática y continua decisiones para mejorar su propia práctica y la de sus compañeros.
- Competencias comunicativas, para poder establecer estas relaciones didácticas con sus discentes y sus colegas profesionales.
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza en diversos ambientes y entornos de aprendizaje, sabiendo afrontar y resolver las diversas necesidades y requisitos de cada uno de ellos.

- Competencias sociales, las cuales favorecen la formación de equipos de trabajo entre profesionales de distinta formación o de un mismo departamento, así como la necesaria empatía y capacidad de crear climas de trabajo motivadores y estimulantes con los discentes.
- Competencias afectivas, que fomenten el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el desarrollo integral de sus discentes a partir del logro de los objetivos formativos planteados.

La experiencia de innovación del grupo EIE-GID

A lo largo de los últimos 7 años, los miembros del grupo de innovación docente EIE-GID han desarrollado diversos proyectos de innovación, concedidos por la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia en el marco de la “Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia” que se realiza anualmente, según se detalla a continuación:

- 2015-2016: *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia metodológica para favorecer aprendizajes profundos y relevantes en futuros maestros y pedagogos*. Más concretamente, se desarrolló la experiencia de ABP como estrategia metodológica para fomentar aprendizajes significativos en futuros maestros. Esta metodología facilita la aplicación de conocimientos previos y la posibilidad de generar diálogos dada la necesidad de alcanzar, de manera crítica, soluciones o alternativas a problemas que tienen conexión con la vida real (Núñez-López et al., 2017).
- 2018-2019: *La gamificación como estrategia de aprendizaje y evaluación en la Educación Superior*. Este proyecto tiene como finalidad fomentar el aprendizaje activo, ya que esta estrategia metodológica se caracteriza por despertar el interés del estudiante, por lo que favorece un aprendizaje significativo e intensifica el trabajo en equipo de forma

activa, aportando una parte lúdica al proceso de enseñanza – aprendizaje.

- 2019-2020: *El aprendizaje entre iguales*. Se trata de experiencias educativas en las que los estudiantes más experimentados tienen oportunidades recíprocas de enseñar y aprender a compañeros menos expertos.
- 2020-2021: *Diseño Colaborativo de Materiales Polimedia para docencia semipresencial en el Grado de Maestro*. Dadas las circunstancias sociosanitarias (COVID-19) y con restricciones en la presencialidad en el aula, se lleva a cabo una experiencia de aprendizaje en la que los docentes de una asignatura de primer curso elaboran materiales polimedia para los estudiantes, con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos en futuros maestros. Esta estrategia permite a los estudiantes tener los materiales de manera previa e ir trabajando los contenidos de la asignatura de manera virtual.
- 2021-2022: *Espacios de Aprendizaje Flexible (EAF): diseñando entornos digitales para los títulos de Magisterio y Pedagogía*. Más concretamente, se crea un espacio web con trabajos y elaboraciones creadas por los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura. En este proyecto, el alumnado es creador de contenido para otros estudiantes que estén trabajando la asignatura, siempre bajo la supervisión del docente.

En la figura 1 se explica brevemente cómo fueron llevados a la práctica en el aula los proyectos mencionados anteriormente. Estos proyectos tienen en común estar centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias que colocan al alumnado el papel protagonista, proporcionando espacio a la iniciativa, a la imaginación y a la colaboración, donde cobra sentido lo que se aprende y también cómo se aprende. Si bien los resultados pretendidos buscaban una mejora en los aprendizajes de los estudiantes y en su experiencia como aprendices, las reuniones de seguimiento y evaluación de estos proyectos constataron también un avance en las competencias docentes y la

experiencia como profesionales de las profesoras implicadas.

Figura 1. Proyectos de innovación EIE-GID



En este sentido, como afirman Mayor y Sánchez (1999), el equipo de innovación ha funcionado como “unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente” (p.173), en un marco basado en el diálogo, la comunicación y la participación. En dicho marco se han podido compartir ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias que han permitido reflexionar e investigar sobre la enseñanza, al funcionar como equipo de construcción del conocimiento profesional grupal (Heinrich, 2015; Keevers et al., 2014 y Mauri et al., 2013). Desde esta conceptualización, cabe plantear en qué medida los proyectos desarrollados por el grupo de innovación de la Universidad de Murcia EIE-GID han promovido el desarrollo profesional colectivo de sus integrantes.

Metodología

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, centrado en la comprensión, para las participantes en este estudio, del significado de sus acciones.

Para responder al objetivo planteado anteriormente, se optó por una metodología de investigación no experimental interpretativa, a partir de las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas (ver tabla 1). Estas valoraciones se han recogido periódicamente en las sesiones de seguimiento y evaluación de cada proyecto (ver tabla 2), mediante encuestas elaboradas específicamente para ese fin, anotando: los resultados del proyecto, las dificultades y limitaciones actuales, los beneficios y oportunidades surgidas, así como las propuestas de mejora y la

satisfacción general con el proyecto. Las docentes participantes conocen y han autorizado el uso de estos datos con fines de investigación y posterior publicación para difundir los resultados obtenidos.

Tabla 1. Muestra de docentes participantes

	Experiencia docente	Categoría Profesional	Género
Docente 1	18	Titular Universidad	Mujer
Docente 2	8	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 3	5	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 4	16	Titular Universidad	Mujer
Docente 5	22	Titular Universidad	Mujer

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Periodicidad de la recogida de datos

Experiencia docente	Reuniones de seguimiento	Reuniones de evaluación final
ABP	octubre 2015 / diciembre 2015 / febrero 2016	junio 2016 / septiembre 2016
Gamificación	octubre 2018 / noviembre 2018/ enero 2019	junio 2019 / septiembre 2019
Aprendizaje entre iguales	septiembre 2019 / noviembre 2019 / febrero 2020	junio 2020
Materiales Polimedia	octubre 2020/ noviembre 2020	enero 2021 / julio 2021
EAF	noviembre 2021 / febrero 2022 / mayo 2022	julio 2022

El análisis de la información recogida en las sesiones de seguimiento y evaluación se realizó mediante el programa informático Atlas.Ti.22., software para la clasificación del contenido en el análisis cualitativo a un nivel descriptivo. Esta herramienta facilita la obtención de resultados válidos y fiables y su profundización por el equipo investigador (Hwang, 2008).

El análisis de contenido se ha llevado a cabo siguiendo un modelo inductivo, es decir, se han inferido categorías de análisis y códigos a partir de la interpretación de las citas de las entrevistas

transcritas. En este sentido, se realiza la codificación vinculando las citas con códigos a partir del texto transcrito, con lo cual se obtiene un libro de categorías (tabla 3).

Tabla 3. Libro de categorías

Categoría 1: Beneficios docentes	
Códigos	Planificación conjunta Propuestas creativas/ innovadoras Responsabilidades compartidas Materiales actualizados
Categoría 2: Reflexión sobre la práctica docente	
Códigos	Proceso reflexivo Revisión de objetivos Revisión de la metodología Revisión de actividades
Categoría 3: Motivación / Seguridad	
Códigos	Motivación para probar nuevas metodologías Seguridad por el apoyo grupal
Categoría 4: Mejoras en motivación y resultados de estudiantes	
Códigos	Aprendizajes más dinámicos Mejoras en el rendimiento / calificaciones Estudiantes más satisfechos Motivación de estudiantes
Categoría 5: Optimización de tiempos	
Códigos	Tiempo dedicado a la docencia Esfuerzo docente rentabilizado

Resultados

En este apartado se exponen algunos de los resultados más destacados en relación con los objetivos planteados. En este sentido, en la tabla 3 se puede constatar que, además de los resultados en relación con los aprendizajes de los estudiantes, las docentes participantes resaltan, como resultados de los proyectos de innovación desarrollados:

- Los beneficios de trabajar conjuntamente en la elaboración de materiales y la planificación

conjunta de tareas de aprendizaje para el alumnado, con declaraciones como las siguientes: “Se consiguen propuestas más creativas, innovadoras y motivadoras”, “siempre se le ocurre a alguien una propuesta o una solución para las dificultades que van surgiendo”, “es de gran ayuda compartir la responsabilidad de seleccionar y actualizar la documentación y materiales, así como para preparar las tareas de cada grupo”.

- El aumento de la reflexión sobre la propia práctica que se va conformando en las diferentes reuniones: “la tarea de planificar la asignatura se convierte en un proceso mucho más reflexivo y dinámico”, “permite volver a repensar el sentido de las tareas que se han propuesto otros cursos y lo que se pretendía conseguir”.
- La motivación por probar nuevas metodologías y sentirse acompañado en su desarrollo: “No me hubiera atrevido a probar esta metodología yo sola, pero al ser en grupo el proceso se vuelve más sencillo”, “sentir que puedes consultar las dudas que se puedan generar en cualquier momento es muy tranquilizador”, “en estos cuatro últimos cursos se han afianzado dinámicas que yo sola no hubiera probado”.
- Los avances en la motivación y resultados de aprendizaje de los estudiantes: “se ha promovido un ambiente de aprendizaje muy dinámico y motivador para el alumnado”, “los estudiantes han agradecido esta forma de desarrollar la asignatura y plantean que han aprendido mucho más que con metodologías más tradicionales”, “se ha conseguido movilizar a un grupo al que le costaba mucho trabajar algunos conceptos más complejos”.
- La optimización de tiempos y esfuerzos dedicados a la docencia: “optimiza los esfuerzos docentes, la búsqueda y apertura de nuevos modos de realizar una integración de los saberes, lo que nos ha llevado a una dedicación especial y a una inversión considerable de tiempo dedicado al diálogo y al intercambio de saberes”.

En segundo lugar, se analiza la relación de estos resultados con las competencias docentes que debe desempeñar un profesor universitario en la actualidad. De acuerdo con la propuesta de Bozu y Canto (2009), se puede comprobar cómo en su mayoría estos resultados contribuyen a la consolidación de las citadas competencias. De acuerdo con estos autores, el nuevo perfil del profesor universitario basado en competencias requiere que sea un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.), con grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo esta tarea. Los resultados alcanzados, de acuerdo con las valoraciones de los propios docentes, se corresponden en gran medida con el desarrollo de estas competencias, al promover:

- Competencias cognitivas específicas de la docencia universitaria, como son la actualización disciplinar, la planificación e implementación de nuevas metodologías, el seguimiento y evaluación de alumnado con procedimientos alternativos, el trabajo cooperativo, etc.
- Competencias metacognitivas, al desarrollar, además, este proceso de reflexión y valoración crítica de la propia docencia de forma colegiada, no individual, pues se revisa conjuntamente el proceso y resultados que se están consiguiendo.
- Competencias comunicativas, entre los docentes con los que se comparte cada proyecto de innovación, para planificar, elaborar, supervisar y valorar lo que se está consiguiendo. También con el alumnado, con el que es necesario revisar las finalidades y la metodología de cada proyecto planteado.
- Competencias sociales, ya que no sería posible la continuidad en el grupo de innovación, así como la solicitud, concesión y aprobación de los diferentes proyectos anuales, si no se hubiera creado un ambiente de cooperación y trabajo en equipo entre sus integrantes, que permite compartir y distribuir tareas y responsabilidades de forma colegiada.
- Competencias gerenciales, al aumentar con cada proyecto la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Y competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que son resaltadas por los profesionales implicados en el grupo de innovación como uno de los principales resultados de todos los proyectos: la motivación por realizar esta labor de forma colegiada, consiguiendo mejoras en su proceso de enseñanza individual.

Por último, la valoración de los aportes de esos resultados al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID es altamente positiva. En un contexto profesional donde no se promueve, ni se facilita o valora el tiempo y esfuerzos invertidos en planificar conjuntamente, revisar propuestas y elaborar prácticas de enseñanza colegiadas, el haber conformado un grupo de trabajo que en los últimos siete años haya participado en diferentes convocatorias de proyectos de innovación con propuestas centradas en dinamizar y mejorar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de forma colaborativa entre diferentes grupos, niveles o titulaciones, sin duda supone un importante hito de desarrollo profesional; más aún, supone asumir la educación como una responsabilidad compartida.

Algunas docentes participantes indicaron que, desafortunadamente, con frecuencia las instituciones universitarias centran las oportunidades de desarrollo profesional únicamente en méritos de investigación, evaluados externamente en función de índices de impacto donde se sitúan las publicaciones realizadas y proyectos de investigación competitivos en los que se participa. Sin embargo, en esto es relevante agregar, que el desarrollo profesional de un profesor universitario debe ir unido a su labor docente, igual que al esfuerzo sistemático que hace por actualizar y mejorar la docencia. Los resultados de los proyectos de innovación docente en los que han participado los miembros del EIE-GID muestran claramente este esfuerzo sistemático y los avances que se van consiguiendo en la seguridad y práctica profesional de sus integrantes.

Bajo tal criterio, las docentes de este grupo de innovación destacan la importancia de aspectos de la colaboración y la coordinación docente en su

desarrollo profesional, valorando ambos procesos como imprescindibles a la hora de diseñar y desarrollar recursos, documentos o tareas que se van a llevar a cabo con atención a no solapar contenidos, estructurar la información de forma clara y concisa, preparar las sesiones, compartir materiales, buscar experiencias ya publicadas o crear materiales motivadores para los estudiantes, etc. Si además esta valoración positiva va unida a resultados satisfactorios en el aprendizaje del alumnado y una satisfacción positiva también por parte del estudiantado sobre las competencias desarrolladas y el clima de clase fomentado, el progreso en el desarrollo profesional colegiado parece evidente.

Discusión y conclusiones

Las propuestas de desarrollo profesional docente, “que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas, incorporan principios que ayudan a los docentes a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto” (Montecinos, 2003, p. 81). Este trabajo contribuye a determinar que las experiencias colaborativas y de innovación permiten a los profesores participantes compartir conocimientos y perfeccionar las competencias profesionales que, claramente, redundan en su desarrollo profesional (Heinrich, 2015; Keevers et al., 2014 y Mauri et al., 2013). Se entiende que dicho desarrollo profesional se puede valorar tanto por los resultados conseguidos en la implementación de los proyectos por los estudiantes como por los beneficios que las propias docentes identifican en el desarrollo de la referida práctica. Este último es el ámbito en el que se ha centrado en el presente artículo.

En cuanto a lo expuesto, cabe destacar que las experiencias compartidas contribuyen al desarrollo de las competencias docentes de acuerdo a las valoraciones de los miembros, tal como se ha expuesto en los resultados, considerando la interacción personalmente gratificante y profesionalmente enriquecedora (Bolarín et al., 2015). La participación en un proyecto compartido favorece el apoyo y el estímulo de sus integrantes y, en consecuencia, el sentido de pertenencia a un grupo de trabajo, lo cual coincide con los

resultados de las investigaciones de García et al., (2015) y Gómez et al. (2014). Estas experiencias colaborativas contribuyen a reflexionar, indagar y generar nuevas propuestas metodológicas y didácticas de trabajo en el aula, para construir nuevas comprensiones, prácticas y experiencias; en definitiva, al desarrollo de competencias profesionales (Deverell y Moore, 2014; Mauri et al., 2013),

Como exponen Deverell y Moore (2014), Marcelo (2002) y Tedesco y Tenti (2002), las tendencias actuales plantean que la profesión docente debe evolucionar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Sin embargo, estas tendencias no son tan fáciles de implementar en los contextos universitarios actuales, caracterizados por una cultura organizativa que no favorece la colaboración ni la interacción entre el profesorado, así como tampoco fomenta la creación de espacios y tiempos que apoyen estas iniciativas de trabajo colaborativo (Deverell y Moore, 2014).

Por otro lado, autores como Bolarín (2016), McLaughlin y Talbert (2001) y Torrego y Ruiz (2011), entre otros, hace más de una década que reclaman la necesidad de apostar por una cultura colaborativa docente, un contexto universitario que permita avanzar en el desarrollo profesional colegiado. Aunque queda mucho por hacer, las iniciativas de innovación compartidas parten de un compromiso docente, sin incentivos ni retribuciones, con dedicación personal para contribuir a una educación de calidad, innovadora y contextualizada, donde un trabajo colegiado mejora no solo las competencias universitarias de los estudiantes, sino también las competencias profesionales docentes.

La experiencia de este grupo de innovación docente muestra que se puede avanzar en el desarrollo profesional colegiado desde el compromiso conjunto por el desarrollo de cambios e innovaciones adaptadas a las necesidades de cada contexto y grupo específico, siempre que se parta de una conceptualización común y un propósito compartido. Ello supone superar barreras enraizadas en las creencias tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje para construir una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas (Burns, 1995).

Referencias bibliográficas

- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. y Martín, C. (2015). De la coordinación a la interdisciplinariedad; voces del alumnado. *Revista de docencia e investigación*, 25(2), 105-123. [Rdi/article/view/744](https://doi.org/10.1177/0894439307312485)
- Bolarín, M.J. (2016). La coordinación docente en la Universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 167-184. <https://revistas.um.es/topiavo/article/view/263861/197151>
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. <https://shorturl.at/kvGRW>
- Burns, B. (1995). Paradigms for research in teaching. En L. W. Anderson, (Ed.). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education [La Enciclopedia Internacional de Enseñanza y Formación de Profesores]* (2.ª ed.), (pp.17-20). Pergamon.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Deverell, A. y Moore, S. (2014). *Releasing creativity in teaching and learning: The potential role of organisational legitimacy and increased dialogue*. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 164-174. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771968>
- García, Y., Herrera, J. I., García, M. y Guevara, G. (2015). Collaborative work and its influence on the development of teaching professional culture. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Gómez Serra, M., Escofet, A. y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior. ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 509-523. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-07.pdf>
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hwang, S. (2008). Utilizing Qualitative Data Analysis Software: A Review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Heinrich, E. (2015). Identifying teaching groups as a basis for academic development. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 899-913. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011091>
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Keevers, L., Lefoe, G., Leask, B., Fauziah, S., Ganesharatnam, S., Loh, V. y Yin, J. (2014). 'I like the people I work with. Maybe I'll get to meet them in person one day': Teaching and learning practice development with transnational teaching teams. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.903024>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE, *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65-83.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring School: building from the ground up [El trabajo de reestructuración de la Escuela: construyendo desde cero]*. Teachers College Press.
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://shorturl.at/QTUX5>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531-593.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2013). University teaching teams' contribution to workplace learning: An exploratory study. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 341-360. <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>

Mayor, C. y Sánchez, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. XXI: *Revista de Educación*, 1, 157-176. <https://shorturl.at/pABSX>

McLaughlin, M.W. y Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching [Las comunidades profesionales y el trabajo de la enseñanza en la secundaria]*. University of Chicago Press.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>

Núñez-López, S., Ávila Palet, J.E. y Olivares-Olivares, S.L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8, 84–103.

Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes [Conferencia]. Conferencia Regional O *desmpenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades*. Brasilia, Brasil. <https://shorturl.at/IEF57>

Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31–40.

Weiss, M. P., Pellegrino, A., Regan, K. y Mann, L. (2015). Beyond the blind date collaborative course development and co-teaching by teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 88-104. <https://doi.org/10.1177/0888406414548599>

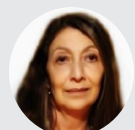
Inclusión educativa para personas con discapacidad a través de recursos didácticos digitales



Jonathan López Hernández¹
Universidad Nacional
Autónoma de México
jonathanlopez03@aragon.unam.mx



Arcelia Bernal Díaz²
Universidad Nacional
Autónoma de México
arceliabernal83@aragon.unam.mx



María Teresa Barrón Tirado³
Universidad Nacional
Autónoma de México
teresabarron26@aragon.unam.mx

Inclusive education to people with disabilities through digital didactic resources

Recibido: 11 de marzo de 2023 | Aprobado: 5 de mayo de 2023

Resumen

La educación para la diversidad representa una forma de planificar, enseñar y aprender de diferente manera, cambiar la mentalidad del educando, el profesor y la comunidad. La “educación inclusiva” implica tolerancia, respeto y solidaridad (UNESCO, 1990). El artículo presenta un relato de experiencia en torno al diseño de un material didáctico digital para la sistematización del Informe Psicopedagógico de las Personas con Discapacidad, como parte del Programa de Atención Psicopedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México. En este trabajo se construyeron comunidades virtuales de aprendizaje transdisciplinario, con el propósito de impulsar una participación activa entre docentes y prestadores universitarios de servicio social. La metodología empleada se basó en la investigación-acción, la cual permitió realizar una indagación reflexiva mediante actores sociales en el lapso de la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 / COVID-19, contando con 7 estudiantes universitarios, 3 docentes y 7 personas con discapacidad. Los resultados obtenidos mostraron que, a través

de recursos digitales interactivos alojados en una nube, se logró sistematizar el diseño de informes, lo cual incluye diagnóstico, programa, plan de acción, actividades realizadas, material didáctico y evaluación. Cada uno de ellos contiene las pruebas aplicadas, así como acciones y recursos utilizados para dar seguimiento a los avances del proceso de aprendizaje de la persona con discapacidad

Palabras clave: Recursos didácticos digitales, inclusión, discapacidad

- 1 Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Asesor de docentes de educación superior en el empleo de plataformas virtuales de aprendizaje. Para contactar al autor: jonathanlopez03@aragon.unam.mx
- 2 Maestra en Ingeniería por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ingeniería. Maestra en Ingeniería Eléctrica con la Orientación a Sistemas Electrónicos. Profesora de Carrera de Ingeniería en Computación en el área de Hardware de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Responsable de proyectos en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Directora de tesis de licenciatura de la Carrera de Ingeniería en Computación. Para contactar a la autora: arceliabernal83@aragon.unam.mx
- 3 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Aragón. Coordinadora del Programa de Atención Psicopedagógica. Docente de Licenciatura en Pedagogía, Docente maestría y doctorado en Pedagogía. Para contactar a la autora: teresabarron26@aragon.unam.mx

Abstract

Education for diversity represents a form to plan, teach, and learn in a different manner, change the mentality of the teachers and the community. "Inclusive education" implies tolerance, respect, and solidarity (UNESCO, 1990). The article presents a retelling of experience surrounding the design of a digital didactic material for the systemization of the Psychopedagogic Report of People with Disabilities, as part of the Psychopedagogic Attention Program of the Facultad de Estudios Superiores Aragón developed in the Universidad Nacional Autónoma de México. In this work, virtual transdisciplinary learning communities were built, with the purpose of pushing an active participation between teachers and social service lenders. The employed methodology was based on investigation-action, which allowed the realization of a reflexive inquiry through social actors in the timeframe of the pandemic caused by the SARS-COV2 virus / COVID-19, counting with 7 university students, 3 teachers, and 7 people with disabilities. The obtained results showed that, through interactive digital resources located on a cloud, a systemization of report design was achieved, which includes diagnostic, program, plan of action, performed activities, didactic material and evaluation. Each one of them contains the applied tests, as well as actions and resources utilized to follow up on the progress of the learning process of the person with disability.

Keywords: Digital didactic resources, inclusion, disability

Introducción

El servicio social en Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un medio de vincular la universidad con la sociedad, el cual permite a los estudiantes de licenciatura, quienes se encuentran en etapa de formación, entrar en contacto directo con las necesidades sociales y poner a disposición de las mismas sus conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de problemas (Robles, et al., 2012). En la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la UNAM, se cuenta con un Programa de Atención Psicopedagógica en donde los universitarios realizan su servicio social, el cual tiene como finalidad atender a las personas con discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje. Durante la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-COV2 / COVID-19, se presentó la dificultad a los estudiantes universitarios de que, a las personas con discapacidad atendidas dentro del programa, los estudiantes les pudieran sistematizar e integrar su informe psicopedagógico, el cual se encuentra integrado por: a) Diagnóstico, que incluye las pruebas aplicadas. b) Programa, en el cual se describe el área de atención de la persona con discapacidad. c) Actividades, donde se expresan las tareas que se desarrollaron. d) Hoja de seguimiento, que consiste en el registro de las observaciones y progresos. e) Material didáctico elaborado e implementado para la atención.

Ante las dificultades presentadas para sistematizar los componentes de este informe, se procedió a dar acompañamiento y asesoría de manera virtual a los estudiantes universitarios de las licenciaturas de Pedagogía e Ingeniería en Computación, en relación con el trabajo que realizaban durante su participación en este programa, la cual estuvo enmarcada por las medidas de distanciamiento social y la emergencia de incorporar actividades para fomentar el aprendizaje colaborativo en línea.

Por lo anterior, la interrogante que emergió de tal situación fue: ¿Cuál es la forma en la que estos estudiantes universitarios pueden integrar los elementos que conforman el informe psicopedagógico de una manera digital? El objetivo propuesto fue diseñar recursos didácticos digitales para la sistematización del Informe Psicopedagógico de las Personas con Discapacidad del Programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón.

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

Las tecnologías digitales y la educación en la virtualidad no llegan a quienes quizá más los

necesitan. Los educandos en condición de discapacidad (física, visual, intelectual, auditiva, mental), aunque puedan tener internet en casa, requieren de enfoques de educación inclusiva, apoyos y aplicaciones informáticas específicas para acceder a la información y, sobre todo, a la educación en la virtualidad, de acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020), citado en Díaz y Barrón (2022).

Según Aguilar (2020), los educandos que continuaron su formación en tiempo de pandemia, con las nuevas tecnologías de la información, refieren la importancia de los aspectos de la socialización, pues la diversidad en el trato con otros permite al educando desarrollar valores sociales y morales. En este sentido y siguiendo a Tennuto et al. (2003), citado por Aguilar (2020): “En las instituciones educativas se generan espacios donde los actores sociales pueden establecer relaciones de cooperación, de solidaridad, de producción, de saberes y de acciones” (p. 216).

En el caso de la educación superior, el significado de comunidad hace referencia a un grupo de docentes y estudiantes, quienes aprenden colaborativamente por medio de actividades pedagógicas remotas y virtuales que promueven la cooperación, el intercambio y el compartir documentos de mutuo interés (Daele y Brassard, 2003). Desde este cristal, las interacciones entre los miembros de una comunidad, realizadas con base en las redes de comunicación, desempeñan un papel fundamental en la construcción de saberes y es determinante vislumbrar el aprendizaje como un proceso compartido y social. Meirinhos y Osório (2009) reflexionan al respecto:

El aprendizaje en comunidad se encuadra en el paradigma colaborativo de raíz constructivista y socio-constructivista. El aprendizaje en comunidad genera determinadas dinámicas como la dinámica social, cultural y cognitiva. La interacción social, la identidad grupal, el intercambio y construcción de conocimientos son fundamentales para el desarrollo y manutención de la comunidad en el tiempo (p.57)

Esta investigación parte de sistematizar digitalmente el Informe Psicopedagógico para desarrollar el proceso colaborativo de aprendizaje con los

prestadores de servicio social. En este sentido, Barrón y Bernal (2022), durante la pandemia de COVID-19, presentaron un artículo que hace referencia al aprendizaje entre docentes y alumnos de diferentes disciplinas, las cuales fueron: Pedagogía, Ingeniería en Computación y Diseño Industrial. El resultado de dicho trabajo fue la construcción de comunidades de aprendizaje fundamentadas en la importancia pedagógica de la participación democrática (Dewey, 1967).

Gairín (2006) señala que es a través de la reflexión como se vincula el conocimiento teórico con la práctica entre las diversas disciplinas, en cuyo caso se puede agregar que las comunidades de aprendizaje responden a una visión amplia de la educación, debido a que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas. Cabe agregar que las experiencias desarrolladas en torno a estas, coinciden con un esfuerzo por garantizar la enseñanza de calidad para todos y todas, con especial atención en los sectores que no la han recibido, o sea que han sido excluidos, por lo cual se busca fomentar las expectativas positivas de los estudiantes, además de enlazar la experiencia cultural y educativa de todas las personas implicadas enfatizando la igualdad educativa. Por tanto, el proceso no recae exclusivamente sobre los profesores, sino que también depende de la participación conjunta de las familias, los universitarios en formación y las personas con discapacidad.

Continuando con lo anterior, Bolaño et. al. (2021) señalan la presencia de diversos tipos de comunidades virtuales de aprendizaje: Comunidades de interés, de aprendices, de práctica y de interés inteligente, por lo que, en congruencia con el objetivo del presente trabajo, es pertinente resaltar a las «comunidades de aprendices», ya que ellas remiten a un colectivo de personas que poseen distintos conocimientos y experiencias, motivo por el cual aprenden gracias a su participación e implicación en actividades relevantes, mediante la colaboración y construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda mutua. En relación con ello, otro antecedente se encuentra en lo mencionado por Gairín (2006), quien señala que buscan ampliar el intercambio de

conocimientos mediante una trama de interacciones entre los actores sociales

Los recursos educativos digitales “son uno de los elementos del sistema educativo que han evolucionado notoriamente gracias a las nuevas herramientas informáticas. Igualmente, se ven los avances de los estudios psicopedagógicos con una mayor diversidad” (Aguilar et al, 2014, p. 74). y, por consecuencia, más complejidad. Para Coll y Solé (1987), los contenidos de los materiales digitales son aquellos sobre los que versa la enseñanza, el eje sobre el cual se desarrollan las relaciones interactivas entre profesores y estudiantes. Aquí, el alumno les da atribución de significados, lo cual se ubica dentro del aprendizaje significativo.

Zapata (2005), por su parte, reconoce necesarios los recursos educativos en la adquisición del aprendizaje:

Cada aprendizaje requiere unas condiciones concretas y diferentes a otro. Condiciones a determinar mediante procesos de planificación y de evaluación. Estas condiciones de aprendizaje están determinadas por [...] los recursos educativos y las estrategias de enseñanza, y por la interacción de ambos (p. 4).

Partiendo de la necesidad de diseñar recursos digitales para acompañar a las personas con discapacidad, a continuación se presentan las bases teóricas de la educación inclusiva, las TIC en el ámbito educativo y los recursos didácticos digitales; posteriormente, se explica la metodología empleada, los resultados y las conclusiones, integradas con un diálogo entre la teoría.

Fundamentación teórica

La educación para la diversidad implica la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que, de manera implícita, conlleva la relación de innovaciones en la planificación y el desarrollo de la educación. En consecuencia, le atañe la persecución de un cambio de mentalidades del educando, el profesor y la comunidad, escenario que en primer lugar exige replantear la actitud de las universidades hacia las exigencias de la sociedad actual.

A este respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007) se enfoca en los derechos y la inclusión de los individuos en sus contextos. Desde este paradigma, se considera que las causas que originan las situaciones generadas en torno a la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales. La problemática se concentra en la sociedad porque crea limitaciones e impide la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. Por ello se debe garantizar el acceso al ejercicio pleno de los derechos y oportunidades de estas personas, de modo que puedan desarrollar con dignidad sus propios proyectos de vida (Victoria, 2013; Díaz y Cesanelli, 2021).

Por otro lado, la educación inclusiva implica tolerancia, respeto y solidaridad; pero, sobre todo, aceptación de las personas sin importar sus condiciones y diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses o potencialidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). Desde esta visión, promueve la participación y los logros del estudiantado e involucra transformar la cultura, las políticas y prácticas cotidianas, con el propósito de brindar atención a la diversidad de las necesidades educativas de todo el alumnado (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006). Así, el objetivo de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad (Victoria, 2013).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se enfoca en atender el aprendizaje de todos los alumnos con discapacidad para integrarlos en las diversas actividades culturales y comunitarias. En tal sentido, el alumnado universitario y los docentes deben trabajar de manera cooperativa para lograr una construcción de aprendizajes según sus intereses y necesidades, con el objetivo de que se desarrollen en diversos ámbitos sociales “dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2005, p.14), considerando, por tanto, que la educación debe tener como prioridad la actividad, la experiencia y la participación, en procura de que los sujetos sean activos en su proceso de aprendizaje autónomo (Dewey, 1967).

Se sabe que los materiales didácticos digitales promueven la comunicación entre docentes y alumnos, lo que favorece el aprendizaje de las personas con discapacidad en su entorno para integrarlos a la sociedad. En virtud de ello, la aplicación de las TIC en el ámbito de la enseñanza contribuye, además, a facilitar procesos de creación de contenidos, en cuyo caso se puede argumentar que:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación permiten desarrollar ciertos puntos claves que [...] permitirán contemplar al estudiante como coprotagonista de su aprendizaje: aumentando la motivación a la hora de despertar interés por aprender y comprender; permitiendo la inmediatez de transmisión y recepción de información y aportando una flexibilidad de ritmo y de tiempo de aprendizaje (Sevillano y Rodríguez, 2013, p. 76).

Quiere decir que el empleo de dichos medios y recursos demanda hacer explícito cuál fue el modelo que se utilizó para su construcción e integración, así como “el proceso de diseño y adecuación de la presentación del contenido instructivo mediante la programación de unidades didácticas” (Medina, et. al, 2008, p. 71). En este sentir, y tomando en cuenta que los recursos didácticos son instrumentos que facilitan a los docentes su enseñanza, la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés) plantea algunos estándares en cuanto a la Tecnología Educativa (ISTE, 2008), en los cuales se sugieren diversos aspectos que deben atender los medios didácticos, entre ellos los siguientes:

- Facilitar la creatividad y los aprendizajes del estudiantado
- Emplear el conocimiento sobre el contenido, la didáctica y la tecnología, con la finalidad de incentivar la innovación, el aprendizaje y la creatividad en entornos presenciales y virtuales
- Diseñar y desarrollar evaluaciones y experiencias de aprendizaje en la era digital
- Tomar como consigna que se incorporen herramientas y recursos digitales que estimulen el aprendizaje contextualizado en el diseño, el desarrollo y la evaluación de estas experiencias de aprendizaje auténtico

Siguiendo estas ideas, las TIC en las comunidades de aprendizaje apoyan las actividades y contribuyen al desarrollo profesional y personal de cada actor involucrado. Además, fortalecen a dichas comunidades potenciando la capacidad de sociabilidad de los integrantes y las comunidades virtuales llegan a ser agregaciones sociales que emergen de la red cuando un grupo de participantes entablan discusiones públicas durante un tiempo prolongado, “con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Rheingold, 1993, p. 5). De esta manera, se hace posible que pasen de un empleo informativo y colaborativo a uno didáctico, para lograr los resultados de aprendizaje.

Las tecnologías para la inclusión social

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

Actualmente, se puede identificar el desarrollo de las tecnologías para la inclusión social como un aspecto que ocupa un lugar en diversas agendas gubernamentales en relación con las políticas de desarrollo sostenible. De hecho, existen en América Latina diversos pilotajes de programas orientados a la implementación de estas; sin embargo, se han identificado diversas complicaciones, tales como la falta de coordinación o fragmentación y débil integración interinstitucional (Juárez y Serafim, 2010).

La problemática a la que dichos intentos se han enfrentado se relaciona usualmente con la implementación, el desarrollo y la ejecución de estos proyectos, ya que se han diseñado bajo el modelo de transferencia tecnológica, que “sostiene una visión unívoca, lineal, singular y monovariable de la relación entre el problema y la solución” (San Martín

y Guisen, 2016, p. 3). Lo anterior coadyuva a la prevalencia de sistemas sociotécnicos excluyentes, debido a que no fomentan la participación de los sujetos involucrados, motivo por el cual resulta indispensable el desarrollo de modelos, centrados en dinámicas colaborativas que alienten la participación de los actores sociales.

Para el diseño de material didáctico digital de apoyo en procesos de aprendizaje para personas con discapacidad, es necesario llevar una coordinación metodológica con responsabilidad y compromiso para el trabajo transdisciplinario de estudiantes universitarios de las carreras de Pedagogía e Ingeniería en Computación. Estos materiales son recursos de aprendizaje que permiten “pasar de un uso informativo y colaborativo a un uso didáctico para lograr unos resultados de aprendizaje” (Cacheiro, 2011, p. 75), con el propósito de que los materiales que se construyen sean útiles para las personas con discapacidad, y les fortalezcan la confianza a la vez que la calidad de vida para lograr su inclusión en la sociedad.

Con más detalles, en el apartado siguiente se explican los procesos metodológicos empleados para el logro del objetivo en la investigación.

Metodología

Esta investigación se basa en el enfoque cualitativo que, de acuerdo con Sandín (2003), entiende la realidad de forma integral y estudia los fenómenos en su contexto. Para ello, el empleo de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas permite percibir la realidad en sus diversas dimensiones, por lo cual se recurrió a la investigación-acción emancipadora que, desde la perspectiva de Carr y Kemis (1986), está comprometida con la transformación de la organización en una práctica educativa y social.

Asimismo, es de carácter transdisciplinario porque articula varias disciplinas en torno a un saber específico que implicó trabajo colaborativo en relación con los universitarios de diversas carreras, con el propósito de considerar al mundo en su complejidad diversa. En colaboración con los investigadores, y considerando la premisa de que los estudiantes universitarios son protagonistas de las transformaciones en la Universidad y la sociedad, la población participante estuvo compuesta por

estudiantes de diversas carreras como Ingeniería en Computación (2 estudiantes), Diseño Industrial (1) y Pedagogía (4), quienes atendieron a 7 personas con discapacidad.

Desde una perspectiva ética, esta investigación no afecta física ni moralmente a los participantes, ya que mantiene la confidencialidad de la información recogida de los actores, de acuerdo con el código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2015) que entre sus principios éticos contempla la privacidad y protección de la información personal. Considerando lo que señala Erickson (1989), los prestadores del Programa de Atención Psicopedagógica fueron informados sobre los propósitos y las actividades a realizar dentro de esta. Además, aceptaron formar parte de las actividades de la investigación resguardando su integridad y confidencialidad, dentro de un marco de responsabilidad y honestidad social que se implica al investigar en la Universidad.

Respecto al trabajo con los prestadores universitarios de servicio social, se realizaron sesiones plenas, ellas se desarrollaron con base en lluvia de ideas; para la recolección de datos se emplearon diarios de campo, gracias a ello, se seleccionaron los elementos principales para la estructuración del informe.

Resultados

Los procesos empleados para la sistematización de los informes pedagógicos fueron los siguientes:

1. Detección de la problemática de entregar un informe psicopedagógico digital durante la pandemia.
2. Sesiones entre investigadores y prestadores de servicio social para realizar propuestas de intervención del informe. Durante la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 / COVID-19, se les solicitó compartir sus experiencias para la presentación del informe psicopedagógico, con el propósito de incluir los elementos básicos para elaboración de material didáctico-digital en las sesiones a distancia con los actores.
3. Conformación de comunidades virtuales de aprendizaje, donde se trabajó colaborativamente con propuestas

integradoras respecto a la presentación del informe digital. Con esta base se elaboró una propuesta de los elementos a emplear en la atención de cada una de las personas con discapacidad:

- Informe
 - Diagnóstico
 - Programa
 - Hoja de seguimiento
 - Material didáctico
4. Construcción de los hipervínculos, para integrarlos en la presentación interactiva en su versión final. Estos despliegan los contenidos y actividades realizadas, las cuales se encuentran almacenadas en la nube del Programa de Atención Psicopedagógica.
 5. Evaluación de los productos diseñados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Las versiones finales de las presentaciones digitales permitieron sistematizar el informe psicopedagógico. Durante las sesiones correspondientes a su evaluación, se consideró la aplicación de los recursos tecnológicos interactivos alojados en la nube del Programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón, por lo que se examinaron los contenidos correspondientes a cada rubro. Cada uno de ellos incluye las pruebas aplicadas, acciones y recursos utilizados para dar seguimiento a los avances del proceso de aprendizaje de la persona con discapacidad.

Es importante mencionar que el diseño de los hipervínculos se trabajó de manera transdisciplinar con los prestadores universitarios de Ingeniería en Computación, Pedagogía y Diseño Industrial (Figuras 1 y 2); en este proceso se realizaron pruebas que permitieron verificar los enlaces a los aspectos correspondientes para cada rubro.

De esta manera, en la figura 1 se ilustra la forma en que se sistematizó el Informe Psicopedagógico del caso de un niño: 1) al centro el nombre, 2) en la parte superior el informe, 3) diagnóstico, 4) programa, 5) actividades, 6) hoja de seguimiento, 7) material didáctico. Cada uno de estos rubros contiene hipervínculos que despliegan las actividades, por ejemplo:

- Diagnóstico, en donde se contempla la entrevista a padres, batería pedagógica, pruebas de comunicación y lenguaje.
- Programa. Se presenta la estructura del mismo con su introducción, fases y ejercicios que se realizaron.
- Actividades efectuadas durante la aplicación del programa, así como las de complemento para su socialización.
- Hoja de seguimiento, en donde se registran las observaciones de los avances y la problemática. En cada caso se tendría que realizar su adecuación.
- Material didáctico, en cuyo apartado se presentan los materiales elaborados y los enlaces para utilizarlos en la aplicación del programa.

Figura 1. Elementos que conforman el informe, tabla con hipervínculos



Nota: El nombre Alexis es solo un ejemplo y no corresponde a la identidad de ninguna persona participante.

Para el diagnóstico se utilizó una batería pedagógica como un instrumento auxiliar (Tabla 1), el cual permitió evaluar los conocimientos, así como las habilidades de los actores, aparte de que permite identificar el área que requiere su atención.

Tabla 1. Batería pedagógica – Ejemplo

Grado seleccionado: Tercero de primaria de nivel básico.	
Español-Lectoescritura	Matemáticas – Identificación de signos
Lectura 1 - Velocidad	En la siguiente tabla han desaparecido algunos signos.
Título: La sopa de piedra	Tendrás que encontrar el signo correcto de cada apartado.

Grado seleccionado: Tercero de primaria de nivel básico			
Texto: Fábula tradicional	3	9	= 12
	4	8	= 12
	7	1	= 7
	10	1	= 9
	6	2	= 4
	8	4	= 2
	22	4	= 18
	18	3	= 6
	7	4	= 28
	11	5	= 55

Fuente: Informe Psicopedagógico

En la aplicación del programa del fonema “r” se muestran las siguientes palabras con la finalidad de que sea articulado el sonido (Tabla 2):

Tabla 2. Articulación del fonema /r/

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

Fuente: Informe Psicopedagógico

Figura 2. Presentación de Material didáctico



Fuente: Informe Psicopedagógico

Discusiones y conclusiones

Se diseñó el Informe Psicopedagógico como recurso didáctico digital para su sistematización en apoyo a las personas con discapacidad del programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón, dando así respuesta al objetivo planteado. En el marco de la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV2/ COVID-19, el trabajo transdisciplinar entre los prestadores

universitarios de servicio social de las licenciaturas de Ingeniería en Computación, Pedagogía y Diseño industrial facilitaron el seguimiento a las personas con discapacidad con relación al aprendizaje y las actividades realizadas en el programa.

La investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986) posibilitó la participación de las personas implicadas en el Programa de Atención Psicopedagógica respecto al desarrollo de proyectos, fundamentados en las Tecnologías para la Inclusión Social, desde un modelo enfocado a Derechos Humanos (Victoria, 2013) que incluyó a los actores sociales en las actividades psicopedagógicas, con el propósito de atender a las personas con discapacidad en un marco ético de convivencia y trabajo en comunidades de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes jugaron un rol activo y fomentaron su creatividad en los diversos informes presentados.

En definitiva, los universitarios, en colaboración con sus compañeros, construyeron su aprendizaje a través de elaborar materiales didácticos-digitales, lo que les permitió entablar un andamiaje entre los saberes teóricos desarrollados en su carrera y situaciones prácticas, para atender a las complejidades socioculturales que se presentan dentro del trabajo conjunto con las personas con discapacidad, con la finalidad de solucionar las necesidades e inquietudes de aprendizaje de cada una de las personas atendidas. En efecto, la actividad colaborativa de los estudiantes, con base en la intersubjetividad, de manera conjunta con los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar tareas (Hernández, 2006).

En el análisis de los resultados obtenidos se pudo observar que, de acuerdo con Carr y Kemis (1986), los estudiantes, al trabajar con los investigadores en comunidades de aprendizaje, fueron innovadores en sus prácticas educativas y sociales, frente a las nuevas realidades digitales. Asimismo, desarrollaron un trabajo transdisciplinar que permitió la inclusión de las personas atendidas por el Programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón en la sociedad, ya que, al motivarlos a participar de manera activa en sus procesos de aprendizaje, también se crearon diversas posibilidades respecto a sus proyectos de vida, considerando el modelo de inclusión educativa orientada a Derechos Humanos.

Las dinámicas inclusivas fundamentan las comunidades democráticas en donde el aprendizaje se construye de manera multidireccional (Dewey, 1967), lo cual favoreció el desarrollo profesional de quienes participaron en estas actividades, así como de las personas atendidas por este programa. El efecto tuvo mayor dimensión al aprovechar el componente de la virtualidad.

El aprendizaje colaborativo de los universitarios en comunidades virtuales favoreció una relación diferente entre los estudiantes y profesores durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. La colaboración, en la comunidad virtual, requiere una mediación digital, un alargamiento de tiempo y espacio para establecer saberes específicos mediante la sociabilización (Meirinhos y Osorio, 2009). De esta manera, la sistematización permitió dar seguimiento a las actividades del Informe Psicopedagógico elaborado por los estudiantes universitarios que prestaron su servicio social y agilizar los procesos de acompañamiento a las personas con discapacidad.

Sistematizar el informe sirvió para que los estudiantes universitarios pudieran aprender a organizar en un solo documento digital el trabajo realizado mientras daban atención a la persona con discapacidad y también ellos expresaron que era una manera profesional de informar a los padres de los niños.

Respecto al análisis de los resultados obtenidos, una proyección fundamental gira en torno al desarrollo de competencias digitales por parte de la comunidad académica universitaria de las distintas licenciaturas, como Pedagogía, Ingeniería en Computación y Diseño Industrial ya que estas plantean beneficios asociados a la convivencia en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las sociedades del conocimiento (Ferrari, 2012; Selwyn, 2011)

Junto a lo expuesto conviene recalcar que la educación inclusiva implica un cambio en la cultura, por lo que es de vital importancia desarrollar trabajos que impliquen la participación de los miembros de la comunidad en colaboración con las personas con discapacidad, sin sobreprotegerlas ni rechazarlas por sus características (UNESCO, 1990; Victoria, 2013). En este caso, a mediano plazo, se plantea el trabajo colaborativo con los padres de familia,

ya que es indispensable el acercamiento con ellos al explicarles los avances con sus hijos.

Por otra parte, se advirtió que previamente a la contingencia sanitaria la participación de los prestadores universitarios tenía poca relevancia respecto al diseño de estrategias de intervención, por lo que, derivado de este producto de investigación se identifica la importancia de sus voces. En este sentido, la participación de los estudiantes se realizó a través de la comunicación activa, estableciendo una relación entre pares con sus propuestas, lo que anteriormente no se había realizado.

Agradecimientos:

Esta investigación fue realizada gracias al programa UNAM-PAPIIT IT101623. Se agradece a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Facultad de Estudios Superiores Aragón, a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y al Comité organizador del XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU)

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aguilar, I., De la Vega, J., Lugo, O.; Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(25), 73-89
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe
- Barrón Tirado, M. y Bernal, A. (2022). Comunidades de aprendizaje multidisciplinares en la educación virtual durante la emergencia de la pandemia Covid-19. *XV Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigación Organizado por la Secretaría Académica del Programa de Investigación del 25 al 28 de octubre del 2022. "Por mi raza hablará el espíritu" Nezahualcóyotl.*

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolaño, M., Goyeneche, L., Duarte, A. y Villalobos, R. (2021). Tipos de comunidades virtuales de aprendizaje en la práctica docente. *Revista Espacios*, (20),42, 1-12. doi:10.48082/espacios-a21v42n20p01
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. Verdugo y F. Jordán. (Eds.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685007>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca
- Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación En La Escuela*, 1(3), 19-27. <https://doi.org/10.12795/IE.1987.i03.03>
- Daele, A. y Brassard, C. (2003). Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur: objectifs et conditions de développement. *En Les communautés virtuelles d'apprentissage: 2e colloque de Guéret*. juin, 2003
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Díaz, C. y Cesanelli, M. (2021). Discapacidad y modelo social: Abordajes en la formación de educadores en la provincia de Buenos Aires. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (34), 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/184/1842580008/>
- Díaz, F. y Barrón, C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24),10, 1-12. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En F. Erickson y M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 203-247). Paidós.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. European Commission, Joint Research Centre
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *La pandemia aumenta la vulnerabilidad de las personas con discapacidad*. <https://www.unfpa.org/es/news/la-pandemia-aumenta-la-vulnerabilidad-de-laspersonas-con-discapacidad>
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37),1, 41-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130826004>
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós
- ISTE. (2008). *The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers*. Estados Unidos: International Society for Technology in Education. https://web.archive.org/web/20081130045856/https://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf
- Juárez, P. y Serafim, M. (2010). Tecnologías para la Inclusión Social y Políticas Públicas en América Latina: la problemática alimentaria, Ciencia y Tecnología para la Inclusión Social. *VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios ESOCITE 2010*, 1-38
- Kemmis, S. (1988). Action Research. En Keevess, J. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook [Investigación educativa, metodología y medición: un manual internacional]* (pp. 173-179). Pergamon

- Medina, A., Domínguez, M. y Sánchez, C. (2008). Modelo de diseño de medios didácticos para el desarrollo de las competencias. En Lozano, I. y Pastor, F. (Eds.), *VI Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols [VI Jornadas de investigación en docencia universitaria. La participación de la comunidad universitaria en el diseño de títulos]* (pp. 294-300). Universidad de Alicante
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades de aprendizaje: El papel central de la colaboración. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (35), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381004.pdf>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto. (Eds.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-9). Consejería de Educación, Formación y Empleo
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier [La comunidad virtual: autosuficiencia en la frontera electrónica]*. Addison-Wesley
- Robles, M., Celis, M., Navarrete, C., Rossi, L., Gilardi, M. y Barragán, B. (2012). El servicio social. En J. Narro, J. Martuselli y E. Bárzana (Eds.). *Plan de 10 años a desarrollar en el Sistema Educativo Nacional*. (pp. 237-243). UNAM
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill
- San Martín, P. y Guisen, M. (2016). Hacia las tecnologías para la inclusión en contextos educativos regionales: Análisis del caso "ECCA". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44745615016>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology. Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group
- Sevillano, M. y Rodríguez, R. (2013). Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (42),1, 75-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61570/37583>
- Thomas, H. (2009). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. *Problemas conceptuales y soluciones estratégica. 1ra Jornada sobre Tecnologías Sociales, Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS)-MINCYT*, 1-37. <http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/175%20Chap%20%20Thomas%20Tecn%20para%20la%20soc%20inclus%20en%20LA%202012.pdf>
- UNAM. (2015). Modificaciones a la Legislación Universitaria Aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1° de Julio de 2015. *Gaceta Universitaria*, 27-29. <http://www.ifc.unam.mx/pdf/codigo-etica-unam.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO
- UNESCO. (2005). *Declaración de Alejandría*
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad : una cuestión de derechos humanos. *Revista De Derecho De La UNED (RDUNED)*, 1(12), 817-834. doi:10.5944/rduned.12.2013.11716
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (1)1, 1-39. <https://revistas.um.es/red/article/view/25221>

El aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: Una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo



José Alejandro Rodríguez Núñez¹
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
joserodriguezn@pucmm.edu.do

The flipped classroom as a strategy in hybrid teaching: A proposal oriented towards the development of active learning

Recibido: 14 de febrero de 2023 | Aprobado: 19 de abril de 2023

Resumen

Tradicionalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido desarrollados desde la teoría hacia la práctica, convertida el aula en un espacio magistral donde prevalece el método expositivo por parte del

docente. En efecto, el control epistemológico se centra en el maestro, quien teoriza, conceptualiza y explica. En ese sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de una reinención estratégica por parte de la planificación del docente y la acción del estudiante. Es por ello que se propone un proyecto áulico innovador, encaminado al desarrollo de estrategias en las que el discente se convierta en un ente activo y deje de ser un receptor de informaciones. En vista de lo planteado, el objetivo de este escrito es presentar el relato de la implementación del aula invertida durante la modalidad de enseñanza híbrida, con el fin de reflexionar sobre sus posibles implicaciones en el desarrollo del aprendizaje activo. Para ello se partirá de métodos de enseñanza como el aprendizaje activo y el aula invertida. El enfoque metodológico empleado en esta propuesta es de carácter cualitativo, pues se pretende observar, describir y ponderar la participación del estudiantado correspondiente a una sección del curso de Español. En definitiva, los resultados de esta propuesta llevan a la innovación de un cambio activo en la docencia, exaltando dos cualidades significativas: autonomía en el estudiantado y creatividad en el profesorado. Esto se implementa sin distinción de la disciplina, grado, ciclo o nivel; lo que permite que esta sea una propuesta abierta, dinámica, integral y transversal.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, metodología, Aula Invertida, aprendizaje activo

¹ Doctor en Estudios del Español: Lingüística y Literatura por la PUCMM; magíster y especialista en Lingüística Aplicada por el INTEC. Docente a tiempo completo de la escuela de Lenguas de la PUCMM, campus Santo Domingo. Para contactar al autor: joserodriguezn@pucmm.edu.do

Abstract

Traditionally, the teaching and learning processes have been developed from theory to practice, converting the classroom into a magisterial space where the expository method by the teacher prevails. Indeed, epistemological control is centered on the teacher, who theorizes, conceptualizes, and explains. In this sense, the teaching and learning processes require a strategic reinvention by the planning of the teacher and the action of the student. That is why we propose an innovative classroom project, aimed at developing strategies in which the student becomes an active entity, and stops being a receiver of information. In view of the above, the objective of this experience report is to describe the application of a pedagogical design that reverses the learning process, so that the lower order mental stages are processed by the student independently; while higher order processes are channeled from the classroom. To do this, teaching methods such as active learning and the flipped classroom will be used. The methodological approach used in this proposal is of a qualitative nature, since it is intended to observe, describe and weigh the participation of the student body corresponding to a section of the Spanish course.

In short, the results of this proposal lead to the innovation of an active change in teaching, exalting two significant qualities: autonomy in the student body and creativity in the teaching staff. This is implemented regardless of discipline, grade, cycle or level; which allows this to be an open, dynamic, comprehensive and transversal proposal.

Keywords: *Teaching-learning, methodology, Flipped Classroom, active learning*

Introducción

Por tradición, el estudiantado asume de forma pasiva gran parte de la información suministrada, situación que, en gran medida, contrasta con el desarrollo de la formación de competencias vinculadas a la autonomía del discente. Como bien lo establece Biggs (2005) refiriéndose a dicha autonomía, esta ha sido descuidada y ha estado ajena a ocupar un espacio central en la educación superior, en virtud de la influencia que ejercen ciertas preconcepciones inherentes a la actuación docente. En el proceso establecido, el alumnado pasa a la realización de tareas y ejercicios mecanicistas que se circunscriben a la ejercitación de actividades cuya finalidad queda reservada al deber cumplido de una asignación rutinaria.

Contrario a lo planteado anteriormente, Del Valle (2020) favorece la implementación de procesos desde los que se busque invertir el escenario de aprendizaje y enseñanza habitual, a través de la adecuación de actividades previas al contexto áulico, de manera que el contenido a desarrollar sea asumido por el discente en un proceso previo al espacio áulico. Esto no significa que el paradigma de educación tradicional sea inoperante, sino que,

en ocasiones, ciertas dinámicas de aprendizaje son evadidas, en lo concerniente a procesos de planificación educativa. Por vía de consecuencias, el rol del estudiante pasa a ser pasivo y limitado, traducido en sujeto receptor y reproductor de información suministrada y adquirida. A partir de ese escenario, se hace apremiante un cambio de paradigma educativo que, además de potenciar el perfil de un estudiante activo, favorezca la combinación de aprendizajes individuales con construcciones colectivas del conocimiento, como bien lo establece Chaljub (2017), quien apuesta al desarrollo de la autogestión y el pensamiento crítico a través de la clase invertida, definida por Águeda y Cruz (2017) como “herramienta didáctico-pedagógica que más allá de la tecnología en sí misma, posibilita la orientación diferencial para satisfacer necesidades particulares del estudiante a través de recursos educativos y actividades que favorezcan el aprendizaje independiente y el trabajo autónomo” (p.7).

En tal sentido, el Aula Invertida o *Flipped Classroom* cambia el tiempo de la clase hacia el fortalecimiento y la profundización de conocimientos, en combinación con el trabajo colaborativo y el

desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. No obstante, la realidad educativa que presenta García (2011) revela ciertos matices que a veces desfavorecen la inversión de la enseñanza, situación que va en detrimento de los aprendizajes. Algunas de estas problemáticas se refieren a la desarticulación de los contenidos, es decir, incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace, seguida de la alteración de procesos metodológicos que no establecen con claridad ciertas pautas sistémicas. Por último, pero no menos importante, se generan vicios evaluativos que, al parecer, apuntan más a la corrección numérica o cuantitativa que a la valoración crítica, objeto de aprendizaje, en la que habrían de intervenir fundamentalmente el estudiantado y el profesorado.

Por lo planteado anteriormente, se apuesta a la implementación de una metodología inversa que contribuya al desarrollo de la docencia “híbrida” en la que convergen dos espacios fundamentales: asincrónico y sincrónico. En el primero, el estudiantado asume un rol independiente; tomando sus propias decisiones de cómo y cuándo asumir sus deberes y compromisos. En el segundo, el tiempo dedicado a las clases virtuales o presenciales se convierte en un espacio eminentemente práctico en el cual el estudiante aplica sus conocimientos previos (saberes) y los transforma en realidades prácticas, palpables, a partir del desarrollo de niveles complejos de aprendizaje (análisis, valoración y construcción). Es por ello que se plantea, además, una metodología que posibilite y promueva el trabajo autónomo, desde el ámbito personal, y que igualmente favorezca un espacio áulico caracterizado por la interacción, el dinamismo y la construcción de conocimientos traducidos en aprendizaje activo.

Por consiguiente, atendiendo a la estrategia de aula invertida, se procurará que el estudiante asuma un rol protagónico, activo y dinámico y, por su parte, el profesor pase a ser un guía o acompañante del proceso. Para esto podrían utilizarse estrategias como trabajos grupales, análisis de casos, resolución de problemas, correcciones en pares, entre otras actividades que conduzcan a un aprendizaje activo y significativo, ya sea desde la virtualidad o la presencialidad. Las razones expuestas conducen a la implementación de este proyecto de buenas

prácticas, destinado a favorecer el aprendizaje activo desde el Aula Invertida.

El impacto de dicha metodología ha sido estudiado en distintos contextos en los que se evidenciaron resultados positivos. Por ejemplo, Alauzis y Cataldo (2018) resaltan los logros obtenidos tras la implementación del aprendizaje activo basado en la metodología de Aula Invertida. Según los referidos autores, esta experiencia provoca o permite:

- Dinamismo e integración de las TIC en aula
- Capacidades, habilidades e inteligencias
- Confianza para exponer ideas con convicción
- Aprendizaje en equipo o colaborativo

Por otro lado, Fernández y García (2017), con la propuesta de aprendizaje activo basada en la resolución de problemas, estrategia implementada en el contexto de Aula Invertida, lograron que el alumno:

- Se involucre de forma más motivadora y eficaz en el aprendizaje.
- Interactúe en diversos contextos e integre disciplinas.
- Exprese su punto de vista, una vez estimulado el pensamiento crítico y creativo.
- Mejore su capacidad para estudiar e investigar de forma autónoma.

Ante los favorables resultados obtenidos, y considerando la conveniencia de esta estrategia para enfrentar los problemas de la educación a distancia, surge el interés de aplicarla en un centro universitario dominicano. Así surge la pregunta: ¿Qué implicaciones didácticas ofrece la modalidad de Aula Invertida para el desarrollo del aprendizaje activo?

En este sentido, el propósito de este artículo es presentar el relato de la implementación del aula invertida durante la modalidad de enseñanza híbrida, con el fin de reflexionar sobre sus posibles implicaciones en el desarrollo del aprendizaje activo.

¿Pero qué es el Aula Invertida?

Alvarado (2017) define el *Flipped Classroom* o clase invertida como “un modelo pedagógico que se

basa en la inversión de la estructura tradicional de la clase expositiva presencial a través del empleo de tecnologías de información y comunicación” (p. 66). Por consiguiente, esta modalidad de enseñanza “centra el aprendizaje en el estudiante, buscando un cambio educativo de autorregulación” (Anzules, 2021, p. 29). Su punto de partida se basa en estrategias mediante las cuales se prevé que el alumno llegue al aula con los antecedentes del tema, de modo que el proceso de integración de nuevos conocimientos sea más sencillo, para garantizar la adquisición, asimilación y retención del contenido estudiado, en procura de que obtenga un aprendizaje activo y significativo.

Conforme a lo planteado anteriormente, Burgos y Lozano (2010) mencionan que se deben usar diferentes medios existentes en el contexto escolar y modificar el proceso de aprendizaje, transformando metodologías de enseñanza con el uso de distintos materiales didácticos o medios tecnológicos. La observación de un video en casa concede al alumno el tiempo necesario para adquirir conocimientos a su propio ritmo y de forma autoguiada, lo cual permite controlar cuándo y cuánto contenido ve. De igual manera, le permite organizar experiencias interactivas, pensar de forma creativa, tener experiencias más enriquecedoras dentro de la clase, fomentar el desarrollo cognitivo-crítico y estimular la innovación a través de la colaboración.

Para tener más claro qué es y qué no es el Aula Invertida, García y Quijada (2015) explican que esta modalidad aumenta la interacción e incrementa la responsabilidad del alumno. Pero, además, el docente asesora y personaliza la educación mientras se combina la enseñanza directa y el aprendizaje constructivista. Los autores referidos señalan también que “el Aula Invertida no es sinónimo de videos online, no reemplaza al profesor, no deja al alumno trabajar solo y a su antojo, o pasar todo el tiempo frente a una pantalla” (p. 120).

La inversión de un proceso áulico transforma el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que docentes y alumnos asumen roles distintos, pero en los mismos se mantiene el sentido de compromiso. En lo adelante, y como bien plantea Villar (2008), se invierten las tareas. Lo que tradicionalmente se realizaba dentro del salón de clase (teorizar, explicar, comprender) se

hace en casa, y lo que se hacía habitualmente fuera del espacio áulico (aplicar, valorar, construir) se realiza en el aula, contando, por supuesto, con la intervención del profesor. Estos procesos áulicos, destinados a la interacción, garantizan procesos de aprendizaje activo y significativo que surgen como resultado de la implementación del Aula Invertida.

En lo concerniente al aprendizaje activo, Districalc (s. f.) define este aprendizaje como un “método de enseñanza que involucra a los estudiantes en el material que están aprendiendo a través de actividades de resolución de problemas, tareas de escritura, discusión en grupo, actividades de reflexión y cualquier otra tarea que promueve el pensamiento crítico sobre el tema”. Esta modalidad de aprendizaje requiere que los estudiantes realicen actividades que desarrollen sus habilidades, en lugar de aprendizaje pasivo donde la información simplemente se transmite a los estudiantes.

En suma, esta es una modalidad de aprendizaje cuyas actividades tendrán mayores éxitos si:

- Tienen relevancia para el estudiantado.
- Promueven la reflexión a partir de lo aprendido, así como la evaluación crítica a través de distintos medios y estrategias.
- Resultan interesantes y tienen conexión con la vida diaria.

Propuesta didáctica

La presente propuesta ha sido desarrollada en el curso de Español II, asignatura obligatoria perteneciente al Ciclo de Estudios Generales. Es la segunda del bloque de Español y a través de la misma “se procura desarrollar competencias para el dominio de la argumentación, aplicando principios del análisis del discurso en la comprensión y producción de diversos textos” (PUCMM, s. f.), además de enfatizar las dimensiones lógica, crítica e interpersonal del proceso argumentativo.

Desde una perspectiva interactivo-discursiva, en esta asignatura se desarrollan estrategias que permiten un mejor dominio de la capacidad argumentativa del estudiantado para contribuir con su formación integral, asumiendo así la visión de la educación actual, que plantea la formación de personas capaces de indagar

por sí mismas en los diversos escenarios de la vida. Esto implica una transformación en los esquemas de pensamiento que incidirá en la transformación del propio entorno (PUCMM, s. f., p. 2).

El estudiantado involucrado en este proyecto cursa el primer año de su carrera (segundo cuatrimestre). Es una población heterogénea en lo concerniente a las distintas carreras y facultades a las cuales se ofrece la asignatura, por pertenecer al ciclo de estudios generales. Para fines de análisis, se tomó como muestra un total de 30 estudiantes, seleccionados en una sección específica. En este caso corresponde al grupo LET-102-2773

Este proyecto fue aplicado durante el ciclo 1790, denominado así por el período académico correspondiente al cuatrimestre 1-2022-2023.

Planificación metodológica

Esta propuesta didáctica es el resultado de una experiencia áulica implementada durante el período pandémico, a través de las clases virtuales o “a distancia”, como también se le llama. Al respecto, los procesos metodológicos contemplan etapas de planificación de clase, en dos momentos: planificación de clase asincrónica y planificación de clase sincrónica. La primera de estas dos planificaciones contempla una propuesta esquemática del antes; es decir, todo lo que se espera que el estudiante conozca de manera

independiente. La segunda sería una planificación de procesos áulicos a desarrollar con la intervención docente y del grupo. Aunque estos procesos aparenten estar divididos por razones de tiempo y espacio, ambos son interdependientes.

Por tratarse de un proyecto innovador, que surge ante una realidad emergente, es de esperarse que esta práctica se convierta en una investigación-acción, dada su naturaleza sistemática, teórica, práctica y metodológica.

Asignatura: Español II

Tema: Niveles de análisis textuales

El contenido relacionado con los niveles de análisis textuales constituye una secuencia de las teorías discursivas o textuales. Dichas teorías contemplan, entre otros aspectos, nociones de la palabra, texto, propiedades y tipologías. Una vez asumidas estas teorías, se procede al análisis de las tipologías textuales más frecuentes o demandadas en los contextos o ámbitos sociales.

La competencia a desarrollar es la siguiente: Analiza textos de diferentes géneros discursivos y tipologías para establecer la relación entre la perspectiva pragmática y los niveles de análisis de la lengua.

El siguiente cuadro muestra el proceso a seguir para el desarrollo de la referida competencia, conforme a los procesos asincrónicos y sincrónicos propios de la educación híbrida o a distancia.

Tabla 1. Propuesta didáctica para implementar el aula invertida en modalidad híbrida

Semana	Modalidad	Estrategias de enseñanza	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica	Tiempo estimado	Niveles de pensamiento
1	Asincrónica	Presentación de artículos expositivos	Lectura de un artículo donde se contemplen modelos de distintos géneros discursivos y tipologías textuales, según los perfiles discursivos correspondientes	Imágenes ilustrativas publicadas en la Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA)	60 min	Comprender
		Presentación de videos	Videos sobre los aspectos a considerar para el análisis discursivo de las distintas tipologías textuales	Enlace de video publicado en la PVA	20 min	Comprender
	Sincrónica	Resolución de ejercicios	Sistematización conceptual, por parte del docente, sobre los rasgos característicos de las tipologías textuales y géneros discursivos Identificación y clasificación sobre los tipos de texto y géneros discursivos	Zoom	10 min	Analizar

Tabla 1. Propuesta didáctica para implementar el aula invertida en modalidad híbrida

Semana	Modalidad	Estrategias de enseñanza	Secuencia de actividades	Recurso o herramienta tecnológica	Tiempo estimado	Niveles de pensamiento
1	Síncrona	Aprendizaje basado en problema y aprendizaje cooperativo	Estudio y trabajo en grupo de tres: Los estudiantes analizan en cada grupo una tipología textual específica, inherente a un género discursivo.	Formulario de Google con preguntas abiertas	45 min	Analizar
		Aprendizaje cooperativo	Cada grupo asumirá, desde la lectura de texto, un nivel de análisis específico, es decir, literal o explícito; inferencial o deductivo o valorativo-crítico. Todo esto a partir de las teorías estudiadas.	<i>Breakout Rooms</i> de Zoom	90 min	Aplicar
			Puesta en común del análisis de cada grupo compartiendo pantalla para que los demás vean sus resultados a través de esquemas de análisis escogidos por cada grupo.	Zoom	30 min	Sintetizar
2	Asíncrona	Lectura sobre teoría	Lectura sobre el nivel de análisis pragmático y su incidencia en la comprensión.	Artículo publicado en PVA	60 min	Comprender
		Estudio y trabajo autónomo	Videos en los que se muestran los procesos de análisis pragmático.	Enlace de video publicado en PVA	40 min	Comprender
		Estudio y trabajo en grupo casos	Presentación de modelos de análisis pragmático.	Enlaces de textos publicados en la PVA	50 min	Comprender
		Estudio y trabajo autónomo	Test sobre el contenido estudiado.	Google Forms	50 min	-
2	Síncrona	Indagación dialógica	Discusión de respuestas de las preguntas del cuestionario presente en el formulario de Google y aclaraciones de sobre la teoría por parte del profesor	Zoom	25 min	Analizar
		Aprendizaje basado en problema	En pareja, realizan el análisis pragmático de un discurso escrito.	<i>Breakout Rooms</i> de Zoom	30 min	Evaluar
		Aprendizaje cooperativo	Cada pareja presenta el nivel de análisis pragmático realizado	Zoom	40 min	Crear
		Aprendizaje cooperativo	Cada estudiante evalúa el desempeño del nivel de análisis pragmático presentado por cada pareja	Mentimeter	30 min	Evaluar
		Aprendizaje autónomo	A través de una rúbrica, cada estudiante autoevalúa su aprendizaje y las destrezas cognitivas desarrolladas en este nivel de análisis	Foro	25 min	Evaluar
3	Asíncrona	Aprendizaje orientado a proyecto	Diseño de una propuesta sobre uno de los niveles de análisis trabajados. Cada estudiante escoge un género y tipología textual específica.	Instructivo colgado en la PVA	180 min	Crear

Componentes del plan

Como se observa, el esquema de las unidades planificadas consta de las siguientes partes que serán mencionadas en proporción a su alcance en la planificación anterior.

- **Modalidad síncrona**, basada en el espacio áulico en tiempo real. Cada semana, por espacio de tres horas, se hace un encuentro de manera virtual. El espacio de clase se divide en tres partes: sistematización, que consiste en recapitular todo lo comprendido y aprendido en el estudio independiente durante toda la semana. Aquí el profesor evalúa los conocimientos adquiridos por el estudiantado y aprovecha para explicar o aclarar las dudas que surjan. Este espacio abarca unos 15 o 20 minutos aproximadamente. Luego de la sistematización se continúa con la aplicación. De acuerdo con Aronson et al. (2013), la modalidad síncrona o sincrónica constituye el tiempo clave del encuentro al que se dedica la mayor parte de la temporalidad. En dicho espacio, el estudiantado pone en práctica las teorías consultadas a través de diseño de proyectos, simulaciones, estudio y análisis de casos, discusiones en pares, trabajo colaborativo, entre otras actividades que fomentan los niveles cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la valoración y construcción. Finalmente, se pasa a la metacognición o evaluación de lo aprendido. Esta parte bien puede ser trabajada tanto a través de la autoevaluación como de la coevaluación.
- **Modalidad asíncrona**, que consiste en el estudio independiente del estudiante a partir de la documentación suministrada por el docente. Esta labor el estudiante la realiza durante toda la semana. Se espera que el tiempo dedicado al estudio independiente y guiado por el profesor, ocupe el doble del tiempo de las horas áulicas. Finalizado el estudio, con el propósito del docente comprobar la comprensión por parte del estudiante, se le asigna un reporte, ya sea de lectura, una guía de estudio, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, entre otras actividades que también le sirvan al estudiante para determinar su aprendizaje. Bergmann y Sams (2014) sostienen que durante esta modalidad asíncrona, el docente debe procurar que el estudiante desarrolle niveles de pensamiento simple, tales como el recuerdo, la comprensión y la aplicación. Es indispensable que el estudiante asuma esta parte antes de la clase síncrona o en tiempo real.
- **Estrategias de enseñanza**, que constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente por el docente para apoyar la construcción de conocimientos. Según Mazur (2009), estas estrategias refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje, como medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo.
- **Secuencia de actividades** en las que se implementan acciones desde la ejecución del nivel cognitivo. Cuando estas actividades están vinculadas a actividades síncronas, Guzmán de Camacho y Calderón (2012) proponen actividades vinculadas a analizar, interpretar, inferir, valorar, cuestionar, desarrollar, crear, construir... En cambio, si las actividades son de orden asíncrono, entonces se sugiere el desarrollo de niveles cognitivos de orden inferior, tales como reconocer, identificar, clasificar, determinar, realizar...
- **Recursos o herramientas** necesarios para la realización de actividades. Como se trata de procesos a desarrollar desde la virtualidad, se sugiere aprovechar los recursos que ofrece la Plataforma Virtual de Aprendizaje, teniendo en consideración que para cada actividad y nivel cognitivo hay unas herramientas específicas. Pero además, como bien sugiere Díaz (2005), hay que entender que el recurso es un medio y no un fin para el aprendizaje. En tal dimensión, en orden de prioridad, destacamos en primer lugar la disciplina; en segundo lugar, la pedagogía, y, en tercer lugar, la tecnología.

- **Tiempo**, factor indispensable para el aprovechamiento de las actividades. El desarrollo de la parte síncrona abarca la totalidad del tiempo estipulado para una clase presencial y la mayor parte de ese tiempo se debe dedicar a la ejecución o aplicación de las teorías estudiadas. Mientras que el tiempo de las actividades asíncronas debe ser el doble del tiempo de una clase síncrona o en tiempo real, como bien lo establecen Flechsig y Schiefelbein (2006).
- **Niveles de pensamiento**, vinculados a procesos cognitivos que de acuerdo con Villa y Poblete (2007) constituyen modelos de pensar que utilizamos para comprender la realidad. Estos niveles van asociados a espacios síncronos y asíncronos puestos de manifiesto en procesos cognitivos de orden inferior (recordar, comprender y aplicar; y procesos cognitivos de orden superior (analizar, evaluar y crear).

Resultados

Antes de ofrecer los resultados de esta innovación, se han de señalar los retos y desafíos enfrentados en este proceso, así como las acciones tomadas.

Un primer reto ha sido desafiar y experimentar el cambio de paradigma de enseñanza, producto de la pandemia del COVID-19 que, sin lugar a dudas, llevó a incorporar un nuevo estilo de enseñanza que no solo implicó el manejo y uso de herramientas tecnológicas, sino que además determinó un cambio de actitud y disposición frente a las exigencias del momento. Con esto se dio el paso a un proceso de formación emergente que se facilitó desde el Centro de Desarrollo Profesional (CDP) y, gracias a esta inducción, pudieron ser conocidas nuevas herramientas y estrategias para la enseñanza. Una de ellas ha sido la incorporación del Aula Invertida y con ella, la adquisición de prácticas que condujeron al estudiantado a ser ente protagónico del proceso a través del aprendizaje activo y significativo de sus prácticas.

Un segundo reto fue la planificación de esta innovación que al principio era vista como una salida apremiante por causa de la realidad pandémica, pero que al poco tiempo de su implementación dejó

notar resultados favorables, primero en el ámbito docente, pues se contaba con nuevas herramientas digitales que antes eran desconocidas, pero que, una vez implementadas, favorecieron el aprendizaje y, en efecto, la calidad de la enseñanza, aun desde la virtualidad.

Y un tercer reto, igual de importante, ha sido el factor tiempo. Definitivamente, estos procesos de planificación conllevan y demandan períodos de duración considerable, esfuerzo y dedicación constante. Disponer de una plataforma vacía (en blanco) y tener la responsabilidad de adaptar material en poco tiempo, no es tarea fácil. Se asume una doble planificación (asincrónica y sincrónica) más la búsqueda y curación de recursos actualizados, variados e interactivos, que fomenten la calidad de la enseñanza, lo cual en sí resulta arduo. No obstante, bien ha valido la pena el esfuerzo y sacrificio, pues los resultados favorables que se han observado son motivadores.

Los resultados obtenidos en este proyecto quedan evidenciados a partir de los siguientes logros y aportes que han favorecido el buen desempeño del estudiantado y la satisfacción del docente. Dichos resultados han sido evaluados a través del desempeño y los cambios suscitados en el rendimiento de los estudiantes, en los que se destacan:

- Fomento de la autonomía del estudiante
- Desarrollo de pensamiento crítico y autocrítico
- Desarrollo del aprendizaje activo, significativo y colaborativo
- Creatividad por parte del docente
- Adquisición de nuevos conocimientos, tanto para el alumno como para el docente
- Desarrollo de destrezas tecnológicas, tanto para el estudiante como para el docente
- Implementación de nuevas técnicas y recursos de evaluación
- Mayor responsabilidad, organización y planificación de horas de estudios por parte del estudiantado

Los resultados anteriores han sido recogidos a través de observaciones y ponderaciones realizadas

a las prácticas de los estudiantes, en las que ha sido detectado mayor nivel de maduración, compromiso y calidad. Asimismo, se ha podido determinar el nivel de satisfacción del estudiantado, a través del cambio que ellos mismos reconocen cuando manifiestan sentirse más autónomos, más responsables y más identificados con su quehacer académico y personal. Para esto se planificaron encuentros adicionales, con la finalidad de autoevaluar y coevaluar el proceso. Sin embargo, es necesario puntualizar que una tarea pendiente consiste en sistematizar estos resultados a partir de la consulta a los estudiantes y de la evaluación de las implicaciones del Aula Invertida como estrategia de enseñanza en modalidad híbrida.

Conclusiones

Tras esta experiencia, puede decirse que ha valido la pena la implementación de este proyecto, pues como se afirmó en principio, con esta implementación se pretende, y se está logrando, que el estudiante asuma un rol o papel protagónico del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que el docente pase de ser el centro del proceso, a ser un acompañante, un guía o facilitador. Asimismo, este proyecto logró que la docencia, desde la modalidad de Aula Invertida, adopte un nuevo matiz que permita al estudiante ser un ente activo y no pasivo tanto del proceso asíncrono como síncrono o presencial. De este modo, las clases dejan de ser exposiciones magistrales por parte del docente y pasan a ser espacios de aplicación y ejecución de nuevos conocimientos, aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades o competencias.

Es de suma importancia destacar el vínculo que tuvo este proyecto con otros similares, aunque contraste con propósitos y necesidades diferentes, dado que los logros alcanzados convergen en cuanto al dinamismo y la integración de la tecnología de la información, el desarrollo del aprendizaje colaborativo, así como la integración de destrezas de pensamiento que favorecen el aprendizaje activo y significativo.

Definitivamente, la aplicación de la metodología del Aula Invertida hace un aporte significativo al aprendizaje activo que a su vez enaltece la autenticidad y el protagonismo del estudiante, en oposición a la rutina y limitación de los aprendizajes.

Más que sugerir o recomendar, lo procedente es comprometerse a:

- Multiplicar esta experiencia con otros docentes de distintas áreas, modalidades, ciclos y niveles
- Acompañar cada vez más a los estudiantes, tanto en sus estudios independientes como en la implementación práctica de sus saberes, de modo que sus niveles cognitivos simples y complejos puedan ser potencializados.
- Conocer y aplicar nuevas herramientas tecnológicas que faciliten la ejecución de esta modalidad de enseñanza.
- Formar equipos docentes que acompañen esta propuesta donde cada uno asuma un rol o función desde el aspecto disciplinar, pedagógico y tecnológico.
- Compartir resultados, teorías e implementaciones, ya sea a través de cursos, talleres, seminarios y otros espacios de difusión y formación docente.

Referencias bibliográficas

Águeda, B. y Cruz, A. (2016). *Nuevas claves para la docencia universitaria* (3.º ed.). Narcea.

Alauzis, M. y Cataldo, S. (2018). Aprendizaje basado en proyectos y el ambiente virtual para el aprendizaje transversal de las ciencias orientado a la matemática. *Reflexión académica diseño y comunicación*, 33, 159-165. <https://divergenteeducacion.files.wordpress.com/2018/02/reflexic3b3n-acadc3a9mica-en-disec3b1o-y-comunicac3b3n-ac3b1o-xix-vol-33.pdf>

Alvarado, M. (2017). *El aula invertida como herramienta educativa para mejorar el nivel de logro en el examen Planea en la materia de matemáticas de los alumnos de 3º de secundaria* [Tesis de grado, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC). <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/632922>

Aronson, N., Arfstrom, K. M., y Tam, K. (2013). *Flipped Learning in Higher Education*. Pearson. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/HigherEdWhitePaper-FINAL.pdf>

- Anzules, W. (2021). Estrategias metodológicas del aula invertida para motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (tesis de maestría), Universidad Estatal del sur de Manabí.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Classroom Management and the Flipped Class*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/classroom-management-and-flipped-class-jon-bergmann>
- Berrett, D. (2012). *How “Flipping” the Classroom Can Improve the Traditional Lecture*. The Chronicle of Higher Education. <http://chronicle.com/article/HowFlipping-the-Classroom/130857/>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Burgos, J. y Lozano, A. (Coord.). (2010). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración: retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*. Trillas.
- Chaljub, J. (2017). Implementación de la metodología del aula invertida en estudiantes de educación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 36-47. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.262>
- Díaz, M. (2005) *Enseñanza y desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo
- Districalc (s.f.). *¿Qué es el aprendizaje activo y por qué funciona?* <https://www.districtalc.com/que-es-el-aprendizaje-activo-y-por-que-funciona/>
- Flehsig, K. & Schiefelbein, E. (2006) *Modelos didácticos para América Latina*. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- García, A. (2011). *Didáctica universitaria*. Muralla.
- García, M. y Quijada, V. (2015). *El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC: Experiencia de aprendizaje con docentes*. SOMECE. <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/57.pdf>
- Guzmán de Camacho, A. & Calderón M. (2012) *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje*. Amigo del Hogar. Rep. Dom.
- PUCMM (s. f.). Programa de LET-102. Español II. <https://humanidades.pucmm.edu.do/estudios-generales/Documents/asignaturas/LET-102-T-Espanol-II.pdf?cv=1>
- Mazur, E. (2009). Farewell, Lecture? *Science*, 323 (2), 50-51. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1168927>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007) *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Análisis comparativo de la calidad de la docencia universitaria para la formación docente en España



Francisco Javier Álvarez Bonilla¹
Universidad Pablo de Olavide
fjalvbon@upo.es



Alicia Jaén Martínez²
Universidad Pablo de Olavide
ajaemar@upo.es

Comparing the quality of instruction in initial teacher training programs at universities in Spain

Recibido: 3 de abril de 2023 | Aprobado: 20 de mayo de 2023

Resumen

Uno de los requerimientos de las Agencias de Evaluación Institucional se centra en la aportación de evidencias científicas que analicen la calidad de la oferta formativa. En este caso, se pretende comparar el cumplimiento de los criterios de calidad de los másteres pertenecientes a las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía para determinar cuál es el lugar que ocupa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide dentro del entorno de las universidades andaluzas en cuanto a la calidad del título. Para ello, se ha realizado un análisis cuantitativo de los dos documentos emitidos por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Junta de Andalucía, para la renovación y seguimiento del Título, considerando el grado de alcance de cada criterio de evaluación, el número

de recomendaciones y de recomendaciones de especial seguimiento para cada criterio de evaluación, así como la comparativa entre recomendaciones totales y resueltas para cada uno de los criterios. El análisis, además, se centra en la comparación entre las acciones definidas, adecuadas y finalizadas por cada Título para cada una de las recomendaciones recibidas. El estudio de los dos informes, a partir de las distintas variables relacionadas con los criterios de calidad incluidos en los documentos, nos posibilita calificar su calidad como de media-alta entre las 10 universidades andaluzas.

Palabras clave: Enseñanza superior, calidad de la educación, formación de docentes de educación secundaria, análisis comparativo

¹ Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Para contactar al autor: fjalvbon@upo.es

² Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora adscrita al Área de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Educación y Psicología Social), de la Universidad Pablo de Olavide. Para contactar a la autora: ajaemar@upo.es

Abstract

One of the requirements of the Institutional Evaluation Agencies focuses on the provision of scientific evidence that comparatively analyzes the quality of the educational offer. In this case, the aim is to compare the fulfillment of the quality criteria of the master's degrees belonging to the universities of the Autonomous Community of Andalusia in order to determine the place of the Master's Degree in Teaching Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching of the Universidad Pablo de Olavide within the Andalusian universities in terms of the quality of the degree. For this purpose, a documentary and quantitative analysis of the two documents issued by the Directorate of Evaluation and Accreditation of the Andalusian Regional Government, for the renewal and monitoring of the Degree, considering the degree of scope of each evaluation criterion, the number of recommendations and recommendations for special monitoring for each evaluation criterion, as well as the comparison between total and resolved recommendations for each of the criteria. The quantitative analysis also focuses on the comparison between the actions defined, appropriate and completed by each title for each of the recommendations received. The study of the two reports, based on the different variables related to the quality criteria included in the documents, enables us to qualify their quality as medium-high among the 10 Andalusian universities.

Keywords: Higher education, educational quality, secondary teacher education, comparative research

Introducción

Con el presente artículo se pretende responder a una de las sugerencias que se ha realizado a la Comisión Académica del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), por parte de la Dirección General para la Calidad (DGC) de la UPO. Teniendo como base las diferentes cuestiones que últimamente ha venido realizando la Comisión Evaluadora de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento, durante el proceso de Renovación de la acreditación de los Títulos, la DGC de la UPO recomendaba la realización de un análisis comparativo de másteres análogos al MAES de la UPO en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Existen varios estudios que ofrecen una perspectiva relativamente negativa sobre la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en el Estado Español. Se resalta un escaso interés por las universidades por cuidar la calidad y el desarrollo del título, a pesar de suponer casi el 40 % del total de estudiantes matriculados en postgrado en dichas universidades (Marina et al, 2015). Igualmente, se expone una elevada heterogeneidad de desarrollos de estos programas formativos con diversidad en el

número de materias por módulo formativo, número de oferta de plazas, número de especialidades ofertadas, número de docentes externos al ámbito universitario, número de créditos de Prácticas, así como el desarrollo de las prácticas, el tipo de trabajo requerido para el Trabajo Final de Máster (TFM) (López et al., 2020).

Ante este panorama, se ha resaltado la necesidad de que las universidades desarrollen procesos de investigación que les permitan evaluar la calidad de sus títulos. En este sentido, en el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, se establece que las universidades “fomentarán la investigación y renovación pedagógicas y didácticas del profesorado, otorgando atención prioritaria a la calidad de la docencia, con la finalidad de mejorar la transferencia de los conocimientos, elaborando programas de actuación conjunta orientados a coordinarlos y financiarlos” (art. 60).

En vista de la necesidad de evaluar la calidad de la enseñanza, nos proponemos comparar el cumplimiento de los criterios de calidad de los másteres pertenecientes a las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía para determinar cuál es el lugar que ocupa el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza

de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide dentro del entorno de las universidades andaluzas en cuanto a la calidad del título. En este sentido, esta investigación, a través del análisis documental, trazará líneas que permitan mejorar los criterios que requieren intervención y acciones concretas para mejorar la calidad de la formación docente en las universidades de la Comunidad Andaluza.

En lo adelante, se explicará el marco legislativo que regula la acreditación de los títulos, luego se mostrará la metodología implementada, la cual consiste en una revisión documental a partir de la aplicación del método cuantitativo. En el siguiente apartado se explicarán los resultados del estudio de los dos informes. Finalmente, se concluye con los hallazgos centrales que dan respuesta al objetivo.

Marco legislativo para el aseguramiento de la calidad de la docencia

En su exposición de motivos, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se postulaba la pretensión de que las Universidades andaluzas incrementen de manera urgente su eficacia, eficiencia y rendimiento de las actividades, estructuras y servicios universitarios, a través de continuos procesos de renovación que puedan ser mediante la fijación de criterios comunes (Art. 69). Así mismo, en el art. 89, Profesorado, se especificaba que “El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior” (art. 89, 5).

En el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, en su Título V, se desarrollan, además, las directrices esenciales para asegurar la calidad de la actividad universitaria. Se recoge que la Agencia Andaluza del Conocimiento “establecerá los criterios, indicadores y bases comunes que permitan establecer un sistema de información homogéneo que asegure la evaluación objetiva de medios y fines, resultados y procesos, de las universidades andaluzas. En este sentido, la evaluación abarcará las funciones de docencia y gestión docente, investigación y gestión de administración y servicios, sirviendo de apoyo a la planificación universitaria al servicio de la excelencia” (art. 83).

La verificación de la calidad de los títulos universitarios viene determinada por la Agencia Andaluza del Conocimiento, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 16/2007, de 3 de diciembre, donde se refleja la atribución de las competencias de evaluación y acreditación de las actividades universitarias. Esta se tramita de acuerdo al procedimiento establecido en el art. 27 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. El proceso de acreditación consistirá en la comprobación de que el plan de estudios se está realizando de acuerdo con el proyecto inicial y tiene 5 propósitos esenciales:

- “Asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los niveles de cualificación establecidos y los criterios expresados en la normativa legal vigente.
- Garantizar que la calidad de los resultados obtenidos en el desarrollo de las enseñanzas universitarias oficiales se corresponde con los compromisos adquiridos y verificados por el órgano de evaluación correspondiente.
- Comprobar que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para analizar su desarrollo, generar y poner en marcha las propuestas de mejora pertinentes.
- Asegurar la disponibilidad y el acceso de una información pública, válida, fiable, pertinente y relevante que ayude en la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional e internacional.
- Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora para el título que apoyen los procesos internos de mejora de calidad del programa formativo y su desarrollo, y que habrán de ser tenidos en cuenta en futuros seguimientos y renovaciones de la acreditación” (Agencia Andaluza del Conocimiento, 2014, p. 7).

La evaluación se lleva a cabo de acuerdo con los criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación

Superior, establecidos en la Guía para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios de grado y máster de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA, 2016)

La Comisión de renovación de la acreditación, designada por la DEVA de la Agencia Andaluza del Conocimiento, es la competente para efectuar la evaluación de la solicitud de la renovación de la acreditación de los títulos oficiales presentada por la universidad. Sus informes son emitidos por dicha comisión que está formada por expertos en la materia que actúan en régimen de independencia y autonomía y están basados en los siguientes criterios:

- Información pública disponible
- Sistema de garantía de calidad
- Diseño, organización y desarrollo del programa Formativo
- Profesorado
- Infraestructura, servicios y dotación de recursos
- Resultados de aprendizaje
- Indicadores de satisfacción y rendimiento

Estos criterios devienen de los 10 estándares y criterios para la garantía de la calidad interna en el área de la Educación Superior Europea que delimita la Unión Europea (ESG, 2015):

1. Política de garantía de calidad
2. Diseño y aprobación de programas
3. Aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante
4. Admisión, progresión, reconocimiento y certificación de estudiantes
5. Equipo docente
6. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes
7. Gestión de la información
8. Información pública
9. Seguimiento continuo y revisión periódica de los programas
10. Control cíclico externo de calidad

La DEVA emite de forma cuatrienal (para los másteres) un Informe de Renovación de la

acreditación de cada Título tras el análisis y valoración del autoinforme que presenta la Comisión Académica del Título, las evidencias aportadas y de las aclaraciones y respuestas obtenidas de las personas comparecientes en la visita de acreditación. Asimismo, la DEVA emite un informe anual de seguimiento como resultado de la evaluación del Plan de mejora anual presentado por la titulación oficial. Cada uno de los criterios y directrices de acreditación se valorarán según cuatro niveles, en función de la consecución de los estándares correspondientes:

- A. Se supera excelentemente
- B. Se alcanza
- C. Se alcanza parcialmente
- D. No se alcanza

Metodología

Se presentará un estudio estadístico descriptivo de los datos recogidos en los dos tipos de documentos emitidos por la DEVA para cada uno de los másteres de la Comunidad Autónoma de Andalucía, análogos al MAES de la UPO:

1. El Informe Final para la Renovación de la Acreditación
2. El Informe de Seguimiento del Plan de Mejora

La muestra se ha circunscrito al último Informe de Renovación de la Acreditación y al último Informe de Seguimiento del Plan de Mejora recibido por cada Universidad. Es por ello por lo que contamos con dos documentos para cada una de las 10 titulaciones. Esto supone una muestra de 20 informes (Ver Tabla 1), los cuales han sido elaborados entre 2017 y 2021.

Este análisis se realiza en base a los siete criterios establecidos en la Guía para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios de Grado y Máster en Andalucía (DEVA, 2016), indicando el alcance de cada criterio, las recomendaciones y las recomendaciones de especial seguimiento.

Este análisis se centra en los datos recogidos en los apartados 4 y 5 del *Informe Final para la Renovación de la Acreditación*, donde se establece el alcance de cada criterio, las recomendaciones y las recomendaciones de especial seguimiento, así como las conclusiones del estudio. De igual manera, para el análisis del Informe de Seguimiento del Plan de Mejora se enfocará en los apartados 4 y 5 en los que se muestran los resultados de los 7 criterios de evaluación, así como un resumen en forma gráfica.

Tabla 1. Muestra de Informes de Evaluación de los Títulos de Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Universidad	Seguimiento	Renovación de acreditación
Almería	2019/2020	2017/2018
Cádiz	2018/2019	2020/2021
Córdoba	2018/2019	2020/2021
Granada	2020/2021	2018/2019
Huelva	2017/2018 *	2019/2020
Jaén	2017/2018	2019/2020
Málaga	2020/2021	2018/2019
Sevilla	2020/2021	2018/2019
Loyola Andalucía	2019/2020	2017/2018
Pablo de Olavide	2019/2020	2017/2018

Es necesario hacer constar que el Informe de Seguimiento del Plan de Mejora del curso 2017/2018, recibido por la Universidad de Huelva (Indicado con un *), no mantiene el mismo formato de exposición de datos y valoraciones que el resto de los informes, por lo que, dada su no analogía, no ha podido ser utilizado en el estudio. Por tanto, la muestra definitiva utilizada es de 19 documentos: 10 Informes de Renovación de la Acreditación y 9 Informes de Seguimiento del Plan de Mejora.

Dadas las diferencias en cuanto al tipo de dato aportado entre uno y otro documento, para cada uno de ellos se han estudiado las frecuencias y porcentajes de diferentes variables por cada criterio de evaluación, que se exponen a continuación (tabla 2):

Tabla 2. Valores de cada variable objeto de estudio para criterio de evaluación

	Variable	Valores
Informe de renovación de la acreditación	Grado de alcance de cada criterio de evaluación	1 = No alcanzado 2= Alcanzado parcialmente 3 = Se alcanza
	Número de recomendaciones de especial seguimiento	Numérico (0-2)
Informe de seguimiento del plan de mejora	Recomendaciones totales	Numérico (0-6)
	Recomendaciones resueltas	Numérico (0-6)
	Acciones definidas	Numérico (0-6)
	Acciones adecuadas	Numérico (0-6)
	Acciones finalizadas	Numérico (0-6)

A partir de estos documentos, se realizó una síntesis de los datos que aportaban para cada una de las 10 universidades. Se elaboraron 3 tablas con los datos de las 10 universidades en torno a las 3 variables objeto de estudio en los Informes de Renovación de la Acreditación. Y se elaboraron 7 tablas (una por cada uno de los criterios de evaluación) con los datos de las 10 universidades en torno a las 4 variables objeto de estudio para los Informes de Seguimiento del Plan de Mejora. A partir de estas tablas de datos se realizó un estudio estadístico descriptivo para poder determinar la posición de cada universidad en cada una de las variables.

Resultados

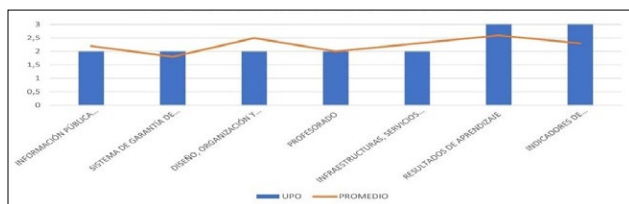
Para la exposición de los resultados de las frecuencias de aparición de cada variable para los 10 títulos, se comenzará con la presentación de los resultados del análisis de los Informes de Renovación de la Acreditación, en los que se analizan el grado de alcance de los criterios de evaluación y las recomendaciones y recomendaciones de especial seguimiento recibidas en el Informe de Renovación de la Acreditación para cada criterio. Posteriormente, se presentan los resultados del análisis de los Informes de Seguimiento de cada uno de los Títulos en los que se describen las recomendaciones totales y resueltas para cada uno

de los criterios y las acciones definidas, adecuadas y finalizadas por cada Título para cada una de las recomendaciones recibidas.

3.1 Resultados del análisis de los informes de renovación de la acreditación: Grado de alcance de los criterios de evaluación

En cuanto al grado de alcance de los criterios de evaluación de las 10 universidades donde se imparte este máster, se puede observar (Ver Figura 1) que el MAES de la UPO consigue un valor igual o superior al promedio de los valores del total de las 10 universidades en 4 de los criterios de evaluación. Sus valores de 2 (Alcanzado parcialmente) y 3 (Se alcanza) lo sitúan por encima de la media, siendo alcanzados los criterios “Resultados de Aprendizaje” e “Indicadores de Satisfacción y Rendimiento” y manteniendo un progreso parcial en el resto de los otros 5 criterios.

Figura 1. Comparativa del grado de alcance de cada criterio de evaluación en la Renovación del Título en la UPO con el valor promedio de las universidades andaluzas



Por otro lado, el MAES de la UPO ocupa el cuarto puesto, por detrás de Loyola, Sevilla y Málaga (Ver Figura 2). Ninguno de los 10 másteres alcanza todos los criterios. Destaca LOY, con un solo criterio alcanzado parcialmente, “Profesorado” y la US con 3 de ellos, “Sistema de Garantía de Calidad”, “Profesorado” e “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”, habiendo alcanzado el resto de los criterios. El MAES de la UPO es uno de los 6 que no recibe la calificación de “No alcanzado” en alguno de los criterios.

Figura 2. Grado de alcance de cada criterio de evaluación en la Renovación del Título en cada universidad andaluza

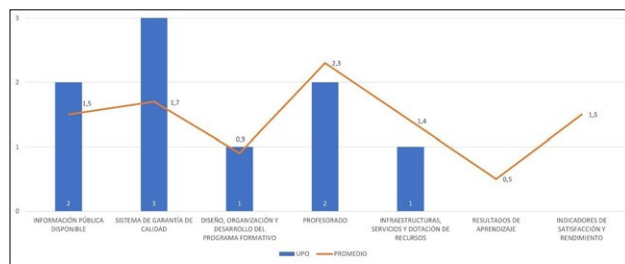


3.2 Recomendaciones recibidas en el informe de renovación de la acreditación para cada criterio

El 34 % de las 9 reclamaciones recibidas por la UPO se concentran en el criterio “Sistema de Garantía de la Calidad” (Ver Figura 3). El 22 % se encuentran en el criterio “Información Pública Disponible” y “Profesorado”, respectivamente. También se presentan el 11 % de las reclamaciones en los criterios de “Diseño, organización y desarrollo del programa formativo” y en “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”. Los criterios “Resultados de aprendizaje” e “Indicadores de satisfacción y rendimiento” no reciben reclamaciones, dado que se han estimado alcanzados.

El MAES de la UPO recibe menos recomendaciones que la media del total de universidades andaluzas en 4 de los 7 criterios.

Figura 3. Comparativa del número de recomendaciones por criterio de evaluación en el Informe de Renovación del MAES de la UPO con el valor promedio de las universidades andaluzas.



Todo ello coloca a la UPO en una de las primeras posiciones en cuanto al menor número de reclamaciones recibidas, por detrás de Sevilla (4) y Málaga (8) y equiparada con Loyola (Ver Figura 4).

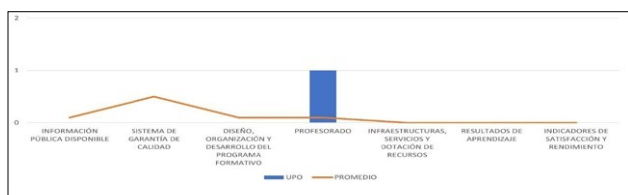
Figura 4. Número de recomendaciones por criterio de evaluación en el Informe de Renovación del Título en cada universidad andaluza.



3.3 Recomendaciones de especial seguimiento recibidas en el informe de renovación de la acreditación

La única recomendación de especial seguimiento que ha recibido el MAES de la UPO se circunscribe al criterio “Profesorado” (ver figura 5). Desde la DEVA se solicita el establecimiento de un procedimiento que garantice la adecuación e idoneidad del profesorado externo del Título. Aunque en este criterio el MAES de la UPO se encuentra por encima de la media, en el resto de los criterios se mantiene igual o mejor que el resto de las universidades andaluzas. El criterio “Sistema de Garantía de Calidad” es el que más recomendaciones de especial seguimiento recibe esta titulación en las universidades andaluzas.

Figura 5. Comparativa del número de recomendaciones de especial seguimiento por criterio de evaluación



En cuanto al número de recomendaciones de especial seguimiento recibidas en el Informe de Renovación de la titulación, el MAES de la UPO forma parte del 60 % de universidades andaluzas que reciben recomendaciones de especial seguimiento. Las universidades de Sevilla, Loyola, Málaga y Córdoba no reciben recomendaciones de especial seguimiento. En este sentido ocupa un lugar medio junto a las universidades de Granada, Huelva y Jaén (Ver Figura 6). Al igual que estas 3 universidades, recibe una sola recomendación de especial seguimiento, en este caso, correspondiente al criterio “Profesorado”. La DEVA requiere al MAES de la UPO la realización de un procedimiento que garantice la adecuación e idoneidad del profesorado externo del Título.

Figura 6. Número de recomendaciones de especial seguimiento por criterio de evaluación

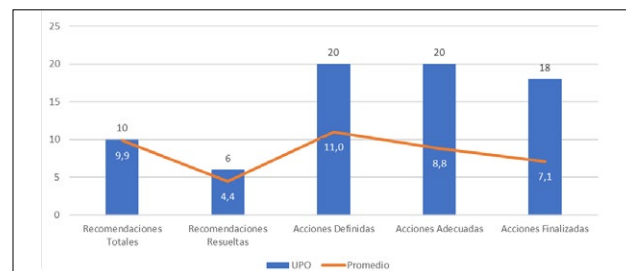


3.4 Resultados del análisis de los informes de seguimiento del plan de mejora

En cuanto al análisis de los Informes de Seguimiento del Plan de Mejora y siendo conscientes de que se cuenta con 9 documentos, no con 10, por la compleja analogía del Informe de la Universidad de Huelva, nos centraremos en las 5 variables antes descritas. Estas variables serán estudiadas por separado para cada uno de los 7 criterios de evaluación.

En términos globales y comparativos, el MAES de la UPO recibe similar número de recomendaciones que el promedio de las universidades andaluzas (10), pero resuelve casi 2 recomendaciones más que el promedio de universidades (6), lo que supone casi el 20 % más. Además, el número de acciones definidas (20), adecuadas (20) y finalizadas (18) suponen el doble de las que presenta el promedio de universidades andaluzas (Ver Figura 7).

Figura 7. Comparativa de los Informes de Seguimiento del Plan de Mejora del MAES de la UPO

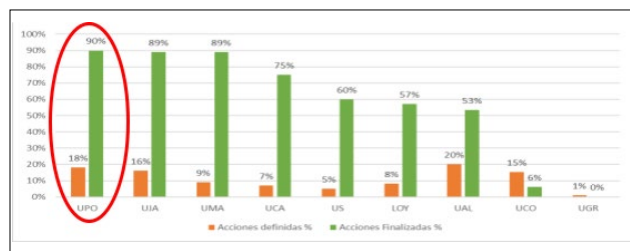


El MAES de la UPO ocupa el sexto lugar en cuanto al menor número de recomendaciones recibidas de la DEVA, con el 11,24 % del total de reclamaciones emitidas por la DEVA (Ver figura 8). Aunque ocupa el quinto puesto en cuanto al porcentaje de recomendaciones resueltas de entre las que recibió, es la segunda que define más acciones para resolverlas, por detrás de la Universidad de Sevilla y la primera en cuanto a finalización satisfactoria (90 %) de las acciones definidas (Ver figura 9).

Figura 8. Resumen de Recomendaciones recibidas y resueltas a través del Informe de Seguimiento del Plan de Mejora del MAES de las distintas universidades andaluzas

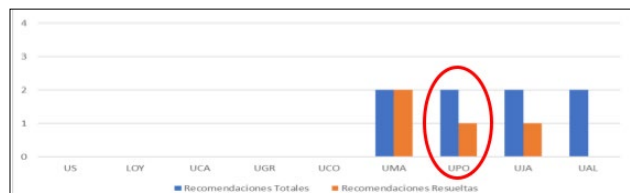


Figura 9. Resumen de Acciones definidas y Finalizadas a través del Informe de Seguimiento del Plan de Mejora de las distintas universidades andaluzas



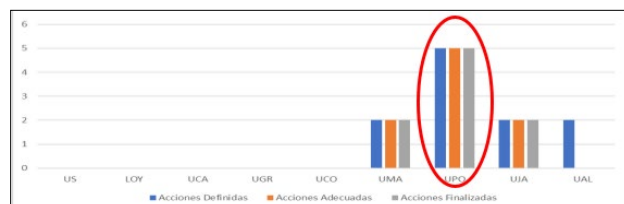
Realizando un análisis particular del comportamiento de los datos a nivel de cada uno de los siete criterios de evaluación, nos encontramos con que el MAES de la UPO se encuentra entre los últimos puestos junto a las Universidades de Málaga, Jaén y Almería, en cuanto al criterio “Información Pública Disponible”, dado que recibieron dos recomendaciones (Ver figura 10). Las recomendaciones de la DEVA se concentran en la actualización de la información depositada en la web (horarios, aulas, exámenes, asignación de profesorado, equipos docentes, asignación de Trabajos de Fin de Máster, accesibilidad lingüística...), la transparencia de las decisiones y acuerdos de la Comisión Académica y de la Comisión de Garantía de la Calidad y la visibilidad del Plan de Mejora.

Figura 10. Número de recomendaciones totales y resueltas en el Plan de mejora



La Universidad de Málaga ha logrado resolver el 100 % de ellas. Las Universidades de Jaén y Pablo de Olavide han logrado resolver el 50 % de las recomendaciones recibidas. Sin embargo, la UPO es la que más acciones ha presentado (5) para resolver dichas recomendaciones, consiguiendo finalizar las 5 (Ver figura 11).

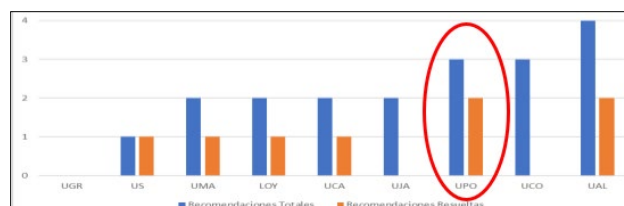
Figura 11. Número de acciones definidas, adecuadas y finalizadas cada universidad andaluza para el criterio de evaluación “Información Pública Disponible”



Las recomendaciones realizadas por la DEVA referidas al criterio “Sistema de Garantía de Calidad” giran en torno a la potenciación de la participación de todos los agentes implicados en los procesos de seguimiento y evaluación de la calidad (estudiantes, profesorado, PAS, egresados, empleadores y tutores de prácticas), la adecuación de los procedimientos de recogida de información, la comprensibilidad de los indicadores de calidad a través de elementos gráficos, la coherente articulación de las acciones de mejora concretas para atender las recomendaciones recibidas y la representatividad de las tasas de inserción laboral de los egresados.

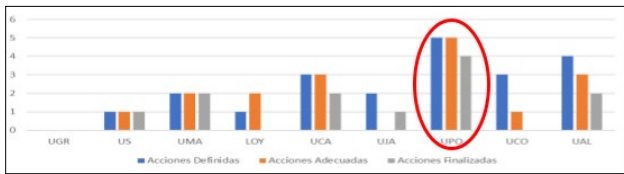
El MAES de la UPO recibió 3 recomendaciones que la colocan entre los últimos puestos, por delante de las universidades de Córdoba y Almería (Ver Figura 12). A pesar de ello, de entre estas tres universidades, la UPO es la que mejor progreso ha realizado, superando el 66 % de las recomendaciones recibidas, solo superada por la Universidad de Granada (que no recibe recomendaciones) y la Universidad de Sevilla que supera el 100 % de las recibidas.

Figura 12. Número de recomendaciones totales y resueltas en cada universidad para el criterio de evaluación “Sistema de Garantía de Calidad”



En la figura 13 puede observarse el esfuerzo realizado por el MAES de la UPO para resolver las 3 recomendaciones recibidas. La UPO es la universidad que ha presentado un mayor número de acciones, 5 en total, de las cuales 4 han finalizado, consiguiendo resolver 2 de las 3 recomendaciones.

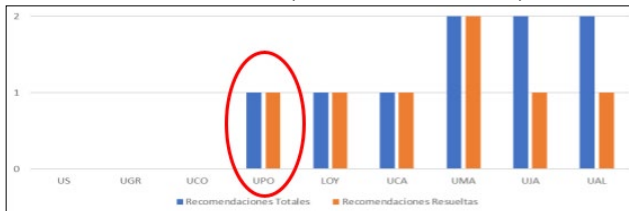
Figura 13. Número de acciones definidas, adecuadas y finalizadas en cada universidad para el criterio de evaluación “Sistema de Garantía de Calidad”



El MAES de la UPO se encuentra en una posición media, por detrás de las universidades de Sevilla, Granada y Córdoba, en lo referente al número de recomendaciones recibidas para el criterio “Diseño, Organización y Desarrollo del Programa Formativo” (Ver Figura 14). Se encuentra equiparada con las universidades Loyola y de Cádiz en cuanto al número de recomendaciones recibidas (1) y por delante de Málaga, Jaén y Almería que reciben 2.

Figura 14. Número de recomendaciones totales y resueltas andaluzas para el criterio “Diseño, Organización y Desarrollo del Programa Formativo”.

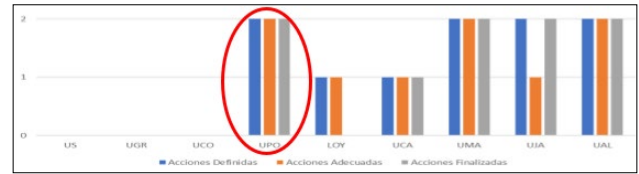
Las recomendaciones que realiza la DEVA para este



criterio se localizan, principalmente, en la oferta, gestión, supervisión, coordinación (profesorado interno y externo) y evaluación de las prácticas en los centros de educación secundaria nacionales y del extranjero, la adecuada integración de los contenidos propios de la Formación Profesional, tanto en el Módulo Genérico como en el Módulo Específico, la pertinencia de los sistemas de evaluación, la idoneidad del volumen de trabajo del alumnado y la coherencia de las guías docentes con respecto a la Memoria de Verificación.

De entre aquellas que reciben recomendaciones para este criterio, el MAES de la UPO se encuentra en un grupo intermedio por delante de las universidades de Málaga, Jaén y Almería. Se propusieron dos acciones que consiguió finalizar, como ocurre con las Universidades de Málaga y Almería (Ver figura 15).

Figura 15. Número de acciones definidas, adecuadas y finalizadas para el criterio “Diseño, Organización y Desarrollo del Programa Formativo”



En cuanto al número de recomendaciones para el criterio “Profesorado”, la UPO se encuentra en una posición media, con 3 recomendaciones como las universidades de Cádiz, Jaén, Almería y Córdoba (Ver Figura 16). Si bien, aún queda por resolverse el 66 % de las recomendaciones.

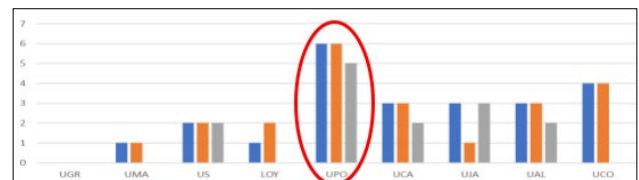
La DEVA centra estas recomendaciones en la sistematización de los mecanismos de coordinación vertical y horizontal del programa formativo (periodicidad de reuniones, reducción de la fragmentación de contenidos de las materias, adecuación del número de docentes por asignatura, seguimiento de las directrices, recomendaciones o consensos emanados de los órganos de coordinación, idoneidad de los tutores académicos y externos de Prácticas y TFM,...), la significativa satisfacción de los docentes con la labor que se realiza y la aplicación de un Plan Formativo específico para el profesorado del Máster.

Figura 16. Número de recomendaciones totales y resueltas para el criterio de evaluación “Información Pública Disponible”



El MAES de la UPO presenta mayor número de acciones (6) y mayor número de acciones finalizadas (5), lo que supone un 83 % de efectividad, a pesar de no haber resuelto 2 de las 3 recomendaciones (Ver Figura 17).

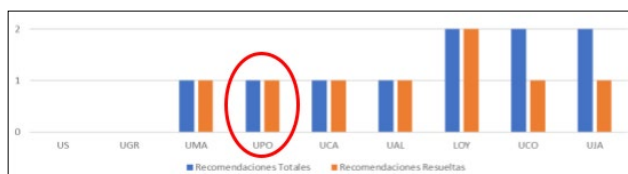
Figura 17. Número de acciones definidas, adecuadas y finalizadas en cada universidad para el criterio de evaluación “Sistema de Garantía de Calidad”



Por lo que concierne al criterio “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”, las recomendaciones de la DEVA se dirigen a la potenciación de los servicios de orientación académica y profesional, empleabilidad y emprendimiento para el alumnado matriculado y egresado, la adecuada disposición de los recursos humanos necesarios para la gestión administrativa y la idoneidad de los recursos existentes (aulas, laboratorios, bibliotecas...).

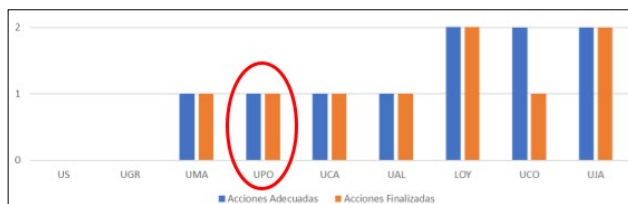
El MAES de la UPO presenta una posición más ventajosa con respecto a este criterio. Recibió una única recomendación que ha sido resuelta y que la coloca en 3º lugar, emparejada con las universidades de Málaga, Cádiz y Almería, pero por detrás de las universidades de Sevilla y Granada (Ver figura 18).

Figura 18. Número de recomendaciones totales y resueltas en cada universidad para el criterio de evaluación “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”.



Para la resolución de dicha recomendación, la efectividad de la acción propuesta y finalizada es completa (Ver Figura 19). El MAES de la UPO se encuentra en el grupo de universidades consigue el 100 % de efectividad en las acciones que plantea para la resolución de las recomendaciones que recibe.

Figura 19. Número de acciones definidas, adecuadas y finalizadas en cada universidad para el criterio de evaluación “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”



En lo referente al número de recomendaciones recibidas para el criterio “Resultados de Aprendizaje”, el MAES de la UPO se encuentra

entre el 78 % de las universidades que no recibe recomendaciones (Ver Figura 20). Por lo que no presenta acciones a realizar. Solo dos universidades reciben recomendaciones para este criterio, Jaén y Almería.

Estas recomendaciones se enfocan en la mejora de los resultados de aprendizaje y los niveles de satisfacción del alumnado a través de la conveniente adquisición de las competencias, la adaptación de las actividades formativas a la adquisición de dichas competencias y la idoneidad de los sistemas de evaluación.

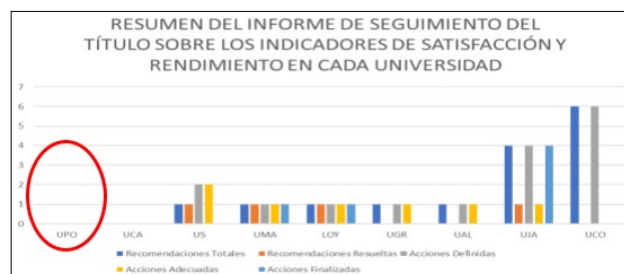
Figura 20. Resumen del Informe de Seguimiento del Título sobre el criterio “Resultados de Aprendizaje”



Respecto al criterio “Indicadores de Satisfacción y Rendimiento”, la DEVA focaliza sus recomendaciones en torno al análisis de dichos indicadores (causas de la escasa satisfacción de los grupos de interés implicados, representatividad de las tasas de inserción laboral de los egresados por especialidad, el diseño de acciones concretas de mejora, causas del aumento de las tasas de abandono,...).

El 78 % de las universidades andaluzas recibe recomendaciones para este criterio (Ver figura 21). Sin embargo, el MAES de la UPO, junto con la Universidad de Cádiz, no recibe recomendaciones en cuanto a dicho criterio, por lo que no presenta acciones a realizar.

Figura 21. Resumen del Informe de Seguimiento del Título sobre el criterio “Indicadores de Satisfacción y Rendimiento”



Conclusiones

El MAES de la UPO ha recibido ya dos Informes de Renovación de la acreditación en los que se describe claramente el progreso positivo hacia la calidad del título. Con este estudio se ha pretendido comparar la calidad del máster de las universidades andaluzas para establecer cuál es el lugar que ocupa la UPO dentro del entorno de las universidades andaluzas en cuanto a la calidad del título ofrecido.

En resumen, podemos concluir, en cuanto a los Informes de Renovación de la Acreditación, que el MAES de la UPO:

- Alcance igual o superior al promedio de universidades andaluzas en 4 de los 7 criterios, lo que coloca el master en la cuarta posición en cuanto al alcance de los criterios.
- No recibe recomendaciones en 2 de los 5 criterios.
- Recibe menos recomendaciones que el promedio de universidades andaluzas en 4 de los 7 criterios.
- 3.^{ra} posición en cuanto al menor número de recomendaciones totales.
- Recibe igual o menos recomendaciones que el promedio de universidades andaluzas en 6 de los 7 criterios.
- 5.^{ta} posición en cuanto al menor número de recomendaciones de especial seguimiento totales.

En cuanto a los Informes de Seguimiento del Plan de Mejora, el MAES de la UPO, se puntualiza lo siguiente:

- Resuelve casi un 20 % más de recomendaciones que el promedio de universidades.
- Define, adecua y finaliza casi el doble de las acciones que presenta el promedio de universidades andaluzas.
- Ocupa el 6.^{to} lugar en cuanto al menor número total de recomendaciones recibidas.

- Ocupa el 5.^{to} puesto en cuanto al porcentaje de recomendaciones resueltas
- Resuelve el 60 % de las recomendaciones que le indica la DEVA.
- Ocupa el 2.^{do} lugar en el mayor número de acciones definidas para resolverlas las recomendaciones.
- Ocupa el primer puesto en el mayor número de acciones finalizadas.
- Finaliza el 90 % de las acciones que define para resolver las recomendaciones recibidas.
- Ocupa las posiciones de cabeza en cuanto al menor número de recomendaciones en los criterios de “Resultados de Aprendizaje” e “Indicadores de Satisfacción y Rendimiento”, sin recibir recomendaciones.
- Ocupa una posición media en cuanto al menor número de recomendaciones en los criterios de “Diseño, Organización y Desarrollo del Programa Formativo”, “Profesorado” e “Infraestructuras, Servicios y Dotación de Recursos”
- Ocupa las posiciones de cola en cuanto al menor número de recomendaciones en los criterios de “Información Pública Disponible”, “Sistema de Garantía de Calidad”
- Supera el 100 % de las recomendaciones recibidas para los criterios “Diseño, Organización y Desarrollo del Programa Formativo” e “Infraestructuras, servicios y dotación de recursos”
- Supera el 66 % de las recomendaciones recibidas para los criterios “Sistema de Garantía de Calidad” y “Profesorado”
- Supera el 50 % de las recomendaciones recibidas para el criterio “Información Pública Disponible”

En definitiva, los resultados permiten inferir que se han realizado las acciones necesarias para mejorar la calidad en distintos criterios de evaluación, en los que se destacan los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los indicadores de satisfacción de

los miembros de la comunidad académica, la mejora de la infraestructura y del diseño del programa formativo. Sin embargo, se requiere afianzar la idoneidad del profesorado interno y externo, mejorar el sistema de garantía de la calidad, integrando a todos los actores educativos en los procesos de evaluación. También los hallazgos indican que es necesario asegurar la transparencia y actualización de la información pública disponible.

Estos resultados del Título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UPO, nos permiten identificar que la concatenación de acciones promovidas por este Título ha generado un progresivo ascenso en la calidad de los procedimientos que se llevan a cabo, en efecto, destaca el hallazgo de que la UPO es la universidad con el mayor número de acciones finalizadas en pos de las recomendaciones recibidas. Lo anterior posibilita calificar su calidad como de media-alta entre las universidades andaluzas.

Si bien es necesario destacar que, en el caso del MAES de la UPO, los datos más recientes hacen referencia al curso 2019-2020. Por tanto, en los informes estudiados no se reflejan las acciones ejecutadas entre los últimos tres años en seguimiento de las recomendaciones recibidas para mejorar la calidad.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J., Ríos, I. y Martínez, E. (2019). Análisis comparativo de variables e indicadores empleados para evaluar calidad en las universidades. *Humanidades médicas*, 19 (2), 405-424.

Agencia Andaluza del Conocimiento (2014). *Informe de resultados del proceso de evaluación para la renovación de títulos oficiales de grado y máster*. https://ws262.juntadeandalucia.es/accua/include/files/deva/informes/resultados/InformeResultadosRAcreditacion_Piloto_convocatoria_14-15.pdf?v=2023590019

ANECA (2015). Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora. ANECA <https://shorturl.at/ptPRZ>

Decreto Legislativo 1/2013 (2013, de 8 de enero). Junta de Andalucía. <https://shorturl.at/xyFLM>

Dirección de Evaluación y Acreditación[DEVA] (2016). Guía para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios de Grado y Máster en Andalucía. Agencia Andaluza del Conocimiento. <https://shorturl.at/apC59>

ESG. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) <https://shorturl.at/aBQ18>

Ley 16/2007. (2007, 3 de diciembre). Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial del Estado Núm 20. <https://shorturl.at/bEFL3>

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. (2001, de 21 de diciembre). Jefatura del Estado, Boletín Oficial del Estado Núm 307. <https://shorturl.at/mxzKV>

López, V., Yuste, R., Urkidi, P. y Losada, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413471>

Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). El libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://shorturl.at/arsxY>

Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007, de 29 de octubre). Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado Núm. 260. <https://shorturl.at/itG15>

Planteamiento del problema en tres movimientos retóricos: Recomendaciones para su construcción discursiva



Lourdes Díaz¹
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador (UPEL)
ludiblan40@gmail.com

Approaching the problem in three rhetorical movements: Recommendations for its discursive construction

Recibido: 12 de abril de 2023 | Aprobado: 15 de mayo de 2023

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un conjunto de recomendaciones para la construcción discursiva del planteamiento del problema de investigación en tesis de maestría en Lingüística. Desde el punto de vista teórico, se fundamenta en el modelo de movidas y pasos retóricos, mientras que didácticamente suscribe las proposiciones de la alfabetización académica y, en cuanto a la metodología, se basa en la investigación- acción. Entre las recomendaciones se destacan la elaboración de este género mediante tres movidas retóricas (establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho de investigación), el establecimiento del territorio temático a través de la revisión exhaustiva de los estudios previos, el uso de estructuras introductorias de los pasos retóricos y el manejo de recursos lingüísticos, como mecanismos de negación y modalizadores para favorecer el posicionamiento del autor ante las fronteras del conocimiento.

Palabras clave: Planteamiento del problema, tesis de Lingüística, modelo de movidas y pasos retóricos, alfabetización académica

¹ Magíster en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Doctora en Lingüística por la Universidad de los Andes. Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Para contactar a la autora: ludiblan40@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>

Abstract

The objective of this article is to propose a set of recommendations for the discursive construction of the approach to the research problem in a master's thesis in Linguistics. From theoretical point of view, it is based on the model of moves and rhetorical steps, while didactically it subscribes to the propositions of academic literacy and, in terms of methodology, it is based on action research. Among the recommendations, the elaboration of this genre stands out through three rhetorical moves (establishing the territory, establishing the niche and occupying the research niche), the establishment of the thematic territory through the exhaustive review of previous studies, the use of structures introduction to the rhetorical steps and the handling of linguistic resources, as denial mechanisms and modalizers to favor the position of the author before the frontiers of knowledge.

Keywords: *Problem statement, Linguistics thesis, model of moves and rhetorical steps, academic literacy*

Introducción

La formación universitaria demanda a los estudiantes la lectura y escritura de géneros académicos para acceder a los saberes, producir conocimientos e incorporarse progresivamente a las comunidades disciplinares correspondientes. Uno de estos géneros es la tesis para optar a diferentes grados (licenciatura, magíster o doctorado), un escrito académico que contiene “los resultados de un trabajo de investigación, generalmente de bastante complejidad (...). Su finalidad es dar cuenta de los resultados y conclusiones de un trabajo de investigación de manera de acreditar méritos para la obtención de un título” (Moyano, 2000, p.143). Convencionalmente, está conformada por introducción, marco teórico, metodología, resultados y conclusión, y “tiene como macropropósito persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico” (Parodi et al., 2008, p. 92).

De estas secciones, el planteamiento del problema (PDP) constituye el punto de partida en la búsqueda, mediante la revisión de estudios previos en distintas fuentes bibliográficas y la identificación de lagunas o vacíos que se problematizan y actualizan en preguntas (Sabino, 1992; Venegas et al., 2015), con la intención de ajustar y formalizar la idea de investigación (Hernández et al., 2010). Se caracteriza por la contextualización del tema en un campo disciplinar, la focalización y dilucidación del objeto de estudio, el reconocimiento de acuerdos o controversias en el estado del arte y la elaboración gradual del problema. Cabe aclarar que el problema no tiene, necesariamente, una

connotación negativa (Sánchez, 2018), sino que se vincula con cuestiones susceptibles de averiguar, limitaciones puntuales, datos que se deben analizar, vacíos en el conocimiento, asuntos prácticos, etc. Alude a algo desconocido o sabido medianamente hasta ahora.

Sea en su carácter de instancia inicial o materialización discursiva, se cataloga como uno de los mayores retos de escritura en el contexto universitario y profesional (Balestrini, 2006; Elizondo y González, 2021; Pineda et al., 2021; Sánchez, 2018; Shiro, 2011; Shiro y D’Avolio, 2011), un “desafío teórico y epistemológico que implica un esfuerzo del pensamiento que debe reconocer los límites de ‘lo ya sabido’ y atreverse a preguntar por ‘lo inédito’, lo no pensado hasta el momento” (Torres y Jiménez, 2004, p. 17); aparte de exigir el despliegue de estrategias lingüísticas, retóricas y discursivas para su organización textual.

De hecho, una serie de estudios en distintos niveles educativos y géneros académicos como proyectos de investigación, tesis o informes científicos reportan dificultades a nivel de forma, contenido y distribución de las informaciones (Mora, 2005; Pasek de Pinto, 2008; Quintana, 2008; Serrano et al., 2017). Con el fin de afrontar esta problemática declarada o implícita, se han efectuado diversas contribuciones. Así, con base en el enfoque funcional comunicativo, Venegas et al. (2015) proporcionan una serie de guías de planificación, textualización y revisión del macrogénero Trabajo Final de Grado en cuatro disciplinas, entre ellas, la Lingüística. La problemática de la investigación

la incluyen en el apartado de la introducción y, para orientar su escritura, apuntan los propósitos comunicativos y algunos rasgos léxico-gramaticales como los marcadores discursivos.

Serrano et al. (2017) ofrecen un modelo comentado para la escritura del PDP de informes científicos en educación media, en el cual describen la estructura interna del texto y, adicionalmente, suministran una pauta de corrección para organizar y redactar el problema. Sánchez (2018), en función de la literatura consultada y la lectura de problemas de investigación escritos por estudiantes de pregrado y posgrado en proyectos de diferentes disciplinas, presenta un instrumento que contempla indicaciones para elaborar la problemática de investigación en doce movidas retóricas y, conjuntamente, sugiere lecturas, tesauros y, en ciertos casos, el empleo de marcadores discursivos. Por su parte, Flores (2019) propone un ejercicio de intervención para preparar el PDP de un proyecto de investigación de maestría con base en la pedagogía de géneros.

Los trabajos referidos destacan el interés discursivo por esta sección en especial o como parte de la introducción de distintos géneros y representan un valioso aporte para la alfabetización académica. Sin embargo, se ha observado un menor énfasis en su construcción para el caso de las tesis de maestría y, particularmente, en las de Lingüística. Salvo los de Venegas et al. (2015) y Sánchez (2018), no suelen brindar orientaciones explícitas sobre la preparación del nicho de investigación, aspecto fundamental en la propuesta de estudios, ni para usar los recursos lingüísticos más relevantes que conduzcan al logro de los propósitos comunicativos del PDP. Aunado a ello, la experiencia en la evaluación de tesis de maestría en Lingüística ha permitido determinar dificultades como la indicación de un tema muy abarcador, presentación intuitiva del problema sin mostrar revisión sistemática de antecedentes, falta del señalamiento de vacíos en estudios previos, enunciación de interrogantes sin una sustentación anterior, entre otras.

Estos precedentes condujeron a la reflexión y necesidad de tratar de contribuir con la alfabetización y enculturación de los estudiantes en esta práctica letrada. En tal sentido, el objetivo de este artículo es proponer un conjunto de recomendaciones para la construcción discursiva del planteamiento del

problema de investigación en tesis de maestría Lingüística. Esta construcción discursiva se refiere a la organización del texto en movidas y pasos, así como a los recursos lingüísticos y discursivos utilizados para cumplir sus propósitos comunicativos. Desde el punto de vista teórico, se fundamenta en el modelo de movidas y pasos retóricos (Swales, 1990, 2004), didácticamente suscribe las proposiciones de la Alfabetización Académica (Carlino, 2003, 2013) y, en cuanto a la metodología, se basa en la investigación-acción (Latorre, 2005).

En lo siguiente, el artículo se estructura así: en primer lugar, se hace alusión a la alfabetización académica y se caracteriza el planteamiento del problema como género discursivo y su organización retórica en términos de movidas y pasos; en segundo lugar, se justifica la propuesta de recomendaciones en el marco de la investigación-acción; en tercer lugar, se proponen las recomendaciones para la escritura del PDP y, por último, se ofrecen las conclusiones emanadas de este estudio.

2. Fundamentación teórica

2.1. Alfabetización Académica

La lectura y la escritura en la universidad son prácticas sociales que implican diálogo, apropiación, evaluación, creación y difusión de los saberes a través de un lenguaje especializado e inherente a las disciplinas en las que se asientan, pues estas cuentan con sus dispositivos y convenciones para generar e intercambiar los conocimientos. El proceso que auspicia y acompaña tanto el acceso como el mantenimiento en las culturas disciplinares se denomina alfabetización académica (Carlino, 2003; 2013) y persigue dos objetivos: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (Carlino, 2013, p. 370).

La alfabetización académica se sustenta en los movimientos pedagógicos Escribir a través del currículum y Escribir en las disciplinas, los cuales han definido líneas de investigación-acción en las actividades de aula, con la finalidad de indagar y propiciar el aprendizaje de los modos particulares de leer, escribir y comunicarse oralmente en educación superior y al interior de las disciplinas (Padilla y Carlino, 2010). Estas prácticas son teleológicas

(se orientan a fines específicos) y situadas; por lo tanto, su enseñanza es tarea de los profesores que administran cada asignatura durante el trayecto de las carreras. Se caracterizan por ser dialógicas, colectivas y participativas. De igual manera, implican el manejo de contenidos lingüísticos focalizados y pertinentes, así como una visión crítica de los géneros discursivos. El conocimiento y uso de estas prácticas letradas no se produce de manera natural, sino que reclama un abordaje explícito (Carlino, 2013; Navarro, 2019).

A partir de estas consideraciones, las recomendaciones propuestas se conciben como significativas, es decir, se alinean hacia el logro de un objetivo preciso que toma en cuenta los protocolos disciplinares (construir discursivamente el planteamiento del problema de lingüística). Además, son articuladas y focalizadas porque se trabajan opciones lingüísticas y discursivas específicas (estructuras introductorias, marcadores discursivos, recursos de negación, lenguaje evaluativo, énfasis) para alcanzar los propósitos comunicativos del género. Esto supone la visión crítica en el reconocimiento de la organización retórica, los recursos empleados, el posicionamiento del autor y las expectativas del lector.

2.2. El planteamiento del problema como género discursivo académico

El PDP no solo es la etapa de inicio, sino el resultado de la investigación (Shiro y D' Avolio, 2011), cuya presentación formal implica el ejercicio de la escritura académica (Shiro, 2011) en el seno del texto que reporta el estudio (tesis, artículo científico, proyecto, informe de investigación) y se rige por convenciones discursivas en distintos niveles de la lengua (léxico, semántico, sintáctico, pragmático) admitidas por los miembros de las comunidades disciplinares (literatura, lingüística, historia, medicina, ecología, etc.). Igualmente, se distingue por la inclusión de otras voces por medio de citas, con la idea de contextualizar el problema, demostrar el conocimiento disciplinar y temático, fundamentar el propio razonamiento y argumentar la novedad e importancia de la investigación (Díaz, 2022).

De acuerdo con Sánchez (2018), este género discursivo se configura por medio de movidas

retóricas y pasos para cumplir sus propósitos comunicativos, en virtud de la existencia de un problema que amerita tratamiento y un área disciplinar proponente de las bases teóricas y metodológicas para su abordaje. Las movidas retóricas (MR) son unidades semántico-funcionales que señalan el propósito global del género y su superestructura; al ser de naturaleza abstracta, se codifican en un enunciado, oración, grupo de oraciones, párrafo (s) y se identifican mediante elementos lexicogramaticales o pistas lingüísticas. Los pasos (P), estrategias o submovidas, por su parte, revelan los propósitos locales o micropropósitos que asisten la concreción y redacción del contenido en los movimientos textuales (Díaz, 2014; Gallardo, 2010; Ibáñez, 2010; Swales, 1990).

Con base en el modelo de movidas y pasos para la escritura de las introducciones expuesto por Swales (1990; 2004) y, partiendo de algunos aportes del análisis de géneros y la revisión como jurado examinador de tesis de maestría en Lingüística, en la Tabla 1 se presenta una estructura potencial del PDP pensada como la creación de un espacio de investigación en tres movimientos retóricos.

Tabla 1. Organización retórica del Planteamiento del Problema

Creación de un espacio de investigación	Pasos o estrategias para la construcción discursiva
MR1 Establecer un territorio de investigación	Enuncia el tema general de la investigación
	P1 Ubica el tema en una disciplina, teoría, etc.
	P2
	P3
-	P4 Explicita el tópico de investigación
	Presenta aspectos generales
-	P5 Indica la importancia o centralidad del tema.
	P6 Revisa estudios previos
MR2 Crear un nicho de investigación	P7 Indica la importancia o centralidad del tema.
	P8
	P9
	P10 Revisa estudios previos
MR3 Ocupar un nicho de investigación	P11 Formula los objetivos de la investigación
	P12 Justifica la investigación

Nota: Adaptación de Bolívar (2019), Díaz (2022), Sánchez (2018) y Swales (1990, 2004).

El PDP se organiza de modo argumentativo porque contiene generalizaciones y pruebas que justifican la

centralidad del tópicos de investigación. Se confrontan los planteos efectuados por otros investigadores en los antecedentes y se forja un problema que exige ser tratado. El autor del estudio respalda sus proposiciones con argumentos y razones (ejemplos, hechos, causas, consecuencias, evidencias, relaciones, explicaciones) sobre la necesidad de dar respuestas a los problemas suscitados en el ámbito disciplinar o sociocultural (Quintana, 2008; Serrano et al., 2017). Al respecto, Shiro y Erlich (2018) expresan que este razonamiento lógico es esencial para persuadir al lector en cuanto a la relevancia de la investigación y, así, “posicionarse frente a la problemática, es decir, indicar el ángulo o punto de vista desde el cual se presenta el problema” (pp. 175-176).

La práctica argumentativa en el PDP se produce cuando el investigador declara qué, por qué y para qué investiga (Calderón, 2003; Shiro, 2011; Shiro y Erlich, 2018) con la intencionalidad de convencer a la comunidad académica de la trascendencia de su estudio. Primero, se delimita un tema y/o explicita un problema en el marco de una disciplina y un contexto. Se argumenta el valor sociocultural y disciplinar del estudio, para lo cual se presenta el estado epistémico: qué se sabe y cuál ha sido el interés en el objeto de estudio (¿Qué se investiga?). Luego, se somete a debate un asunto y se esgrimen los motivos de la controversia. Se exponen los consensos y disensos en estudios anteriores y el investigador enuncia su punto de vista. Por ende, se crea un espacio de problematización y posicionamiento (¿Por qué se investiga?). Finalmente, se hace una propuesta de investigación con objetivos, argumentación de aportes a la discusión en el área disciplinar y proyecciones o implicaciones (¿Para qué se investiga?).

3. Metodología

Este artículo se enmarca en la investigación-acción, pues con esta metodología, de conformidad con las situaciones problemáticas observadas y la reflexión en torno a estas, se pretende “mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación” (Latorre, 2005, p. 21). Desde esta perspectiva, una vez detectados, redefinidos e interpretados los problemas en los procesos, prácticas y productos educativos, se procede a indagar, razonar y buscar

alternativas de acción conducentes a la mejora. Estas indagaciones llevan a reformular o formular teorías, explicaciones y a hacer propuestas que permitan responder a la pregunta “¿Cómo mejorar lo que estoy haciendo?” (Latorre, 2005, p. 17) y, por extensión, “¿cómo mejorar lo que otros están haciendo?” En el caso que nos ocupa, sería: ¿Cómo mejorar la escritura del planteamiento del problema de tesis de maestría en Lingüística?

En tal sentido, la labor en la evaluación de tesis de maestría en Lingüística permitió identificar (mediante la aplicación de una lista de control y el registro de casos específicos) una serie de dificultades en la construcción del PDP: indicación de un tema muy abarcador, presentación intuitiva del problema sin mostrar revisión sistemática de antecedentes, falta del señalamiento de vacíos en estudios previos, enunciación de interrogantes sin una sustentación anterior, entre otras. De hecho, una de las mayores observaciones ha sido la ausencia del establecimiento del nicho de investigación. Por ejemplo, se pasa bruscamente de una amplia revisión de antecedentes a la enunciación de los objetivos:

(...) Se ha indagado también acerca del desarrollo de competencias en distintas áreas. García (1997) se ha ocupado de las habilidades matemáticas que se abordan en los libros de texto y Morles (1999) ha insistido en el carácter marcadamente literario y académico de la lectura. Igualmente, se ha estudiado la secuencia de las actividades propuestas para la consolidación de los contenidos programáticos, como consecuencia del modelo de aprendizaje en el cual se sustentan (García, 1997; Vargas, 2001).

Ante esta visión general de los estudios en el área, en este trabajo de grado nos proponemos los siguientes objetivos: (...) (TG5).

De esta manera, se generó la reflexión y propuesta de intervención para afrontar las situaciones problemáticas, con lo cual la actividad investigadora se asumió como proceso reflexivo derivado de la propia práctica educativa e investigativa, y se avanzó hacia la formulación de una serie de recomendaciones que pudieran facilitar la elaboración del PDP en las tesis de maestría en

Lingüística. Concretamente en el caso anterior, se recomendó la valoración de las investigaciones reportadas, los posibles contraargumentos y la indicación de las brechas o lagunas en el conocimiento. Fue así como la tesista introdujo las modificaciones que se citan en el ejemplo (3) del próximo apartado (la enumeración de ejemplos se inicia en el apartado 4.2).

Estas orientaciones se fundamentan en el enfoque de movidas y pasos (Swales, 1990; 2004) y en el análisis funcional del PDP en tesis de maestría en Lingüística (Bolívar, 2019; Díaz, 2022). Las sugerencias de escritura se respaldan con ejemplos procedentes de un corpus conformado por 10 tesis de Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela y 10 tesis de Maestría en Lengua Española y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de República Dominicana presentados entre los años 2008 y 2021 (Díaz, 2022).

4. Recomendaciones para la construcción del PDP

En este apartado se ofrecen recomendaciones relacionadas con los propósitos comunicativos globales de cada uno de los tres movimientos retóricos del PDP, los propósitos locales de cada paso y los recursos lingüísticos que contribuyen con su realización.

4.1. ¿Cómo establecer el territorio de investigación?

El movimiento 1, establecer un territorio de investigación, consiste en delimitar un fenómeno de investigación (reclamo de centralidad, generalizaciones), situarlo en un campo disciplinar (referencia a estudios sobre el tópico) y argumentar las contribuciones existentes (Swales, 1990; 2004). El paso retórico primordial reside en identificar el tema de investigación en el marco de una disciplina. En el caso de Lingüística, los temas suelen orientarse hacia los estudios del análisis del discurso, fonética y fonología, psicolingüística, neurolingüística y patologías del habla, sociolingüística y etnolingüística, lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, gramática y lenguas indígenas (Bolívar, 2016). Según López Morales (1994), estos deben cumplir con los parámetros de novedad, extensión, nivel (descriptivos o explicativos) y tipo de trabajo (intensivo, extensivo).

Se inicia con la temática amplia y, de forma deductiva, se apunta el tópico de investigación, lo que Swales (2004) describe como establecimiento del campo de estudio con especificidad creciente. Ulteriormente, se hacen generalizaciones sobre el asunto estudiado (definiciones, características, clasificaciones, analogías, etc.) y se acentúa su importancia en el contexto disciplinar o sociocultural. En la Tabla 2 se muestran algunos ejemplos, a modo de pistas léxico-gramaticales asociadas a los pasos 1-5.

Tabla 2. Pistas léxico-gramaticales de los pasos 1-5

Pasos	Pistas léxico-gramaticales
P1 Enuncia el tema general de la investigación	El tema de las diferencias de sexo en el habla es un tópico que ha comenzado a despertar el interés de los investigadores desde hace aproximadamente dos décadas (Ríos y Escalona, 2001; Wallmann, 2000; Shehadeh, 1999; Erlich, 1997; Tannen, 1996; entre otros) (TG3).
P2 Ubica el tema en una disciplina, teoría, etc.	Dentro de la gramática son muchos los elementos que se pueden estudiar, entre ellos podemos destacar los verbos (...) (TG1)
P3 Explicita el tópico de investigación	Se observa entonces que esta partícula identifica ciertas construcciones como las pasivas y las impersonales. De hecho, el interés de la presente investigación radica en el estudio de las oraciones pasivas con se e impersonales activas con se (...) (TG2)
P4 Presenta aspectos generales	La enseñanza sistemática desde siempre ha estado vinculada con los libros de texto , que constituyen el recurso didáctico por excelencia empleado en las aulas de clase: es el núcleo de las actividades escolares, lo que se lee, lo que se escribe. Con mucho, se ha convertido en la pauta que el docente sigue para organizar (Lacueva, 1979) y planificar las clases diarias, e incluso para evaluar (TG5).
P4 Presenta aspectos generales	Este fenómeno de los préstamos lingüísticos es característico e inevitable en la interrelación cultural existente entre los pueblos; de esta manera, las palabras tomadas en préstamo se incorporan, en general, dentro de una lengua junto con los objetos físicos o nociones abstractas que representan. En Venezuela existe una amplia cantidad de estas voces , como las referidas previamente (...) (TG7).

En estos pasos retóricos se usan elementos léxicos característicos como: *tema, tópico, empleo, uso, preferencia, actualidad, interés, investigación*, entre otros, que apoyan la identificación del tema y tópico, permiten hacer generalizaciones y señalan la relevancia de los estudios.

El establecimiento del territorio de investigación demanda la exhaustividad en el examen de fuentes documentales que evidencien el estado actual del conocimiento. Es importante reconocer obras seminales y mostrar aportaciones cuya referencia es obligatoria dependiendo del tema (Díaz y Carrero, 2021). Así confluyen múltiples visiones y se instituyen nuevos territorios simbólicos. Toda pesquisa y consideración debe registrarse en atención a vacíos encontrados, perspectivas teórico-metodológicas,

tipos de investigación, disciplinas, origen de los datos, etc.

Ahora bien, ¿cómo revisar los estudios previos? El procesamiento de la información puede efectuarse mediante la preparación de resúmenes, esquemas, matrices comparativas, mapas conceptuales, índices de contenido o fichas bibliográficas, diseñados de forma convencional o actual gracias a la aplicación de herramientas tecnológicas (Adoumeh y Díaz, 2022; Castelló et. al., 2011; Sánchez, 2018). Las matrices comparativas son de gran utilidad, dado que sistematizan la exploración de los antecedentes. En la Tabla 3 se ofrece un ejemplo del beneficio de estos formatos de notación intertextual.

Tabla 3. Formato de notación intertextual para el procesamiento de antecedentes

Serrano, M.; Duque, Y; Madrid, A. (2017). Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de Educación Media General. <i>Educere</i> , 21(70), 633-652				
Problema de investigación	Propósitos/ Objetivos	Marco Teórico	Metodología	Resultados/ Conclusiones /Propuesta
La autora parte de su experiencia al observar las dificultades que experimentan tutores y estudiantes durante la concepción del proyecto de investigación, así como en la escritura y publicación de los resultados en un área del saber. Igualmente, toma como referencia la declaración formulada por otros investigadores.	Diagnosticar las dificultades en la construcción discursiva del “Planteamiento del problema” en los informes científicos escritos por estudiantes de Educación Media General (EMG). Analizar los segmentos textuales de esta sección y ofrecer un modelo lingüístico-textual y discursivo para la producción de este género.	Teoría de los géneros discursivos (Bajtín, 1982 ;y Todorov, 1988), Lingüística del texto especializado (Parodi, 2010; Swales, 1990; 2004) y Alfabetización académica (Carlino, 2004; 2005; 2010).	Análisis discursivo de un corpus de 28 informes (4to y 5to año de E.M.G.).	Propone un modelo cualitativo lingüístico-textual y discursivo del capítulo del subgénero planteamiento del problema del trabajo científico en EMG.

Puede verse que en la primera columna se ubica el problema de investigación; en segundo lugar, se encuentran los objetivos, los cuales concretan qué se ha estudiado y qué falta por inquirir; seguidamente, se hallan los fundamentos teóricos y metodológicos; y, finalmente, se exhibe el reporte de resultados, en este caso, una propuesta. Los datos de esta última columna son cruciales para confrontarlos con los hallazgos propios.

Por consiguiente, el sondeo de antecedentes es esencial para demostrar por escrito que “existen

razones necesarias y suficientes, de acuerdo con el estado del conocimiento científico, teórico y empírico vigente en una disciplina, para considerar que aún se desconoce la respuesta a cierta interrogante” (Quintana, 2008, p. 243). Se examinan trabajos relacionados con el que se está llevando a cabo, se comparan y explicitan las vacancias e insuficiencias que acreditan el nuevo estudio. Esta información se proyecta en todas las secciones de una tesis o artículo de investigación y asegura el posicionamiento en “la frontera del conocimiento,

esto es, debe quedar claro qué se conoce, qué no, y la forma y magnitud que el tema tiene” (Elizondo y González, 2021, p. 19).

En el paso 6, referente a la revisión de estudios, se reseña el contenido, por lo que aparecen síntesis, inferencias, analogías, contrastes, clasificaciones, evaluaciones y la incorporación del punto de vista personal del investigador (Durán y Rodríguez, 2009). En general, para la elaboración de esta reseña integrada (Mostacero, 2013) que suele emplearse en la construcción de los antecedentes de las tesis, se sugiere un breve desarrollo del tema, objetivos, fundamentación teórica, metodología, resultados y conclusiones, valoración de los estudios y relación con el trabajo que se está presentando (Arnáez, 2014).

De esta manera, el autor de la tesis interactúa con los investigadores referidos, con la finalidad de afiliarse a la comunidad académica correspondiente. El lector, por su parte, aguarda el resumen de metodologías, enfoques y hallazgos de estos estudios, y la comparación “con la investigación que el autor del proyecto realizará. De igual modo, el lector espera que el autor del proyecto dé cuenta de la ‘conversación’ vigente en la cual pretende participar con su investigación proyectada” (Carlino, 2021, p.2). En la Tabla 4 se muestran ejemplos de las estrategias en este paso. Se resaltan con negrilla las estructuras introductorias.

Tabla 4. Ejemplos de estrategias aplicadas en la revisión de antecedentes

Relación con el propio estudio	Como puede verse, este antecedente constituye una referencia básica en este trabajo , pues nos proporciona las variables de estudio y algunos datos cuantitativos que permiten tener un punto de comparación con los resultados derivados de esta investigación (TG9).
Clasificación y organización por áreas temáticas, teoría, tipos de corpus, etc.	Por otra parte, se han realizado investigaciones desde el campo de la traducción y bajo la perspectiva funcionalista , como el realizado por Lindquist (2001) (...) (TG8) En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas , Kannaris (1999) examinó la escritura en niños (as) para identificar la forma en la cual usan el idioma (...) (TG3) Los antecedentes revisados se pueden agrupar en cinco grandes líneas de investigación: los libros de texto y su alcance, los libros de texto y las reformas educativas vigentes, los libros de texto y las imágenes, los libros de texto y sus alternativas didácticas; y, por último, los libros de texto y las actividades propuestas (TG5).
Evaluación de los trabajos previos	Como puede observarse es una descripción bastante detallada de las condiciones que favorecen el empleo de las perífrasis de infinitivo en la oralidad. Pero también resulta interesante verificar si son las mismas en la escritura. Por eso, se revisaron investigaciones en las que se comparan los usos de las perífrasis de infinitivo en ambos códigos (TG1).
Resumen de metodología	La metodología estuvo conformada por los siguientes procedimientos: a) Identificación de los elementos cohesivos (sustitución sinonímica, pronominal, elipsis y repetición léxica), de acuerdo con su aparición en cada una de las categorías que conformaban la estructura del texto. b) Transcripción del texto en un cuadro de doble entrada para extraer en cada párrafo los casos de cohesión, el tipo de mecanismo de cohesión y el elemento presupuesto al que hace referencia el mecanismo empleado. c) Cálculo de frecuencia de los mecanismos de cohesión existentes en el texto (TG4).
Resumen de hallazgos	Los resultados presentados permitieron concluir que las sustituciones pronominales son significativamente altas en la introducción, en el desarrollo y en los resultados, situación que se atribuye a que en estas secciones se presenta la mayor cantidad de información y aparecen los conceptos principales (...) (TG4)

Otro aspecto sustancial en el montaje de este paso retórico es el manejo de las citas, práctica imprescindible en el PDP; pues, “por una parte, cumple la función de mostrar el conocimiento del autor del campo de estudio y, por otra, ...es un recurso importante para señalar qué posición adopta el autor, con qué ideas se solidariza y a cuáles se contraponen” (Shiro y Erlich, 2018, p.186). Para ello, se usan verbos de reporte o del “decir” que indican las actividades cumplidas por el autor de la investigación reseñada: investiga, plantea,

realizó, confirmaron, realizó, presenta, determinó, concluye, encuentra, considera, estudia, observó, se propuso, hace referencia, concluyó, propone, observa, se planteó, se basó, señala, aplicó, recogió, elaboró, evidenció, entre otros. Con el objeto de diferenciar la voz propia de la constelación de voces referidas, se indica “la autora”, “el autor”, “los autores”. Asimismo, puede recurrirse a formas personales (hizo, concluyó, elaboró) o impersonales (se hizo, se concluyó, se elaboró), sea en presente o en pretérito.

4.2. ¿Cómo establecer el nicho de investigación?

Este movimiento retórico, que se figura como una “bisagra” (Shehzad, 2008) entre el establecimiento del territorio y la ocupación del nicho, es de naturaleza argumentativa, puesto que el escritor asume una visión crítica y distingue otro espacio susceptible de ser explorado, corrobora y justifica la importancia de su investigación con las lagunas que deben ser llenadas, y busca que su contribución sea aceptada por los pares académicos que están evaluando la tesis. Dicho de otro modo, debe posicionarse en el estado del arte respecto de un tema concreto (Adika, 2014; Bunton, 2002; Swales, 1990; 2004). Para alcanzar este propósito, se incorporan citas que confieren rigurosidad a los argumentos, apoyan decisiones teórico-metodológicas y establecen el diálogo intertextual a fin de negociar el conocimiento con la comunidad discursiva. En el caso de las tesis, constituyen “la garantía de que el tesista-investigador no solo realizó una revisión teórica profunda sobre el tema; sino que, además, logró instaurar una interacción con las ideas y propuestas ya existentes en la comunidad disciplinar sobre el tema que desarrolla” (Bolívar, 2019).

Es recomendable que se conozcan y apliquen los distintos pasos retóricos a través de los cuales se construye el nicho de investigación. Una de las estrategias esenciales es identificar los vacíos (gaps) existentes en los antecedentes, por cuanto así se comprueba que el objeto de estudio aún no se conoce en su totalidad. Se puede aludir, igualmente, mediante una necesidad o problema reportado por otros investigadores, por el propio autor o bien, ya declarado en la literatura revisada y refrendado por el autor. Otra manera de construir el nicho de investigación es apelar a la formulación de preguntas de investigación, que concretan la

indagación y se relacionan con los objetivos. Estas preguntas deben ser el resultado de una revisión, contextualización y argumentación precedente. De igual forma, se constituye el nicho con el seguimiento de una tradición (Díaz, 2022; Jara, 2013; Montemayor, 2012; Shehzad, 2008). Este paso permite aportar información a lo ya conocido para incrementar el conocimiento sobre el tema en el campo disciplinar.

A continuación, en la Tabla 5, se indican algunas pistas léxico-gramaticales de los pasos para el establecimiento del nicho de investigación.

Tabla 5. Pistas léxico-gramaticales del establecimiento del nicho de investigación

<p>P7 Presenta contraargumentos a estudios previos</p>	<p>Particularmente en los trabajos revisados, referentes al área de Lengua y Literatura en los libros de texto, se observa el estudio de temas, contenidos o competencias generales, con lo cual no se indaga, ni se profundiza, ni se concluye en un punto específico (TG5).</p>
<p>P8 Indica una brecha o vacío en el conocimiento</p>	<p>Toda la revisión realizada deja ver que, si bien se refiere la frecuencia de las perífrasis de infinitivo, no en todos los trabajos reseñados los datos se cotejan con las perífrasis de gerundio o participio, con lo cual no se ofrecen elementos para el contaste (...) Asimismo, no en todos los trabajos, salvo los de Troya (1999) y Sedano (2006), destacan variables lingüísticas asociadas con el uso de las perífrasis de infinitivo. Es común que en los trabajos reseñados se parta del valor temporal futuro de estas construcciones, pero no siempre se señalan las condiciones lingüísticas en que estas se presentan (TG1).</p>
<p>P9 Presenta un problema declarado por otros o por el propio autor</p>	<p>Dentro de los errores morfosintácticos más comunes... destacan la utilización inadecuada de los sintagmas en las oraciones, la concordancia gramatical entre diferentes estructuras oracionales, imprecisión sintáctica de concordancia en cuanto a número-género y entre sujeto-predicado, omisión de preposiciones o conjunciones y el uso innecesario de las mismas, problemas de coherencia, incongruencias en las ideas expuestas y poca claridad entre las ideas principales-secundarias (Bustamante-Rodríguez et al., 2018).</p>

<p>P9 Presenta un problema declarado por otros o por el propio autor</p>	<p>García et al. (2017) argumentan que la incompetencia morfosintáctica constituye un problema que imposibilita la correcta redacción, y, por consiguiente, dificulta la comprensión de los lectores (TG13). Por otro lado, en el Programa para las Evaluaciones Internacionales de Alumnos (PISA, 2018), el cual realiza las evaluaciones de aprendizaje, demostró que los estudiantes del nivel secundario, evaluados respectivamente, obtuvieron resultados poco alentadores. República Dominicana está dentro de los países que registraron una caída en la prueba de lectura, obteniendo un bajo desempeño (EDUCA, 2019, p. 17) (TG16).</p>
<p>P10 Formula una pregunta de investigación</p>	<p>Frente a la problemática planteada en los párrafos anteriores, se hace necesaria la formulación de las siguientes interrogantes: (...) ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes del primer ciclo de secundaria del liceo Juan Bosch en la comprensión de textos líricos (poesía)? (TG19).</p>

Para manifestar contraargumentos a los estudios reseñados (P7) e indicar una brecha o vacío en el conocimiento (P8), se identifica la inexistencia o insuficiencia en las investigaciones y se incluyen evaluaciones críticas a los planteamientos, decisiones metodológicas y teóricas, hallazgos y alcances de las investigaciones referidas. Es decir, se exponen objeciones con las cuales el tesista evidencia su punto de vista, se alinea o distancia de otras posturas, anticipa impugnaciones y trata de persuadir al lector (Hyland, 2012).

A tales efectos, se maneja una serie de recursos de negación, tales como marcadores de contraste o adversidad: *pero, si bien, sin embargo, en tanto que, mientras que, por el contrario, no obstante, ahora bien; cuantificadores y cuasi negativos: ninguno, no, solo, salvo, ni, ni siquiera, con excepción de, tampoco, poco y sus variantes de género y número, no en todos, no siempre, al menos, si;* verbos de valor negativo: *faltan, carecen de, restringen, se marginan, dejan por fuera* (Díaz, 2022; 2023). Seguidamente, se ilustra la aplicación de estos mecanismos:

1. **Sin embargo**, dado que los estudios previos generalmente presentan datos frecuenciales y reportan los usos, **pero**

no destacan las variables lingüísticas asociadas a estas construcciones, salvo autores como Navarro (1994) quien tomó en cuenta la variable lingüística presencia/ ausencia de la perífrasis de infinitivo... (TG6).

2. Lo anterior permite comprobar que tales estructuras han sido abordadas de manera muy frecuente desde un punto de vista semántico y pragmático; **en tanto que**, desde un punto de vista sintáctico, sólo se han realizado aportes con atención a los rasgos diferenciadores más comunes y previamente expuestos por los autores clásicos (...) Desde el punto de vista pragmático, destacan los usos o funciones atribuidos a estas construcciones, **sin embargo, no siempre** se relacionan con variables sintácticas que podrían favorecer o restringir tales usos (TG2).
3. No obstante, no hay equilibrio entre los aportes. Unos aspectos se sobrevaloran, otros **se marginan, aun** siendo importantes. Algunas áreas reciben mayor atención, como el caso de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; **mientras que** otras, como Lengua y Literatura, **al menos** en los antecedentes con que contamos, presentan una **menor** incidencia de estudio. Particularmente en los trabajos revisados, referentes al área de Lengua y Literatura en los libros de texto, se observa el estudio de temas, contenidos o competencias generales, con lo cual no se indaga, ni se profundiza, ni se concluye en un punto específico (TG5).

Por otra parte, es aconsejable el empleo de recursos de modalización con la finalidad de expresar puntos de vista críticos y evaluaciones negativas de forma precisa y prudente, como los dispositivos de atenuación que reducen la fuerza de los enunciados: *poco y sus variantes de género y número, no en todos, no siempre, al menos, algunos*, etc.

El señalamiento de una necesidad o problema (P9) en el ámbito del conocimiento disciplinar o en el entorno sociocultural o profesional, que amerita

intervención, se manifiesta con la reposición de un problema expuesto por otros investigadores o producto del diagnóstico cumplido por el propio investigador. Como ejemplos se encuentra el fragmento del TG13 y el del TG16 que se muestran en la tabla 5.

Para la realización lingüística de este paso se apela a nombres que definen su propósito retórico (*problema, problemática, situación problemática, necesidad*) y sustantivos o adjetivos de valor negativo que subrayan la existencia de una situación problemática (*dificultad, limitaciones, debilidad, omisión, errores, incorrecto, inconcluso, incompetencias, innecesario, incongruencia, inadecuado, desinterés, desarticuladas*).

La formulación de una pregunta de investigación (P10) tiene como propósito resumir lo que será la investigación y orientar los resultados que se buscan. Dirige la búsqueda y la configuración de las respuestas. Las interrogantes se declaran normalmente después de la argumentación del problema, el señalamiento de ausencias o insuficiencias observadas en el tratamiento de un tema de estudio (Bolívar, 2019). Efectivamente, se exponen en atención a las escasas evidencias, las contradicciones en los resultados o la exigencia de mejorar los ya existentes (Elizondo y González, 2021).

En su construcción se utilizan nombres que materializan el propósito comunicativo del paso retórico (*dificultad, inquietud, problema, problemática*) y verbos de valor negativo emparentados con cuestiones problemáticas (*restringen, limitan*). Debido a que derivan de un razonamiento precedente, las preguntas suelen introducirse mediante expresiones preparatorias de carácter consecutivo, que se ilustran en los casos siguientes:

4. **En este sentido, nos preguntamos:** ¿De qué manera se relacionan las variables lingüísticas que determinan la preferencia del hablante ante un tipo de perífrasis? (TG1)
5. **A partir de esos precedentes, en este trabajo nos preguntamos:** ¿Es posible que existan otras funciones del marcador pues? ¿Tiene funciones propias de la

oralidad y propias la escritura? ¿Cuáles condiciones restringen o favorecen sus funciones? (TG8)

6. **Frente al problema abordado es pertinente plantear la siguiente interrogante:** ¿Cuál es el nivel de dominio de la producción escrita de textos funcionales (textos instructivos) que poseen los estudiantes de 4to grado del politécnico Mercedes María Mateo? (TG12)
7. **Vista la importancia de la Morfosintaxis en el mejoramiento redaccional, se plantea la siguiente interrogación:** ¿Cómo es la Morfosintaxis de las producciones escritas de los estudiantes de 6to grado del Liceo Politécnico Pedro Henríquez Ureña, 2021-2022? (TG13).
8. **En ese sentido, partiendo de esta problemática presente en dicho centro educativo, esta investigación pretende responder a la siguiente interrogante,** ¿cuál es el nivel de redacción de textos literarios narrativos (cuentos), en estudiantes de 6to. grado, del liceo en artes, Jaragua; distrito educativo 18-03, Villa Jaragua; año escolar 2021-2022? (TG16)
9. **Frente a la problemática planteada en los párrafos anteriores, se hace necesaria la formulación de las siguientes interrogantes:** 1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje del primer ciclo de secundaria del liceo Juan Bosch? (...) (TG19)

Tomando en cuenta que las preguntas se desprenden de la argumentación precedente, se usan marcadores causales y consecutivos (*en este sentido, en consecuencia, por lo tanto*) que revelan el razonamiento lógico, con el interés de avalar los vínculos premisa/conclusión.

4.3. ¿Cómo ocupar el nicho de investigación?

La ocupación del nicho se caracteriza por anunciar la investigación propia con miras a convencer a la comunidad sobre su validez. Se hace mediante

la formulación de los objetivos, cuyo propósito es señalar a qué se aspira con la investigación, por lo que guían el estudio (Hernández et al., 2010) y constituyen el hilo conductor del texto. A grandes rasgos, se declara el objetivo que persigue el autor de la tesis con expresiones introductorias como: *Nos hemos planteado los siguientes objetivos; Para dar cuenta de esta situación nos hemos planteado los siguientes objetivos; En tal/este sentido, nos planteamos los siguientes objetivos; Ante esta visión general de los estudios en el área, en este trabajo de grado nos proponemos los siguientes objetivos; Para dar cuenta de estas inquietudes, nos planteamos los siguientes objetivos.* Como ejemplos se tienen:

10. **...nos hemos planteado** los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL: Analizar el uso de las perífrasis de infinitivo en el habla de Maracay, en cuanto a frecuencia y a variables lingüísticas que lo favorecen o restringen (...) (TG1)

11. Para dar cuenta de estas inquietudes, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar, desde la Teoría de la Argumentación en la Lengua (Anscombe y Ducrot, 1994), las funciones del marcador discursivo pues en el habla de Maracay, así como las condiciones que las favorecen o restringen (posición oracional, pausas, posibilidades de conmutación, instrucciones argumentativas) (TG8).

En cuanto a su formulación, normalmente se sigue el patrón “explicita el objetivo del autor” señalado por González (2011) para el caso de los artículos de investigación. Específicamente, se manifiesta el propósito del tesista/investigador: *nos planteamos/proponemos (verbo en presente y primera persona de plural) los siguientes objetivos +objetivo (verbo en infinitivo).*

Los objetivos deben ser congruentes con el problema y las preguntas de investigación, tal como se evidencia en la Tabla 6.

Tabla 6. Relación entre problema, preguntas y objetivos

Problema	Preguntas	Objetivos
Asimismo, no en todos los trabajos, salvo el de Troya (1999) y Sedano (2006), destacan variables lingüísticas asociadas con el uso de las perífrasis de infinitivo. Es común que en los trabajos reseñados se parta del valor temporal futuro de estas construcciones, pero no siempre se señalan las condiciones lingüísticas en que estas se presentan. Si se hace, es en atención a los valores temporales, aspectuales o modales (TG1)	De modo que en este trabajo surge otra inquietud: ¿Cuáles variables lingüísticas favorecen el uso de las perífrasis de infinitivo o por el contrario, lo restringen?	Describir las variables lingüísticas que favorecen o restringen el uso de las perífrasis de infinitivo en el habla de Maracay.

En las tesis de maestría en Lingüística, con la justificación de la investigación (P12) se enfatizan las contribuciones al conocimiento empírico o teórico y la resolución de problemas observados en el contexto disciplinar, escolar o sociocultural. Se utilizan modalizadores como el verbo modal poder (*puede*), el tiempo condicional (*podría*) y sintagmas nominales (*un intento*), que matizan las afirmaciones expresadas. Por ejemplo:

12. Un estudio de este tipo **podría** reportar datos significativos en cuanto al uso de la impersonalidad semántica en la oralidad y **podría** contribuir a seguir profundizando los estudios relacionados con el español que se habla en Venezuela, así como conocer las distintas opciones que escoge un hablante al momento de expresar un mensaje (TG6).

13. El análisis de las estrategias de redacción de textos narrativos es fundamental porque esto permite identificar las causas que

generan las problemáticas que se presentan en el desarrollo de esta competencia. Por lo tanto, este estudio es importante porque la información resultante **puede** favorecer la adquisición de dicha competencia de manera sistemática y efectiva (TG14).

14. En este sentido, el presente estudio constituye **un intento** por diferenciar este tipo de oraciones en cuanto a los tipos de verbos que en ellas concurren (según la clasificación semántica de los verbos, propuesta por García Miguel, 2003, y a los esquemas sintácticos a través de los cuales se configuran. Igualmente, se **podría** dar cuenta de los esquemas sintácticos dominantes en una y otra construcción. (TG2).

Otras expresiones introductorias de este paso retórico son las siguientes: *El presente estudio es un aporte a...; la investigación que aquí se presenta amplía las investigaciones en torno a...; Este estudio podría ofrecer una alternativa para la enseñanza de...; La investigación podría inaugurar una línea de investigación acerca de...*

En fin, el nicho de investigación se ocupa con la propuesta de investigación derivada del establecimiento del territorio temático y el nicho abierto en los estudios de un campo y temática particulares.

5. Conclusiones

El propósito de este artículo fue proponer algunas recomendaciones para la construcción discursiva del planteamiento del problema de investigación en trabajos de grado de Lingüística. De allí que, con base en el modelo de movidas y pasos (Swales, 1990; 2004), se ha sugerido su producción mediante tres movidas retóricas: establecer el territorio de investigación, establecer el nicho de investigación y ocupar el nicho de investigación; pues hace falta conocer y manejar la estructura genérica para organizar la información de forma clara y coherente, así como para ajustarse a las convenciones disciplinares.

Dado que este estudio se sustenta metodológicamente en la investigación- acción, las dificultades observadas en el planteamiento del

problema de las tesis de Lingüística condujeron al establecimiento de recomendaciones en tres direcciones. En primer lugar, se ha resaltado la importancia de llevar a cabo una revisión exhaustiva de estudios previos con miras al claro establecimiento del territorio temático y la aplicación de estrategias de procesamiento y organización de los contenidos (resúmenes, esquemas, matrices comparativas, mapas conceptuales, índices de contenido o fichas bibliográficas). En segundo lugar, se han tratado recursos lingüísticos como los mecanismos de negación (marcadores de contraste, cuantificadores, cuasi negativos, nombres, adjetivos y verbos de valor negativo) que apoyan el establecimiento del nicho de la investigación y colaboran con el posicionamiento del autor de las tesis (Díaz, 2023), así como marcadores discursivos, lenguaje evaluativo, modalizaciones, verbos de reporte, enfatizadores, léxico que define el propósito de las movidas y pasos. Por último, se han presentado estructuras introductorias que posibilitan la elaboración, articulación y transición entre los pasos retóricos.

Finalmente, cabe destacar que estas recomendaciones para la escritura del planteamiento del problema en las tesis de maestría en Lingüística suponen asumir la alfabetización académica como un asunto que concierne a estudiantes, docentes, tutores e instituciones. Dirigir la construcción discursiva de este género desde la perspectiva de una enseñanza situada, intencionada, explícita e integrada podría generar una mayor participación y compromiso de los estudiantes en la producción de sus tesis; al igual que un mayor acompañamiento por parte de tutores. Además de guiar la textualización de esta sección retórica, el cuerpo de orientaciones expuestas pudiera constituir el sustrato para la elaboración de instrumentos de planificación del proceso de escritura y el diseño de rúbricas, listas de control o pautas de revisión que potencien la participación activa de los estudiantes en la corrección de sus escritos y los de sus pares.

Referencias bibliográficas

Adika, G. (2014). Swales' Cars Model and the Metaphor of Research Space: An illustration with an African Journal. *Legon Journal of the Humanities*, 25, 58-75.

- Adoumeh, N. y Díaz, L. (2022). Proceso de alfabetización educativa del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81.
- Arnáez, P. (2014). El proyecto de trabajo de grado: una experiencia discursiva universitaria. *Zona Próxima*, (20), 127-143. <https://acortar.link/OmTIFM>
- Balestrini Acuña, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Consultores Asociados.
- Bolívar, A. (2016). Organización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Bolívar, A. (2019). Caracterización retórica-discursiva del trabajo de grado de maestría en lingüística: aportes para el estudio de su configuración. *Letras*, 59 (95), 2019, pp. 99-132.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph.D. thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.). *Academic discourse* (pp. 57-75). Routledge.
- Calderón, D. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2021). *Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado*. Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/274>
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Díaz, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras*, 56(91), 21-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986503>
- Díaz, L. y Carrero, R. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25(80), 15-27.
- Díaz, L. (2022). Entre territorios y nichos: Construcción discursiva del planteamiento del problema [Conferencia]. *II Congreso Estudiantil de Investigación Educativa. Fomentando competencias investigativas*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Díaz, L. (2023). Establecimiento del nicho en el planteamiento del problema: recursos de negación y posicionamiento del autor. *Lingüística y Literatura*, 44(83), 257-278. doi.org/10.17533/udea.lyl.n83a11
- Durán, M., y Rodríguez, A. (2009). Construcción de textos académicos: uso de las reseñas en los anteproyectos de investigación. *Opción*, 25(60), 68-80.
- Elizondo, M., y González, M. (2021). *Delimitación del problema y la pregunta de investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Acatlán Dirección General del Personal Académico.
- Flores, C. (2019) La escritura del planteamiento del problema desde la pedagogía basada en el género. *Universciencia*, 17(50), 103-113.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 153-177. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019849006.pdf>
- González Arias, C. (2011). La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología. *Linguagem em (Dis)curso*, 11(2), 401-429.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge University Press.

- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, 46, 59-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000200004>
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134530174005>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Colegio de España.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29(2), 67-97 <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf>
- Montemayor, A. (2012). Dirección de tesis: Reflexiones en torno a los recursos de valoración en tesis de posgrado. V *Jornadas de Filología y Lingüística*. Universidad Nacional de la Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3800/ev.3800.pdf
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Parodi, G.; Ibáñez, R., y Venegas, R. (2008). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y Lingüística*, (20), 75-101.
- Pasek, E. (2008) La construcción del problema de investigación y su discurso. *Revista Orbis*, 3(9), 135-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930908>
- Pineda, E., Lizcano, A., y Parra, J. (2021). Planteamiento del problema de investigación en educación: Algunas orientaciones para profesores que investigan en el aula. *Plumilla Educativa*, 28(2), 57-79.
- Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: Errores de la lectura superficial de los libros de metodología. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 239-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747363>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Sánchez Upegui, A. (2018). Reflexiones y recomendaciones para la escritura de la problemática de Investigación. En S. López (Ed.) *Texturas Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad* (pp.107-132). Universidad Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico [EAFIT].
- Serrano, M., Duque, Y., y Madrid, A. (2017). Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de Educación Media General. *Educere*, 21(70), 633-652. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656000012/html/>
- Shehzad, W. (2008). Move two: establishing a niche. *Ibérica*, 15, 25-49.
- Shiro, M. (2011). Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *Aled*, 11(1), 129-148. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5959033.pdf>
- Shiro, M, y D' Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke (Eds.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp.71-92). Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M., y Erlich, F. (2018). Pasos argumentativos y estructura discursiva en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 174-194.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Explorations and applications*. Cambridge.

Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Universidad Pedagógica Nacional[UPN]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>

Venegas, R., Núñez, M.T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Universidad Católica de Valparaíso.

El teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura en formación inicial docente: percepciones de estudiantes universitarios chilenos



Jacqueline Troncoso Lobos¹
 Universidad de Playa Ancha
jacqueline.troncoso@upla.cl

Miniature theater as a strategy to work on writing in initial teacher training: perceptions of Chilean university students

Recibido: 6 de abril de 2023 | Aprobado: 13 de mayo de 2023

Resumen

El presente artículo busca identificar la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés de una universidad pública regional, en cuanto a la aplicación del teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura. El propósito de la actividad se relaciona con ejercitar y trabajar la escritura mediante la confección de un teatro Lambe Lambe. La investigación es de carácter mixto, descriptivo, transversal y exploratorio. La muestra corresponde a 12 teatros efectuados por 37 estudiantes de ambas carreras, además de la aplicación de un cuestionario de entrada y otro de salida. Los resultados muestran que, con anterioridad, los encuestados habían implementado ocasionalmente este recurso y, a pesar de ello, existe una valoración positiva en la utilización y confección del teatro en miniatura. Ahora bien, antes de la producción, se advierten diversas preocupaciones que guardan relación con el impacto que puede generar en el estudiantado aprender con esta nueva metodología. Las proyecciones tienen que ver con la aplicación del teatro en miniatura en diversas asignaturas y para variados contenidos, así como el estudio pormenorizado de la creatividad en este contexto.

Palabras clave: Teatro Lambe Lambe, escritura, modelos de escritura, formación inicial docente

¹ Magíster en Lingüística con mención en Dialectología Hispanoamericana por la Universidad de Playa Ancha. Profesora de Castellano de la Universidad de Playa Ancha y académica del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Playa Ancha. Para contactar a la autora: jacqueline.troncoso@upla.cl

Abstract

This article seeks to identify the perception that students of Pedagogy in Basic Education and Pedagogy in English of a regional public university have regarding the application of miniature theater as a strategy to work on writing. The purpose of the activity is related to exercising and working on writing by making a Lambe Lambe theater. The research is qualitative, descriptive, cross-sectional and exploratory. The sample corresponds to 12 theaters carried out by 37 students of both careers, in addition to the application of an entry and exit questionnaire. The results show that, previously, the respondents have occasionally used this resource and, despite this there is a positive assessment in the use and making of the miniature theater. However, before production, various concerns are noted that are related to the impact that learning with this new methodology can generate on the student body. The projections have to do with the application of miniature theater in various subjects and for various contents, as well as the detailed study of creativity in this context.

Keywords: *Lambe Lambe Theatre, writing, writing models, initial teacher training*

Introducción

Los elementos y características epistémicas de la escritura han sido ampliamente estudiados por los académicos interesados en la materia (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2013; Russell, 2013), con lo cual se han originado nuevos modelos y metodologías centrados en la enseñanza de la escritura en diferentes niveles educativos.

En el contexto chileno, la escritura es uno de los cuatro ejes que se trabajan en la asignatura de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015), por lo que ha sido material de múltiples estudios y transformaciones (Romano y López, 2023), pero, en definitiva, se espera que el estudiantado logre transmitir sus ideas de forma creativa, para desarrollarse tanto en el ámbito educativo como personal mediante la utilización de las convenciones lingüísticas propias del español, entendido que la escritura incide en diversos aspectos del ser humano y es una competencia esencial para su desarrollo óptimo (Medina, 2021). Lo anterior se espera que sea logrado utilizando de forma autónoma un modelo de escritura, al tener claro que se trata de un proceso ampliamente planificado y alejado de la improvisación (Medina, 2020).

Al respecto, la literatura especializada ofrece múltiples definiciones y modelos escriturales (Gelb, 1976; Goodman, 1993; Casanny, 2009; Teberosky, 2007; Bereiter y Scardamalia, 2013). Para cumplir con los propósitos de la presente

investigación, se seguirán los postulados de Flower y Hayes (1981) en cuanto a su modelo cognitivo de escritura, visto desde la perspectiva de proceso, lo cual posibilita que exista una planificación, textualización y revisión de eso que se quiere decir. En este sentido, se torna trascendental que los estudiantes en formación inicial docente se nutran de dichos componentes y, a su vez, confeccionen nuevas maneras y formas atractivas en la enseñanza de la escritura, como un elemento clave en la formación integral del estudiantado.

Navarro et al. (2019) afirman que al ingresar a la etapa universitaria, el estudiantado tendrá que crear y dialogar a partir de géneros textuales propios de su disciplina, con el propósito de desarrollar de forma efectiva las tareas que se le encomienden, espera de que pueda resolver, de forma asertiva y creativa, las dificultades propias de la situación comunicativa en la que se encuentre en determinado momento. El ingresar de forma óptima a la comunidad discursiva es tarea fundamental en los primeros semestres de cursar una carrera universitaria, considerando que la mayoría del tiempo se utiliza en destrezas como la lectura y comprensión (Asensio, 2019).

Por otro lado, en este punto se vuelve imperativo abordar la disciplina encargada de la escritura con un matiz de actividad y pensamiento práctico que privilegia la expresión y libertad de lo que se quiere decir, es decir, la escritura creativa (Arbona, 2020). En cuanto a la enseñanza de este tipo de escritura en el contexto de la educación superior, se espera que

el estudiantado logre las competencias y estrategias necesarias para desenvolverse con creatividad en cualquier tarea encomendada (Vega, 2020). En tal propósito, y específicamente en la evaluación, es importante prestar atención a las competencias discursivas, a saber: claridad, organización de la información, flexibilidad y corrección de los elementos que se deban mejorar.

A su vez, la originalidad y autenticidad del escrito juegan un rol fundamental (Rodríguez, 2008). Por tanto, es trascendental generar experiencias escriturales en las que el estudiantado logre poner en práctica los elementos antes mencionados. Sobre esa base, se puede hacer una evaluación utilizando estrategias como los debates, portafolios, interacción de *feedback*, así como la entrega de trabajos escritos enfocados en un elemento en particular (Dawson, 2017), como lo puede ser una historia con un propósito en específico: la confección de un teatro en miniatura.

En relación con trabajos ligados a la percepción de estudiantes universitarios, existe una vasta literatura que se interesó por investigar la escritura académica entre pares (López et al., 2017), centrándose en los beneficios que recibía el tutor y el tutorando de la actividad; así como la percepción que tienen los estudiantes iberoamericanos respecto de la competencia comunicativa y el proceso de la alfabetización académica, pues son ellos los que sienten que requieren de mayor instrucción y formación en la materia (Núñez y Moreno, 2017). A su vez, la valoración que realizan los universitarios en temática escritural ha sido trabajada por área disciplinar, como el caso del estudio de Alegre et al. (2022), quienes se interesaron por la percepción de los estudiantes de Ingeniería en cuanto a la escritura académica; mientras que Cañete (2021) se interesó por la misma temática, pero centrada en los estudiantes que cursan último año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

Específicamente vinculada a la construcción del teatro en miniatura como recurso escritural, no se ha encontrado literatura en la temática y desde allí nace el componente innovador de este artículo. Ahora bien, el aspecto teatral sí ha sido investigado por Vieites (2014, 2013) desde una disciplina científica, como una propuesta de sistematización y como ciencia en la educación teatral. Lo expuesto

deja dicho que la escritura se ha presentado como un elemento fundamental en las artes escénicas, entendido como un espacio que posibilita la creatividad y que es posible relacionar con múltiples áreas artísticas. Especialmente, la dramaturgia se ha nutrido de los elementos escriturales que posibilitan el buen entendimiento y la canalización de las fuerzas argumentativas, las cuales el escritor pretende transmitir mediante su lenguaje subjetivo (Brijaldo, 2014).

En razón de lo anterior se vuelve trascendental plantearnos la siguiente interrogante: ¿cómo perciben los estudiantes de Pedagogía la implementación del teatro en miniatura como estrategia escritural? En esa perspectiva, podemos establecer la pertinencia de que en los establecimientos educacionales se fomente la escritura competente, capaz de dar respuesta a los múltiples problemas de la cotidianidad, por lo que el objetivo de esta investigación es analizar la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés de una universidad pública regional en cuanto a la aplicación del teatro en miniatura como estrategia para trabajar la escritura. Todo esto con el propósito de constatar las fortalezas y debilidades que advierten los estudiantes en formación inicial en relación con la aplicación de la estrategia en el contexto escolar chileno.

En cuanto a su desarrollo, este artículo se organiza de la siguiente forma: para comenzar, se contextualiza el teatro Lambe Lambe y su componente pedagógico, así como los elementos de la escritura esenciales para esta investigación. Luego, se presenta la metodología utilizada, al igual que se describen y explican los instrumentos usados. Después se da cuenta de los resultados obtenidos a la luz de la propuesta teórico-conceptual. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones finales.

Fundamentación teórica

Teatro Lambe Lambe

Teatro en miniatura o de cajas misteriosas son los nombres que adquiere el Teatro Lambe Lambe, actividad que remonta sus orígenes a Brasil y que cada vez atrapa a más interesados en la temática (Deoseffee, 2019). Denise Santos e Ismine Lima,

actrices, educadoras y titiriteras son las creadoras de esta innovadora forma de representar el teatro de animación en un formato pequeño que rompe con los parámetros del teatro tradicional, pues busca presentar un micro espectáculo callejero con el propósito de exponer a uno o dos receptores una historia en particular. Utilizando títeres, papel, sombra, entre otros elementos, se configura una breve historia dentro de una caja portátil comandada, en un extremo, por el artista, mientras el espectador observa lo que ocurre a través de un agujero (Beltrame y de Arruda, 2008).

Componente pedagógico del teatro Lambe Lambe

Es así como esta innovadora técnica se reviste de múltiples elementos que pueden ser utilizados no solo en un contexto artístico, sino también en uno pedagógico (Araya, 2021), si consideramos que el confeccionar una propuesta de esta índole involucra elementos materiales, como la confección de la caja y los elementos que van dentro; escriturales, por cuanto se debe seguir una pauta y libreto del teatro; y emotivo-sensorial al ejecutar el teatro en miniatura y visualizar la recepción por parte de los espectadores.

Es el trabajar con lo cotidiano y educarse desde allí un componente que interesaba notoriamente a Freire (2005), por ser imperativo que el educador entregue estrategias cercanas y cotidianas a sus educandos para que ellos, con su creatividad, logren apropiarse de ellas y acceder a su realidad, así como lograr adaptarla. De este modo, educarse en libertad es un enfoque clave para alcanzar el desarrollo total de los individuos, con atención a los aspectos y estrategias que posibiliten el trabajo desde lo habitual, como es el caso del teatro Lambe Lambe, considerando que pueden tomar historias o detalles de su cotidianidad para crear, tomando elementos escriturales, una historia en particular.

El concepto de escritura

La escritura es reconocida como una habilidad cognitiva superior y compleja, un acto social y situado (Tarullo y Martino, 2019) que involucra el dominio y trabajo de diversas fases, por lo que resulta un tópico de interés para los especialistas del área (Galante et al., 2021). En particular, y para

los objetivos de esta investigación, se tratarán los fundamentos descritos en el modelo de Flower y Hayes (1981), entendiéndolo que propician el trabajo por etapas y estudian la escritura como un proceso. En este ámbito, planificación, textualización y revisión pasan a ser los pasos trascendentales para el óptimo desarrollo del trabajo escritural.

La primera etapa es la planificación, momento que debe culminar con la elaboración de un esquema sobre los tópicos que tratará el texto. Ahora bien, para cumplir con este, se deben tener en consideración los componentes de la situación de enunciación, tales como: el destinatario, para qué escribo, decidir el contenido, identificar el contexto, definir qué código utilizaré. Cuando el plan de trabajo se ha establecido, es momento de transitar a la textualización para materializar las ideas plasmadas en el esquema, es decir, se trata de escribir el texto respetando la secuencia de las ideas, la progresión temática y prestando atención a lo planteado en la planificación. Luego, es importante revisar el texto y reparar en los elementos que quizá se alejan de los objetivos planteados previamente. Al cumplir con estos momentos, se espera contar con una producción textual trabajada como proceso (Flower y Hayes, 1981).

¿Por qué usar el teatro Lambe Lambe como estrategia?

Existe evidencia que manifiesta poca diversidad en las prácticas didácticas que utilizan los docentes al momento de trabajar la escritura. Por ello resulta sumamente necesario instruir a estos educadores en formación en diversas metodologías y nuevas prácticas para que en el futuro logren replicarla en su quehacer docente (Pozo, 2006), al haberse constatado una estrecha relación entre la calidad en la formación inicial y el posterior desempeño en su quehacer docente (Cox et al., 2010; Sotomayor y Gyslin, 2011). Asimismo, se debe considerar que no existe una participación activa de las familias con bajos niveles de alfabetización en el proceso escritural de los estudiantes (Medina y Villalón, 2011), por lo que la figura del docente que conozca diversas metodologías de aprendizaje se vuelve trascendental.

A su vez, es necesario que en la textualización el estudiantado transite desde la reproducción literal

del conocimiento a un desarrollo de habilidades mayores, con el propósito de transformar y crear textos que sigan diversas fases escriturales (Ruiz, 2009). En este orden, resulta evidente que es la universidad la que debe guiar y entregar las herramientas necesarias en material de escritura, para que los estudiantes en formación docente inicial puedan aplicarlas en sus disciplinas específicas, considerando que son ellos quienes entienden la forma de reproducir los textos de su área (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2005).

Es así como la escritura incluye diversas etapas que se pueden utilizar para fines específicos en dramaturgia, artes escénicas y pedagogía, como en el caso de esta investigación, explicar un contenido disciplinar a un grupo de estudiantes por parte de alumnos que se encuentran en su formación inicial docente.

Marco metodológico

La población de nuestra investigación está conformada por 45 estudiantes inscritos en las carreras de Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha y que se encuentran cursando la asignatura de Habilidades Comunicativas II. A su vez, la muestra está constituida por 37 estudiantes (25 de Pedagogía en Inglés y 12 de Pedagogía en Educación Básica). Este grupo dio respuesta al cuestionario de entrada y salida, además de haber efectuado la actividad del teatro en miniatura. En torno a la muestra, es posible señalar que la media (un valor de tendencia central) presente en los estudiantes de Pedagogía en Inglés es de 2.4, y por otro lado, la de Pedagogía en Educación Básica es de 5, es decir que los elementos de la muestra tienden a acercarse a los dos valores antes señalados.

El estudio corresponde a la metodología mixta, de carácter descriptivo, con estudios de casos y de grupo, además de transversal, no experimental, pues nos interesa extraer significados de los datos desprendidos del test de entrada y salida de 37 estudiantes en relación con la confección de un teatro en miniatura, sin la necesidad de reducirlas a números ni estadísticas, aun cuando se puedan utilizar estos elementos para el análisis.

Por otra parte, es una investigación fundamental y descriptiva puesto que “se llega a conclusiones

que se hacen extensivas, desde la muestra, a la población y se orienta a la obtención de información teórica” (Cubo, et al. 2014, p.126). Es así como los resultados obtenidos a partir de la muestra seleccionada se hacen representativos para identificar lo que ocurre con la aplicación y confección de un teatro en miniatura en estudiantes de la Universidad de Playa Ancha.

Instrumento de investigación

El cuestionario de entrada se elaboró a partir de estas categorías: conocimientos previos, actividades previas, dificultad de la tarea, proceso de escritura y aplicación en el ejercicio docente. Fue aplicado durante el mes de octubre del año 2022, antes de que los estudiantes realizaran la actividad. En este caso, el propósito era recabar información sobre las percepciones y experiencias previas del estudiantado en materia escritural y de esta forma presentar un panorama general sobre el contexto de los sujetos.

Por otro lado, el test de salida se aplicó durante el mes de noviembre del mismo año, una vez desarrollado el teatro en miniatura, y de ahí se desprendieron las categorías de: experiencia en la actividad, actividad escritura y aplicación en el ejercicio docente. En este punto era menester conocer las impresiones y conclusiones del estudiantado una vez efectuada la experiencia del teatro en miniatura. Es así como se les solicita reflexionar sobre la actividad consultando sobre lo más sencillo y complejo al momento de efectuar el teatro en miniatura, aparte de conocer su opinión sobre si piensan utilizar esta estrategia en su futuro quehacer docente.

En ambos tests hubo preguntas abiertas y cerradas como muestra la Tabla 1. En cuanto a estas últimas preguntas, las cerradas, se presentaron las opciones *nunca*, que es la no realización de un evento; *raramente*, que es la ocurrencia baja o poco común de un evento; *ocasionalmente*, ocurrencia de un evento pero no de forma regular; *frecuentemente*, que es la repetición moderada o habitual en la realización de un evento y, *finalmente*, *muy frecuente*, que es una alta ocurrencia y constante en el tiempo.

Tabla 1. Tipos de preguntas y tópicos consultados en cuestionario

Tipo de pregunta	Ítemes del test de entrada	Tipo de pregunta	Ítemes del test de salida
Abierta	Definir el concepto de teatro en miniatura.	Abierta	Ítemes del test de salida
Cerrada	¿Tus docentes usaron el teatro en miniatura durante tu etapa escolar?	Abierta	¿Qué fue lo más sencillo de realizar el teatro en miniatura?
Abierta	¿Te hubiese gustado que tus docentes utilizaran el teatro en miniatura como recurso pedagógico? ¿Por qué?	Abierta	
Cerrada	¿Confeccionaste teatros en miniatura en tu etapa escolar?	Abierta	¿Qué elementos de la escritura pudiste utilizar en la realización del teatro en miniatura?
Abierta	¿De qué forma crees que se puede trabajar la escritura mediante la utilización del teatro en miniatura?		
Cerrada	Creo que mediante el uso del teatro en miniatura se puede trabajar y mejorar la escritura.	Cerrada	Luego de efectuar el teatro en miniatura, ¿piensas utilizar este recurso en algún momento de tu ejercicio docente futuro?
Abierta	¿Cuáles son tus preocupaciones antes de confeccionar un teatro en miniatura?		
Cerrada	Pienso utilizar el teatro en miniatura como recurso pedagógico cuando sea docente de aula.	Abierta	Justifica tu elección en relación cuanto a si piensas utilizar el teatro en miniatura en tu ejercicio docente futuro.

Análisis de los resultados

Se analizaron 37 cuestionarios de estudiantes de las dos carreras especificadas con anterioridad durante el año lectivo 2022. Para la fase de análisis de las preguntas cerradas, confeccionadas considerando la estimación de la escala Likert, se agruparon y segmentaron las opciones marcadas por el estudiantado. Posteriormente, se utilizó la aplicación XLSTAT 2023 para trabajar los porcentajes, con el propósito de identificar las diferencias entre ítemes y carreras del estudio, así como estimar la media y la desviación estándar de las interrogantes planteadas. Por otro lado, en cuanto a las preguntas abiertas, se analizó el contenido mediante la identificación de las categorías emergentes, para la posterior codificación de los nodos emergentes.

Por último, es importante señalar que la presente investigación ha sido desarrollada y conducida con base en los criterios y estándares propios de la ética de la investigación científica, como la confidencialidad con los participantes del estudio, transparencia y manejo adecuado de los datos.

Resultados

Durante octubre de 2022 se planteó la actividad de confeccionar un teatro en miniatura. A los estudiantes se les solicitó que seleccionaran un contenido que, al momento de ser profesor de aula, deban enseñar. Se les presentó la interrogante: ¿cómo explicarán este contenido a sus estudiantes? Es aquí donde deben pensar y crear una historia que sirva como medio para explicar su contenido disciplinar. Esta explicación debe presentarse en formato de texto escrito, utilizando siete párrafos de cuerpo y generando, en primera instancia, una planificación para luego pasar a la textualización. Una vez escrito el texto, lo entregaron a la docente, quien brindó comentarios y sugerencias. Luego, entregaron su texto completo, prestando atención a las sugerencias efectuadas por la docente. Finalmente, debieron presentar esta historia a través de la estrategia teatral elegida.

A partir de esta experiencia áulica, surgió el interés de analizar la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la aplicación del teatro en miniatura

como estrategia para trabajar la escritura. En relación a este objetivo, se procederá a presentar la información arrojada por el pre y post test aplicados a 37 estudiantes en relación con las categorías emergentes.

1. Resultados del cuestionario de entrada

1.1 Experiencias previas con el teatro en miniatura

En cuanto a sus conocimientos previos, los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés mencionan que el teatro

en miniatura se trataría de una obra en formato pequeño donde los personajes podrían ser títeres y figuras de plastilina, con escenarios estáticos.

Además, señalan que se utilizarían marionetas, con el propósito de representar una historia y hacen referencia a que los espectadores podrían ser uno o dos niños que visualicen el teatro.

Por otro lado, se exploró si los estudiantes habían tenido contacto con el teatro Lambe Lambe como estrategia didáctica, a través de sus docentes, o si ellos mismos habían tenido la oportunidad de confeccionarlo. Los resultados emanados del cuestionario se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Experiencias previas con el teatro en miniatura como estrategia didáctica por parte de sus profesores

Carrera	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Pedagogía en Educación Básica	58 %	33 %	9 %	0 %	0 %	100 %
Pedagogía en Inglés	52 %	32 %	16 %	0 %	0 %	100 %

Es posible observar que la mayoría del estudiantado de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés no había interactuado con el teatro en miniatura, lo que puede obedecer a la preferencia, por parte de sus docentes, de clases expositivas o de otras estrategias que no incluyen un material concreto ligado a la teatralidad. En la misma dirección, la carrera de Pedagogía en Educación Básica presenta una desviación estándar de 2.607, mientras que en Pedagogía en Inglés es de 5.567. Según lo observado, ambas carreras

muestran un valor alto, lo que quiere decir que los datos respecto de las experiencias previas con el teatro en miniatura como estrategia pedagógica se posicionan de forma más heterogénea y se encuentran más distribuidos en relación con los valores presentados por la muestra.

Asimismo, se le consultó al estudiantado si había confeccionado un teatro en miniatura en su etapa escolar, lo que arrojó los resultados que se pueden revisar en la Tabla 3.

Tabla 3. Experiencias previas en la confección de teatro en miniatura

Carrera	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Pedagogía en Educación Básica	66,5 %	25 %	8,5 %	0 %	0 %	100 %
Pedagogía en Inglés	64 %	32 %	4 %	0 %	0 %	100 %

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes nunca produjeron un teatro en miniatura en su etapa escolar, lo que manifiesta desconocimiento de la confección de elementos teatrales en un formato pequeño. En sentido similar, la carrera de Pedagogía

en Educación Básica presenta una desviación estándar de 3.361, mientras que en Pedagogía en Inglés es de 7. Ambas carreras cuentan con un valor alto, lo que quiere decir que los datos respecto de las experiencias previas relativas a la confección

del teatro en miniatura se posicionan de forma heterogénea y se encuentran más distribuidos en relación a los valores presentados por la muestra.

A pesar de que la mayoría no había confeccionado este tipo de teatro, los estudiantes de ambas carreras concuerdan en que les hubiese gustado, pues resaltan la dimensión afectiva que tiene esta estrategia, como un recurso atractivo, dinámico, estimulante para la participación en la sesión, de modo que se logra aprehensión de los contenidos presentes en la situación enseñanza-aprendizaje. A su vez, señalan que fomenta el aprendizaje visual, método de aprendizaje muy motivador que aporta la posibilidad de que los estudiantes recepcionen, incluso de una manera más veloz, el aprendizaje.

Un porcentaje menor afirma que no les hubiese gustado, pues sienten que aprenden mejor con guías, entendiendo que se posiciona como una herramienta para orientar los contenidos de una unidad, clase o sesión, que considera aspectos teóricos y prácticos, y que, a su vez, pueden ser usados de forma autónoma por el estudiante (Pino y Urías, 2020). Por otro lado, manifiestan que en su época escolar no les gustaba realizar actividades donde debían confeccionar elementos manuales.

1.2 Proceso de escritura

Se indagó de qué forma se podría trabajar la escritura mediante la utilización del teatro en miniatura. Ante ello, los estudiantes manifestaron

que, mediante la planificación y confección del guion, específicamente en la creación de diálogos y las indicaciones técnicas necesarias, como planos, decorados e iluminación. A su vez, creen que es posible trabajar en la utilización de los conceptos del contenido, así como en la incorporación de la caligrafía y trabajando la motivación, imaginación y creatividad, enfocado este último concepto como una forma particular de afrontar los problemas y soluciones en la vida cotidiana y en contexto educativo. La creatividad entonces se posiciona como un factor trascendental para potenciar en el estudiantado y, de esta forma, enlazarlo con el teatro en miniatura, al considerar que, sin importar la edad, se puede expresar de diferentes maneras el componente creativo de los educandos (Moura et al., 2021).

La mayoría de los estudiantes valoran esta actividad como una estrategia favorable para mejorar la escritura, lo que se podría relacionar con una buena experiencia previa respecto del trabajo con la escritura en sus cursos anteriores. Lo que sienten podría ser un buen indicador para pensar que es posible usar el teatro en miniatura como una herramienta para mejorar la escritura. Respecto a la desviación estándar, Pedagogía en Educación Básica cuenta con 1.949, mientras que en Pedagogía en Inglés es de 3.872. Lo antes descrito se puede ver representado en la siguiente tabla:

Tabla 4. Percepción sobre el uso del teatro en miniatura para mejorar la escritura

Carrera	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Pedagogía en Educación Básica	0 %	8 %	42 %	25 %	25 %	100 %
Pedagogía en Inglés	8 %	16 %	40 %	32 %	4 %	100 %

1.3 Dificultad de la tarea según las percepciones

El estudiantado de ambas carreras manifiesta que sus preocupaciones tienen que ver con encontrar el tema adecuado para trabajar el teatro en miniatura, lo que se relaciona con un menor dominio e inseguridad en la fase de planificación de la escritura. De hecho, en esta etapa el escritor

debe considerar elementos como destinatario, contexto y sus propósitos comunicativos, con el objetivo de comenzar a delimitar su tarea escritural.

Por otra parte, sus preocupaciones también se ligan a la utilización de la creatividad para enseñar el tema e, igualmente, causa incertidumbre el tiempo de confección del teatro en miniatura. A su vez, produce inseguridad no utilizar adecuadamente los materiales

y no cumplir con el objetivo del teatro. En la misma línea, lograr que los estudiantes se interesen por la actividad es algo que les preocupa, así como contar con el manejo de habilidades blandas óptimas para el buen desempeño. En resumen, se manifiesta en ellos temor a lo desconocido al considerar que no lo han confeccionado ni experimentado antes.

1.4 Aplicación en el ejercicio docente

Ante la consulta previa referente a si utilizarían el teatro en miniatura en su futura práctica docente, los resultados son los que se enuncian en la Tabla 5:

Tabla 5. Test de entrada: Integración del teatro en miniatura en la práctica docente

Carrera	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Pedagogía en Educación Básica	0 %	0 %	41 %	50 %	8 %	100 %
Pedagogía en Inglés	4 %	24 %	48 %	20 %	4 %	100 %

Se percibe una valoración positiva del recurso por parte de los estudiantes de ambas carreras, aun cuando no habían efectuado la actividad de confeccionar un teatro y solo contaban con la información teórica y conceptual. Lo anterior tiene que ver con una óptima percepción y el sentimiento de utilidad que puede presentar utilizar la estrategia del teatro en miniatura en la situación de enseñanza-aprendizaje, independiente del área pedagógica en la que se están desempeñando. La desviación estándar para la carrera de Pedagogía en Educación Básica es de 2.880 y de 4.527 para Pedagogía en Inglés, lo que posiciona estos valores como altos y permite una distribución heterogénea de los valores.

2. Resultados del test de salida

2.1 Experiencia en la actividad

En cuanto a los contenidos seleccionados, los estudiantes de Pedagogía Educación Básica trabajaron las buenas y malas acciones, mitos y leyendas, el abecedario, elementos de la cultura mapuche, vida saludable, clima social y la convivencia. Mientras que los estudiantes de Pedagogía en Inglés decidieron trabajar con las preposiciones, la autoestima, partes del cuerpo, palabras utilizadas en una rutina diaria, uso de can y can't, el abecedario, textos narrativos, los colores, los objetos del hogar, animales de la granja, verbo to be.

En ambas carreras se seleccionan estos temas porque gozan de gran valoración por parte de los estudiantes encuestados. A su vez, los consideran contenidos elementales que los estudiantes deben conocer y comprender, por lo que les interesa utilizar el teatro en miniatura como estrategia eficaz para las situaciones enseñanza-aprendizaje.

2.2 Dificultad de la tarea realizada según las percepciones de los estudiantes

Los estudiantes de Educación Básica manifiestan que lo más sencillo fue la creación de los personajes, así como la escenografía. Solo un grupo manifiesta que ningún elemento resultó sencillo, pues la actividad por completo resulta muy desafiante. En cuanto a los estudiantes de Pedagogía en Inglés, comentaron que lo que les resultó más sencillo fue la creación de la maqueta, instalar las luces, seleccionar el contenido que trabajaron, confección de los personajes y pintar el fondo negro. En general, se refieren a elementos propios de la producción del teatro en miniatura, por lo que es posible establecer que existe una relación de familiaridad y cercanía con las actividades manuales. En cambio, existe unificación de las respuestas en relación con la complejidad de la actividad, por cuanto a los estudiantes de ambas carreras se les dificultó la adecuación de las voces, la producción del libreto, la elaboración del guion de la historia y la escritura de los párrafos, así como la distribución del tiempo que usarían para cada sección.

Por otro lado, los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica mencionan varios elementos propios de la actividad escritural que fueron movilizados en esta actividad, como la elaboración de párrafos, confección de argumentos, utilización de signos de puntuación, planificación de su escritura. Por otro lado, los estudiantes de Pedagogía en Inglés enuncian la planificación y

revisión de su escritura, confección de tipos de párrafos, utilización de los signos de puntuación. Como puede notarse, existen conocimientos y nociones sobre las etapas de la escritura, así como los elementos que la configuran.

Por último, los estudiantes valoraron la aplicación en el ejercicio docente de esta estrategia, según se puede apreciar en los resultados de la Tabla 6:

Tabla 6. Test de salida: ¿Piensas utilizar este recurso en algún momento de tu ejercicio docente futuro?

Carrera	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Pedagogía en Educación Básica	0 %	0 %	50 %	25 %	25 %	100%
Pedagogía en Inglés	0 %	20 %	52 %	28 %	0 %	100%

Es posible afirmar que posteriormente a la realización del teatro en miniatura los estudiantes gozan de una alta valoración con la actividad. Por tanto, manifiestan interés por su posterior uso en el quehacer docente. La realización y producción del teatro en miniatura posiciona esta estrategia como una opción viable para ser usada en el futuro, independientemente del área pedagógica en que se esté formando el estudiantado.

En general, los estudiantes manifiestan que se dimensiona como una estrategia didáctica amena y motivadora para utilizar en la enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, utilizarla en demasiadas oportunidades podría causar que, llegado un momento, a los niños y niñas no les llame más la atención, por lo que se debe determinar el momento exacto para su uso. De igual manera, destacan la versatilidad del recurso, pues es posible implementarlo en diversas asignaturas y para variados contenidos, así como es factible el trabajo de la creatividad, escritura, habilidades blandas, entre otros elementos. Algo a señalar es que, de todos modos, los estudiantes no valoran de forma positiva la cantidad de tiempo que se utiliza en la confección de la caja, por lo que mencionan su utilización ocasional. Finalmente, la desviación estándar para los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica es de 2.509 y para los estudiantes de Pedagogía en Inglés es de 5.431.

Conclusiones y discusiones

Los hallazgos identificados precisan que la muestra se constituyó de 37 estudiantes, con una media de 2.4 para los de Pedagogía en Inglés y de 5 para el estudiantado de Pedagogía en Educación Básica. En cuanto al cuestionario de entrada, los estudiantes definen de una forma óptima el concepto de teatro en miniatura, prestando atención a los elementos que lo componen, los participantes y las características propias de la representación artística, es decir, se mantiene directa relación con los postulados de la literatura especializada (Beltrame y de Arruda, 2008). Con base en esto, se puede apreciar que si bien el estudiantado no había interactuado mayormente con el teatro en miniatura, son conocedores de sus elementos y características, conocimientos que pudieron ser adquiridos no en una educación formal, sino más bien de una manera autónoma y autodidáctica. Lo anterior reviste gran importancia si se pretende apostar por el uso de este recurso para mejorar y fomentar la escritura.

Los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Inglés declaran que les hubiese gustado que sus docentes utilizaran el teatro en miniatura como recurso pedagógico y no solo artístico (Araya, 2021), pues consideran que es una estrategia educativa motivadora, que fomenta

la creatividad y brinda la posibilidad de ejercitar habilidades blandas como el trabajo en equipo, por ejemplo. En este sentido, se puede advertir que las actividades con posibilidad de utilizarse como medio para desarrollar las habilidades interpersonales son muy valoradas por los docentes en formación, por lo que la confección de un teatro en miniatura despierta gran interés, aún más si se piensa utilizar para trabajar la escritura. A pesar de esta valoración positiva, señalan en un 58 % (Pedagogía en Educación Básica) y 52% (Pedagogía en Inglés) que nunca construyeron teatros en miniatura como actividad de clase, por lo que no existen experiencias previas significativas con el recurso, pero como quiera, persiste una buena valoración sobre la utilización en el futuro del recurso didáctico del teatro en formato pequeño.

En cuanto a los procesos de escritura que fomentan la construcción del teatro en miniatura, se advierte el conocimiento y reconocimiento de la planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981), elementos claves en la producción del guion del teatro. Pero a su vez, se manifiesta consentimiento por la correcta identificación del tema sobre el que trabajarán, lo cual deja entrever inseguridad en el proceso de planificación de la escritura e indica, por lo tanto, la pertinencia de ejercitar aún más las fases escriturales. A su vez, existe una aproximación a la escritura del área disciplinar pedagógica (Bazerman et al., 2012 y Carlino, 2005), lo que es valorado de forma positiva por los estudiantes encuestados y participantes de la investigación. El estudiantado entiende que para contar con el teatro en miniatura es conveniente tener un conocimiento cabal de las etapas de escritura, como un paso por el que se debe atravesar para cumplir de forma óptima con la utilización de este recurso didáctico innovador.

Gracias a la actividad efectuada, un 50 % del estudiantado de Pedagogía en Educación Básica afirma que frecuentemente usará el teatro en miniatura como recurso pedagógico. Ahora bien, el 48 % de los estudiantes de Pedagogía en Inglés manifiestan que ocasionalmente lo utilizaran como actividad cuando sean docentes de aula porque, aunque lo valoran de forma positiva y reconocen sus fortalezas en materia escritural, también señalan que se debe decidir de forma correcta el contenido que se trabajará, pues el uso excesivo de la actividad puede causar hastío en el estudiantado. Quiere decir que se debe ir rotando el uso de diversas

herramientas metodológicas que vayan en directa intención de mejorar y fortalecer la escritura en cualquier nivel escolar.

Respecto de los elementos que calificaron como sencillos en la confección, los estudiantes mencionan las características propias de la producción del teatro, como la escenografía, las luces, el posicionamiento de los objetos, por lo que se podría establecer una relación de familiaridad con la confección de maquetas o elementos manuales que podrían haber trabajado en diversas asignaturas, incluso cuando el uso de ellas no se relacione con el fortalecimiento de la escritura.

Las temáticas que se escogieron para trabajar en la implementación del teatro en miniatura tienen que ver con contenidos curriculares considerados básicos, como el abecedario, los colores, los objetos de un hogar, al igual que el fomento de habilidades blandas como la empatía y el respeto. Esto se relaciona con la valoración positiva y la importancia que tienen estos elementos para ser transmitidos por los docentes en la formación inicial.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de la investigación, se puede mencionar el generar estudios que logren identificar y evaluar las formas en que los estudiantes accedieron al conocimiento en su etapa escolar, si hubo interacción con diversas formas de acceder al conocimiento y cómo esas maneras impactan en su educación actual. De la misma forma, resultaría interesante efectuar investigaciones que analicen el componente creativo presente en los estudiantes, para ser sopesado como un elemento transversal a diversas áreas y esferas de la vida de los educandos.

Referencias bibliográficas

Alegre, N., Nadal, M., Rosso, F. y Pozo, M. (2022). Percepción de desempeño en la escritura académica de estudiantes de Ingeniería en una universidad pública argentina. *Revista Innovación Educativa*, 21(87), 155-169.

Araya, A. (2021). *Aproximación al Teatro Lambe-Lambe como dispositivo escénico de Resonancia: Heterotopías (íntimas) en el espacio público* [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/181322/7/Amaru%20A.G%20-%20TFM%20Versi%c3%b3n%20Final%20.pdf>

- Arbona, G. (2020). La escritura creativa como disciplina emergente. *Arbor*, 196(798). <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2390>
- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 205-219. <http://hdl.handle.net/10835/6927>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (Reference Guides to Rhetoric and Composition). Parlor Press.
- Bazerman, Ch., Dean, Ch., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.).(2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures, Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse.
- Beltrame, V. y de Arruda, K. (2008). Teatro Lambe-Lambe: o menos espetáculo do mundo. *DAPesquisa*, 3(5), 1010-1020. <https://doi.org/10.5965/18083129030520081010>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition [La psicología de la composición escrita]* (1.ª ed.). Routledge.
- Brijaldo, G. (2014). Interpretaciones Íntimas sobre la Escritura Performativa. *La Palabra*, (24), 111 - 117.
- Cañete, B. (2021). *Percepciones sobre escritura académica en estudiantes de último año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación* [Tesis de pregrado, Universidad de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Carlino, P. (2005). *Escribir y leer en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura* (14.ª ed). Graó.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2014). Escribir una tesis: *Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Dawson, P. (2017). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Deoseffee, E. (2019). El mundo a través de una Lupa. *Aura: Revista de Historia y Teoría del Arte*, (9), 245-249. <https://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aur>
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía do Oprimido [Pedagogía del oprimido]* (42.ª ed.). Paz e Terra.
- Galante, M., Salgueiro, M., Cagnolo, S. y Gaiteri, J. (2021). Escrituras en la formación docente inicial. Géneros de formación y géneros profesionales en Correa, P., Borioli, D. y Leunda, As. (Ed.), *Habitar el "entre". Lugares de egresantes*. Vol. 4 (1.ª ed., pp. 88-114). Editorial universitaria.
- Gelb, I. (1976). *Historia de la escritura*. Alianza Editorial.
- Goodman, K. (1993). El Lenguaje Integral como Filosofía Educativa. En Congreso de Las Américas sobre Lectoescritura Maracaibo, Venezuela (Ed.). *Memoria del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura 1992*. Maracaibo, Venezuela 1992 Universidad de los Andes. (pp 4-29).
- López, A., Prado, D. M., Cajas, E. Y., Chois, P. M., & Casas-Bustillo, A. C. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Medina, L. y Villalón, M. (2011). *Alfabetización en Establecimientos Chilenos Subvencionados*. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://shorturl.at/fpHP5>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93.

Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 49-57.

MINEDUC. (2015). Bases curriculares. 7.º básico a 2.º medio. MINEDUC. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Moura, T., Fleith, D. y Almeida, L. (2021) Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/reee.2021.17.1.9>

Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 38, 75-98.

Núñez, J. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, (26), 44-60. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10212>

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

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.29-54). Graó.

Rodríguez, A. (2008). The 'Problem' of Creative Writing: Using Grading Rubrics Based on Narrative Theory as Solution. *New Writing. The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 5(3), 167-177. <https://doi.org/10.1080/14790720802209963>

Romano, M. y López, E. (2023). Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 37-46. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.480>

Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.

Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.

Sotomayor, C. y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, (35), 91-129.

Tarullo, R., y Martino, B. (2019). Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. *Propuesta educativa*, 1(51), 108-118.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (coord). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 17-46). Graó.

Vega, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196(798), <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>

Vieites, M. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 493-508.

Vieites, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 26(1), 77-101. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101>

Aproximaciones a las prácticas de escritura de investigación durante la formación en economía social



Daniela Stagnaro¹
Universidad Nacional
de Tierra del Fuego
dpstagnaro@untdf.edu.ar



Natalia Da Representação²
Universidad Nacional de
General Sarmiento
ndarepre@campus.ungs.edu.ar

Approaches to Research Writing Practices during Social Economy Training

Recibido: 3 de abril de 2023 | Aprobado: 20 de mayo de 2023

Resumen

En la década de los ochenta, comienza a vislumbrarse una expansión de nuevas formas asociativas de producción, distribución y consumo en América Latina que se ha constituido en el objeto de estudio privilegiado de la economía social. Esto dio origen a diversas propuestas formativas de posgrado que conllevan desafíos tanto para quienes se forman como para los formadores. Considerando la articulación sinérgica de las funciones de docencia e investigación que enriquece a las universidades, en este artículo se propone un abordaje interdisciplinario de las prácticas de escritura de investigación en economía social. El propósito es contribuir al avance del conocimiento a partir de la exploración de las prácticas de escritura de investigación en economía social, a partir del análisis de artículos científicos y proyectos de tesis. Para ello, se analizan las prácticas de escritura de investigación en la formación en economía social: sus temas, sus objetos de estudio y sus construcciones discursivas en relación con el proyecto de

investigación como género que se produce durante la formación de posgrado y del artículo científico; con la finalidad de aportar al avance del conocimiento sobre el discurso disciplinar de este campo. Los resultados sugieren que la figura de investigador comprometido con la realidad social, con la territorialidad y la tensión ciencia/política parecen ser elementos constitutivos del campo donde se despliegan las realizaciones del género, las cuales evidencian los desafíos que enfrentan los investigadores en formación.

Palabras clave: Investigación, proyecto de investigación, economía social, formación, discurso disciplinar

- 1 Profesora, Licenciada y doctoranda en Letras (Universidad de Buenos Aires), docente investigadora y directora del Instituto de la Educación y del Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). Para contactar a la autora: dpstagnaro@untdf.edu.ar
- 2 Especialista en Desarrollo Local en Áreas Metropolitanas (Universidad Nacional de General Sarmiento). Investigadora docente del área de Urbanismo de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Docente de posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad del Litoral y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Para contactar a la autora: ndarepre@campus.ungs.edu.ar

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Stagnaro, D. y Da Representação, N. (2023). Aproximaciones a las prácticas de escritura de Investigación durante la formación en economía social. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (40), 100-115.

Abstract

In the eighties, became clear the expansion of new associative forms of production, distribution and consumption in Latin America that has become the subject of privileged study of social economy that originated diverse postgraduate formative proposals that involve challenges for those who are formed as well as for those who are in charge of the formation. From synergistic articulation of teaching and research functions, that enriches universities, the intent is to propose an interdisciplinary approach of writing practices of investigation in social economy. The purpose of this paper is to contribute to the advance of knowledge of disciplinary discourse of this field from the exploration of research writing practices during social economy training: its subjects, its objects of study and its discursive constructions in relation to the genre of the research project produced during the postgraduate formation. The results suggest that the figure of a researcher committed to social reality, with territoriality and stress science / politics seem to be constitutive elements of the field from which they deploy in the realizations of the genre that evidence the challenges that researchers in formation face.

Keywords: *Research, research project, social economy, teaching, disciplinary discourse*

Introducción

El nivel de posgrado, en tanto espacio de formación de nuevas generaciones de investigadores, requiere especial atención en pos de coadyuvar al desarrollo del campo científico. Las investigaciones latinoamericanas en torno a la escritura muestran un incipiente interés sobre las prácticas letradas en la formación de posgrado en las últimas décadas. Por ejemplo, Arnoux (2009) dirigió el libro *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* y se observa cierta proliferación de artículos que abordan este nivel educativo (ver revisiones de Choisy y Jaramillo, 2016; Choisy et al., 2020); sin embargo, aún es necesario seguir avanzando en el estudio de las prácticas letradas de este nivel formativo (Navarro et al., 2016; Calle y Ávila, 2020) y su relación con las prácticas de investigación profesional.

La actividad investigativa de los últimos años da cuenta del avance del conocimiento de esta línea de trabajo, en primer lugar, en relación con la pedagogía de la escritura en el nivel de posgrado, que evidencia cierto acuerdo respecto a la necesidad de asumir la responsabilidad institucional en cuanto a la enseñanza de la escritura, así como el consecuente diseño y despliegue de diversos dispositivos de acompañamiento de las prácticas de escritura de investigación (Arnoux, 2010; Torres, 2012; Bosio, 2018; Colombo y Álvarez, 2021; Mancovsky y Colombo, 2022; Carlino, 2022).

En segundo lugar, se identificaron avances también en torno a la identificación de las barreras que enfrentan los estudiantes respecto a la escritura de investigación propia del nivel de posgrado (Carlino, 2005; Rodríguez y García, 2015; Ochoa y Cueva, 2017; Giraldo, 2020; Rey y Gómez, 2021; Calle y Ávila, 2022). Asimismo, se aprecian contribuciones en lo atinente a diferentes géneros que se leen y escriben en el nivel de posgrados en relación con distintas disciplinas (entre otros, Parodi y Burdiles, 2015; Padilla, 2016).

Paralelamente, comienza a vislumbrarse en las publicaciones la atención al intrínseco vínculo de la escritura con las identidades (Carlino, 2012; Castro y Sánchez, 2016; Peredo, 2016; Carrasco et al., 2018; Padilla, 2020; Calle et al., 2021) y la relevancia de promover prácticas contextualizadas propias de cada comunidad disciplinar, lo cual pone en contacto la formación de posgrado con géneros como el artículo de investigación propio de la actividad científica en la que aspiran a integrarse, generalmente, quienes realizan carreras de posgrado (Calle y Ávila, 2022; Ochaíta et al., 2023). En vinculación con esto último, algunos trabajos resaltan el uso del género artículo de investigación en la formación investigativa de quienes cursan el nivel de posgrado (Pérez, 2015; Stagnaro, 2015). Sucintamente, la revisión de la literatura evidencia el interés de los estudios sobre la escritura en torno a las prácticas letradas de la formación de

posgrado y el viraje cada vez más acentuado hacia las especificidades de cada comunidad disciplinar. En ese sentido, se observa una ampliación del objeto de estudio que se expande desde los textos hacia las prácticas y los sujetos involucrados en ellas.

No obstante, pese al pujante desarrollo de esta línea de trabajo, no se han explorado sistemática ni suficientemente las prácticas de escritura de los diversos campos disciplinares. Está pendiente avanzar en la exploración de las particularidades que asumen estas prácticas en cada comunidad para aportar insumos con los cuales se potencien los dispositivos de enseñanza en el nivel de posgrado y la formación de investigadores. Asimismo, la bibliografía da cuenta de que aún persisten los debates planteados por Carlino (2013) sobre qué, cómo y quién debe enseñar las prácticas de escritura de investigación en este nivel (Chois *et al.*, 2020).

En el marco de estas tradiciones investigativas, este artículo se propone contribuir al avance del conocimiento a partir de la exploración de las prácticas de escritura de investigación en economía social, dado que este por tratarse de campo de estudio de incipiente desarrollo y con un posicionamiento no hegemónico dentro de la economía, no han recibido aún atención las particularidades que asumen sus formas de escritura en lo relativo a las prácticas de investigación y la formación de investigadores.

La expansión de nuevas formas asociativas de producción, distribución y consumo a partir de la década de los ochenta en América Latina se ha constituido en el objeto de estudio privilegiado de una novedosa modalidad de producción de conocimientos vinculada con estos desarrollos: la economía social como subdisciplina y la economía social y solidaria en lo que hace a las prácticas que la inspiran. Los debates emergentes muestran

creciente predominio de un haz de conceptos que problematizan el territorio e interrogan desde una mirada interdisciplinaria los objetos de la economía social. Categorías como territorialidad, territorios de incertidumbre, competencia regional, acumulación por desposesión y espacialidad, amplían el repertorio ante el desafío de reconstituir la complejidad de los objetos de estudio (Coraggio, 2009; De Mendiguren y Etxezarreta, 2015; Tealdo, 2021, entre otros). Así, nuevos objetos requieren de nuevos términos para categorizar la realidad, nuevos modos de mirar, razonar, pensar, decir, escribir y de hacer ciencia (Lemke, 1997).

Este incipiente campo en expansión que se autopresenta como opuesto y alternativo a las formas hegemónicas de pensar, escribir y hacer economía tiene su correlato en la creación de distintas propuestas formativas de posgrado como, por ejemplo, en Argentina: el Diploma de Posgrado en Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en Economía Social y Solidaria³, y la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria⁴ de la Universidad Nacional de Quilmes; la Especialización en Economía Social y Solidaria⁵, el reciente Posgrado en Economía Social y Dirección de Entidades Sin Fines de Lucro⁶, y la Maestría en Economía Social, Comunitaria y Solidaria⁷ de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Maestría en Economía Social⁸ de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Este avance de los posgrados, como docentes de talleres de tesis, nos ha llevado a buscar la sinergia entre la docencia y la investigación, inherente al ámbito universitario, para indagar sobre las formas discursivas con las que se configura el complejo campo de la economía social. La originalidad de nuestra mirada reside en el abordaje interdisciplinario metodológico y sociodiscursivo. Desde ahí focalizamos las prácticas de escritura de esta comunidad para

3 <http://www.unq.edu.ar/carreras/82-diploma-de-posgrado-en-enfoques-experiencias-y-aprendizajes-en-econom%C3%ADa-social-y-solidaria-dipess.php>

4 <http://www.unq.edu.ar/carreras/15-especializaci%C3%B3n-en-gesti%C3%B3n-de-la-econom%C3%ADa-social-y-solidaria.php>

5 <https://www.untref.edu.ar/posgrado/especializacion-en-economia-social-y-solidaria>

6 <https://www.untref.edu.ar/posgrado/posgrado-en-economia-social-y-direccion-de-entidades-sin-fines-de-lucro>

7 <https://untrefvirtual.edu.ar/oa.php?id=98>

8 <https://www.ungs.edu.ar/carrera/maestria-en-economia-social>

realizar una primera aproximación al modo en que se configuran las cuestiones centrales de sus prácticas de investigación en la escritura. Teniendo en cuenta aspectos ontológicos y epistemológicos inherentes al campo de la economía social, nos proponemos identificar algunas características propias de las formas de conocer y escribir de esta comunidad disciplinar y los desafíos que enfrentan los investigadores en formación para formular el proyecto de investigación que inaugura el camino hacia la tesis.

El género proyecto de investigación forma parte de las prácticas de producción de conocimiento de las disciplinas científicas, es un género que funciona como una llave que permite “abrir puertas”: las puertas del rito iniciático de la tesis en la formación de posgrado. Por ello, el análisis de sus prácticas de producción y los principales obstáculos que se enfrentan en la realización de cada uno de sus componentes puede brindar pistas para la elaboración de propuestas didácticas contextualizadas en la disciplina que promuevan aprendizajes significativos.

A continuación, realizamos algunas precisiones teóricas y metodológicas; luego, analizamos la realización de distintos componentes del género proyecto de investigación producido por investigadores en formación (maestrandos); finalmente, proponemos algunas reflexiones sobre las particularidades del discurso disciplinar del campo de la economía social y los principales desafíos que enfrentan los maestrantes en la producción del género proyecto de investigación, además de apuntar algunas implicancias didácticas y pedagógicas.

Perspectiva teórica

Entendemos la ciencia como una institución social que se ocupa de la producción y transmisión de conocimientos (Murillo, 2012). Dentro de este campo, cada comunidad disciplinar comparte una base intersubjetiva que permite determinar las metas de investigación, los métodos para lograrlas, los enfoques y los procedimientos, además de las maneras de validar y evaluar los resultados (Becher, 2001; Christie y Maton, 2011).

A su vez, esta comunión de prácticas se traduce en una comunión de discurso que delimita un grupo social, en función de modos de decir y escribir para el cumplimiento de objetivos sociales comunes, en un régimen de literacidad determinado (Lillis, 2021). De esta forma, el patrimonio verbal (géneros, vocabulario técnico, formas de validación del saber y canales de comunicación) demarca una comunidad discursiva cuyos miembros poseen diversos grados de conocimiento y experiencia. En ella mayormente son los expertos quienes garantizan que la comunidad se mantenga estable y continua (Swales, 2004).

Desde esta perspectiva, la esfera científica configura su propio repertorio de géneros del proceso de investigación que colaboran en la definición de posiciones dentro del campo: por un lado, se encuentran los vinculados con las prácticas de iniciación, tales como el proyecto de tesis, la monografía de seminario de posgrado, la ponencia y la tesis. Por otro lado, los géneros propios de las prácticas científicas de expertos, como el artículo científico, el informe de investigación, el libro, el referato, la evaluación de proyectos (Ciapuscio, 2009).

Entre los géneros de iniciación, el proyecto de investigación de tesis, tal como esbozamos en la introducción, marca el comienzo del camino hacia la “consagración” como investigador. Constituye la transición de novato a experto (aunque, obviamente, se establecen diversos grados de experticia y de posiciones dentro del campo), que implica un salto cualitativo importante, es decir, pasar de consumidor y reproductor de los saberes consensuados dentro de la comunidad disciplinar, a la producción de conocimientos originales y relevantes para esta. Dicho género involucra diversas tareas, a grandes rasgos: la delimitación de un tema de interés, el planteo de un problema de investigación, el establecimiento de objetivos, la construcción de un marco conceptual para su propuesta, junto con el abordaje y el diseño de una estrategia metodológica que permita cumplir con los objetivos propuestos.

En estas prácticas discursivas de la comunidad, entonces, se ponen en juego sus valores, creencias, formas de conocer, de acreditar y posicionarse, de definir roles; lo que justifica la relevancia de su estudio:

Si un objetivo de las comunidades disciplinares es acceder, producir y transformar el conocimiento en torno a los objetos de estudio y los procedimientos que las definen, este conocimiento es siempre textualizado a través de los géneros y sus formas institucionalizadas de producción, circulación y consumo (López-Bonilla, 2013, p. 385).

Desde esta perspectiva que entiende el lenguaje, la lectura y la escritura como prácticas sociohistóricas situadas, la presente propuesta se adentra en los textos en busca de explorar la dinámica discursiva de la economía social y los aspectos relevantes para la formación de posgrado, desde una mirada crítica que permita identificar algunas características del régimen de literacidad. El propósito consiste en brindar herramientas que contribuyan no a reproducir, sino a construir la propia posición en los textos y en el campo.

Metodología

El trabajo realizado parte de la implementación de un taller de tesis en una maestría en economía social enmarcado en una propuesta de enseñanza a partir de un dispositivo de codocencia interdisciplinaria. Con la participación de una especialista en metodología de investigación y otra en escritura académica, se procuró acompañar las prácticas de escritura del proyecto de investigación, entendiendo que la participación en nuevas prácticas y la incursión en nuevos géneros motorizan procesos identitarios. De esta forma, no se apuntó a la enseñanza de las formas lingüísticas en abstracto, sino a explorar cómo son usadas por los expertos y cómo pueden ser empleadas para expresar lo que se pretende comunicar en relación con aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos propios del campo disciplinar y el modo como estos se realizan en el lenguaje. Para ello, se trabajó con un corpus de catorce artículos de investigación publicados en *Otra Economía. Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria* (revista editada por la Red de Investigadores Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria), durante el período 2007-2010, escritos originalmente en español por autores con filiación en universidades u organismos de ciencia y tecnología de Argentina para abordar la misma variedad lingüística.

En relación con los debates vigentes sobre qué, cómo y quiénes deben enseñar/acompañar las prácticas de escrituras en la formación de posgrado, se puntualiza que el mencionado diseño pedagógico implica la exploración de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar para el abordaje de la enseñanza de la escritura de manera situada. En relación con tal interés, se recupera enfáticamente la vinculación forma y contenido para promover la agencia de los sujetos (Zavala, 2011) que comienzan a pensar sobre los problemas del campo disciplinar y a pensarse como miembros activos de la comunidad disciplinar.

El desarrollo de propuestas como la brevemente mencionada requiere de la ineludible relación entre las funciones de docencia e investigación que se nutren mutuamente. En esa dinámica, aquí se plantea la exploración del corpus de los veinte proyectos de investigación generados por los maestrandos durante el mencionado taller de tesis de una maestría en economía social, acreditada con la máxima categoría por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en una universidad nacional argentina.

Se formula un diseño metodológico cualitativo que opera para la selección, el procesamiento y el análisis de los materiales, identificando dimensiones que organizan los principales componentes de la generación de un proyecto de investigación (ver esquema). En el citado taller se trabajó sobre el siguiente esquema para el desarrollo de la primera versión del proyecto de investigación que guiará la elaboración de la tesis de maestría.

Tabla 1. Estructura del proyecto de investigación

Proyecto de investigación	
Título	Recorte temático ceñido a los campos contemplados en las áreas temáticas de la Maestría
Presentación del tema	Ubicación del tema de investigación en el campo disciplinar
Planteo del problema de investigación	Formulación de un interrogante que evidencie un vacío en el conocimiento acumulado sobre el tema
Contextualización del problema	Caracterización de los aspectos más relevantes del problema y las dimensiones que alcanza Identificación del momento de su surgimiento y sus causas Breve descripción de su desarrollo (Revisión de los estudios previos sobre el tema)

Proyecto de investigación	
Objetivos	Recorte del objetivo general y los específicos que se desprenden del anterior Delimitación espacio temporal Atención a la factibilidad y viabilidad
Marco conceptual	Organización y jerarquización de los principales conceptos que permiten definir el problema de investigación
Estrategia metodológica	Definición del enfoque metodológico (cualitativo/cuantitativo) Justificación de la selección del caso, explicitación de criterios y tipo de muestra Mención de las técnicas de producción de datos (entrevista, encuesta, observación, etc.)
Bibliografía	Presentación de las referencias bibliográficas organizadas alfabéticamente (Normas APA)

Nota: En el presente artículo no se estudiarán las estrategias metodológicas planteadas en los proyectos ni la bibliografía.

Para el presente estudio, siguiendo el esquema propuesto, se elaboró una grilla para recoger información sobre los componentes que conforman el corpus en los proyectos de los maestrandos: tema, delimitación del problema/preguntas de investigación, objetivos, conceptos y nociones centrales para analizar; luego, a partir de esos datos, se tomaron en cuenta los principales obstáculos que enfrentan los maestrandos en el proceso de producción de su proyecto de investigación.

Cada disciplina tiene sus propias particularidades y las imprime en la realización del repertorio de géneros con el que desarrolla habitualmente sus prácticas. En consecuencia, tanto para la enseñanza como para el análisis del género proyecto de investigación se hace necesario revisar las prácticas discursivas validadas por la propia comunidad disciplinar. En relación con ello, como se mencionó anteriormente, se tomó la Revista Otra Economía, en la cual participan miembros de la maestría donde se llevó adelante el taller, para explorar formas lingüísticas validadas por la comunidad disciplinar.

A continuación, se exponen los resultados del análisis, organizado en ejes que refieren a los principales componentes del género proyecto de investigación: tema de investigación, delimitación del problema de investigación, objetivos de investigación, construcción teórica.

Resultados del análisis de los proyectos de investigación

Definición del tema de investigación

Cada área de conocimiento define sus propios tópicos y objetos de estudio a través de las distintas actividades científicas que se desarrollan: congresos, jornadas, revistas, formación, etcétera. Así, en la aceptación o rechazo de artículos y de proyectos se instala también el registro de temas en cada área de conocimiento, por lo que las revistas y las carreras de posgrado también juegan un rol central en la definición de la agenda científica.

En el campo de la economía social, siguiendo el esquema de trabajo interdisciplinario especificado en Stagnaro (2013), se realizó, como ya fue indicado, el análisis de temáticas de investigación en textos expertos publicados en una revista especializada del campo de la economía social, *Revista Otra Economía*. Esto permitió advertir que las temáticas se plantean mediante una dialéctica entre lo empírico y lo teórico, combinada con la recurrencia del abordaje de un caso empírico representativo de la economía social, según lo consideren los investigadores. A su vez, se observó que estas experiencias de autogestión suelen ligarse con conceptos teóricos del campo disciplinar, tales como, innovación (A2), territorialización (A14), economía solidaria (A10), empresa recuperada (A9), inclusión social (A6), autogestión productiva (A4), cooperativismo (A1), finanzas solidarias (A12), incubación de redes de economía solidaria (A5), solidaridad (A6), sostenibilidad (A11), entre otros conceptos del área de conocimiento (Cattani et al., 2013).

El análisis de las temáticas propuestas por los maestrandos en los proyectos de investigación da cuenta de una inscripción teórica que recupera las grandes dimensiones conceptuales de la economía social, así como la mención de las experiencias que serán objeto de estudio. No obstante, las mediaciones conceptuales observadas en los textos expertos para interrogar y abordar los casos no se ven suficientemente explicitadas, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos de las producciones de los maestrandos:

- *Producción agroecológica y construcción de otra economía, el caso del Movimiento Nacional Campesino Indígena (P5)*
- *La construcción de Poder Popular Solidario en la experiencia de los Consejos Comunales de Venezuela (P13)*
- *La propuesta política, cultural y económica de la ESS y la ecología política en casos latinoamericanos (P7)*
- *El territorio como producción social, a partir de los principios y prácticas socioeconómicas de las Comunidades de Paz de Colombia (P19)*
- *Economía social, trabajo social, Estado y territorios: hacia políticas socioeconómicas territoriales en pos de un nuevo orden social (P10)*

En ocasiones, en la aproximación temática se registran niveles de confusión entre los retos de la política y la intervención en el territorio en el intento de planteo de un tema de investigación, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos del corpus:

- *Fuerza de trabajo migrante y **el reto de no ser una pieza intercambiable** (por otro migrante) en el sistema capitalista (P8)*
- *Dos experiencias educativas de educación de gestión social de la localidad de Moreno: los sentidos y supuestos de lxs trabajadorxs con respecto a la autogestión y cómo se relacionan con los principios y valores de reciprocidad, redistribución e intercambio de la economía social y solidaria que se encuentran presentes en las prácticas implicadas en los proyectos pedagógicos (P18).*

Un dato importante surgido del análisis de este componente es que se pone en relevancia la dimensión geopolítica: se recortan temas en torno a lo regional y las experiencias propuestas para la investigación son experiencias desarrolladas en la región latinoamericana; en este sentido, se pone en evidencia cierta proximidad del investigador con el objeto de análisis, al mismo tiempo que se explicita su compromiso con la realidad circundante.

La delimitación del problema de investigación

La dinámica que posibilita el avance del conocimiento requiere que, en función de las temáticas que conforman la agenda de cada campo de conocimiento, se delimite un problema de investigación, es decir que se interpele el corpus de saberes existentes desde una perspectiva original para motorizar el avance del conocimiento. Así, los géneros que componen el repertorio de géneros de investigación recuperan esta etapa de los procesos investigativos en su estructura retórica.

La deconstrucción conjunta de los textos expertos del campo de la economía social permitió observar cierta propensión al planteo de interrogantes de investigación que buscan indagar sobre el modo en que las organizaciones llevan a cabo procesos de autogestión productiva, de reconversión, de recuperación o los valores de la economía social que se ponen en juego en las experiencias de economía social y/o solidaria:

Se aborda el trabajo de campo tratando de ver cómo se construye otra forma de trabajo, cuál es el resultado en términos de no jerarquía y de continua redefinición de relaciones, valores, identidades, en función del aporte de los propios individuos y su vida cotidiana, de no cooptación por parte de otro sistema (A7).

Asimismo, los factores decisivos dentro de estas prácticas también son representados como objetos de indagación:

*¿Están presentes en las empresas recuperadas los valores y principios del cooperativismo?
¿Cuáles son los supuestos, valores, creencias y convicciones que guían las actitudes y conductas en las empresas recuperadas?
¿Cuál es el grado de compromiso con estos valores?*

Otro rasgo que emerge de la exploración de los artículos son las problemáticas vinculadas con la investigación-acción y la intención de intervención sobre los fenómenos que estudian en pos de la transformación:

El objetivo general de estas transferencias -desde el punto de vista teórico- es precisar cuál puede ser la contribución del diseño al sistema

de innovación local, con sus particularidades y necesidades. Las acciones desarrolladas junto con la cooperativa ofrecen un interesante material de análisis a partir del que intentamos elaborar algunas precisiones acerca del rol del diseñador en un marco de acción relevante para la generación de modelos de transferencia, para la Argentina y Latinoamérica, en pos de un desarrollo sustentable a nivel ambiental y social (Senar, 2007, p. 65).

Por su parte, el análisis de los proyectos de investigación, a nivel de la pregunta-problema, muestra cierta recurrencia en fundar el problema citando las grandes líneas teóricas o nociones-problema del campo como una estrategia de validación de la propuesta (economía social y solidaria, otra economía, sus principios económicos y valores, etc.). En contraste, con las precisiones conceptuales advertidas en la deconstrucción de textos expertos para hacer comprensibles y susceptibles de indagación científica los problemas planteados; en los proyectos de investigación estas son menos frecuentes. De allí que las nociones más abstractas aparezcan directamente ligadas al objeto de estudio sin especificación ni explicitación de los niveles de aproximación al objeto:

- *¿Qué elementos componen la relación teórico-práctica entre la propuesta política, cultural y económica de la economía social y solidaria con el debate ecológico en Latinoamérica en los últimos diez años? (P7)*
- *Entendiendo a la EES como un proyecto sociopolítico y cultural de transformación, en el que el papel del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, ¿qué nuevas subjetividades es necesario prefigurar para alcanzar un horizonte diferente al hegemónico? (P2)*
- *¿La agroecología qué elementos aporta a la construcción de Otra Economía? Partiendo de sus prácticas concretas, ¿permiten la visualización de otros sentidos, la consolidación de una racionalidad reproductiva? (P5)*

Como se observa en los ejemplos, en algunos proyectos se plantea claramente el caso empírico (comunidad, empresa, emprendimiento, asociación),

pero no se recurre al aparato teórico para nutrir conceptualmente la problematización.

En otros casos encontramos que, al intentar plantear el problema de investigación, se parte de una pregunta acerca de cómo deberían ser las cosas sin antes realizar un diagnóstico o preguntarse sobre cómo son, lo que se pone en tensión con el régimen de literacidad del campo científico. A continuación, compartimos un fragmento de un proyecto para ejemplificar lo mencionado:

*La investigación se enmarca dentro de la pregunta **acerca de qué formación es necesaria para la construcción de Otra Economía.***

*En el escenario de construcción de otra economía para otra sociedad **se torna imprescindible** la construcción de otra educación, un sentido de formación distinto, que no se piense sólo desde el qué, sino que incorpore el cómo y los para qué de los procesos de formación, todo esto teniendo presente siempre para quién y con quién se realizan estos procesos de enseñanza-aprendizaje (P2).*

En relación con el registro académico típico, vemos cómo la intención de construir categorías conceptuales que capturen y den sentido a la experiencia política del actor de la economía social está presente en los proyectos de investigación que recurren también a un registro más típico de lo político, lo que pone en evidencia las fronteras difusas entre el campo científico y el campo político en este campo de conocimiento.

Si bien la CTEP se conformó en 2011, fue a partir del 2016 que la organización adquirió relevancia ya que adquirió relevancia en la agenda mediática y política nacional. La Confederación tiene un programa de reivindicaciones para quienes conforman el amplio sector de la economía popular. Con ello un plan de lucha para establecer logros colectivos, principalmente en el tiempo cercano. Se reflexiona sobre la construcción de un nuevo sujeto trabajador por fuera del espacio convencional de la fábrica. Se sistematizan las experiencias realizando hincapié en el trabajo de quienes atraviesan formas de asociación.

María Inés Fernández Álvarez (2018) plantea que la conceptualización de la economía popular como categoría política reivindicativa implica procesar colectivamente trayectorias de vida heterogéneas en las que conviven diferentes temporalidades de precariedad: a la vez como experiencia reciente y como experiencia que se prolonga en el tiempo mediante generaciones. La autora se refiere a las prácticas de gestión colectiva del trabajo. Propone que la definición señale el carácter fragmentario, contradictorio, heterogéneo, múltiple y sobre todo en permanente construcción que se encuentran al analizar estas experiencias (P20).

Seguidamente, presentamos un ejemplo más amplio para mostrar con mayor claridad el rodeo que se visualiza en algunos proyectos que no consiguen recortar, precisar, especificar suficientemente el problema de investigación. Una estrategia reiterada es la de vincular “campos genéricos de conceptos” sin lograr desarrollar las mediaciones conceptuales que los acerquen:

La producción agroecológica campesina y la construcción de Otra Economía: el caso del Movimiento Nacional Campesino Indígena, Vía Campesina Argentina

Considero que una pregunta central con respecto a mi problema de investigación podría ser: ¿La agroecología en qué aporta o qué elementos aporta a la construcción de otra economía? Estos dos “campos teóricos en construcción” (la Agroecología y la Economía Social) ¿qué tienen en común? Es poder analizar la agroecología desde la perspectiva de la ESS. Partiendo de las prácticas concretas de agroecología, ¿estas permiten la visualización de otros sentidos, la consolidación de una racionalidad reproductiva? ¿O al revés? ¿O son procesos simultáneos? (P5)

El problema de investigación se centrará en los procesos de construcción de sentidos y percepciones de las educadoras populares respecto del rol de cuidado que despliegan en los Centros Comunitarios en el actual contexto de crisis económica. En este sentido, el objetivo de la investigación es reconstruir los sentidos y percepciones que tienen las educadoras

populares sobre las labores de cuidado que realizan dentro de los centros comunitarios en torno a las variables trabajo y salario analizando estos conceptos **desde la perspectiva de la economía feminista** (P17).

Otro aspecto observado en el análisis de la delimitación del problema en los proyectos es la postulación del resultado esperado o de un conjunto de soluciones como un punto de partida, lo cual invisibiliza en esta operación el modo en que los supuestos teórico-conceptuales y la construcción desde la práctica (militante, profesional o de gestión) enfocan los procesos existentes. En este tipo de formulaciones se evidencian fuertes limitaciones para concretar la viabilidad empírica de la propuesta:

Preguntas de investigación

Dos experiencias de formación en ESS: ¿Existen diferencias en la **subjetividad producida** de acuerdo a los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje? **¿qué tipo de sujeto surge** en los procesos analizados? **¿generan autonomía en los sujetos?** ¿están enfocados sólo a desarrollar la autonomía financiera o son parte de **un proceso más amplio de emancipación?** (P2).

Problema de investigación

Gestionar la comunicación en la ESS implica **definir un conjunto de acciones y procedimientos** mediante los cuales se despliega una variedad de mensajes que promuevan una subjetividad contraria a la del mercado autorregulado.

Por lo tanto, al **diseñar herramientas** de comunicación que permitan promover los logros obtenidos en el campo de las prácticas de la “otra economía” es fundamental construir elementos que faciliten el proceso de subjetivación de la teoría y las prácticas del modelo de ESS (P11).

En el análisis de las problemáticas de investigación se destaca la incorporación de la cuestión territorial desde múltiples abordajes. En algunos textos se interpela la dimensión regional y latinoamericana como espacio donde se condensan prácticas e intervenciones que dialogan (P7, P8, P13, P19). En otros, se interroga directamente sobre las

particularidades que asumen la construcción del territorio y las transformaciones en su ordenamiento en relación con experiencias de la economía social y solidaria (P2, P10, P15, P17, P18). Finalmente, aun cuando no es objeto central de la investigación, se incluye la dimensión territorial como un efecto a considerar en los procesos autogestivos analizados.

Complementariamente, las preguntas de investigación evidencian un conjunto de dimensiones que componen la delimitación del problema construido, así como muestran las posibles relaciones entre conceptos y anticipan algunas hipótesis de trabajo.

Al sistematizar este componente textual, las preguntas en torno a características de los agentes-sujetos-actores de la economía social y solidaria, igual que las referidas a procesos por los cuales atraviesan las experiencias de autogestión, son las más frecuentes. En cuanto a los sujetos, observamos que las indagaciones apuntan a sus representaciones y prácticas acerca de procesos autogestivos, de transformación del trabajo, referentes a valores centrales como solidaridad y reciprocidad, o a su vinculación con el Estado y el mercado. En lo concerniente a las organizaciones, el interés de conocimiento pareciera apuntar al modo como se transitan los cambios intrainstitucionales, sus procesos de articulación con otros actores, su transformación al incorporar herramientas innovadoras (como la tecnología social, el uso de la moneda social, los fondos rotatorios, etc.) y sus interacciones con procesos novedosos de acción pública.

En ambos planos (actores/organización), en los proyectos se distinguen preguntas que tematizan la cuestión territorial:

- *¿Cuál es el compromiso de estos actores con el desarrollo del territorio? (P19)*
- *¿La Mesa de Promoción de la ESS se constituye como espacio de gestión sociopolítica territorial?, ¿contribuye al fortalecimiento territorial en tanto actor colectivo de gestión local? (P3)*

- *¿Cuáles son las construcciones simbólicas sobre los espacios ocupados como resultado de las prácticas económicas? (P10)*
- *¿Cuál es el papel de los actores económicos en los aspectos socioterritoriales? (P16)*

El conjunto de preguntas puesto en relieve expone también una necesidad por comprender los alcances de nociones y conceptos que fundamentan la propuesta. Así, se reiteran preguntas orientadas a definir qué se entiende por tal o cual concepto, lo que podría estar evidenciando la necesidad de los maestrandos de consolidarse en el manejo del entramado conceptual.

Los objetivos de investigación

Frente al desafío de acompañar las prácticas de inicio en la escritura de investigación para la formulación de objetivos de investigación relativos al campo de la economía social, recurrimos, en primer término, tal como hemos descrito en el apartado metodológico, a explorar textos publicados con la pertinente validación de la comunidad disciplinar.

La exploración interdisciplinaria sobre la formulación de objetivos de investigación en artículos permitió identificar su relación con tres órdenes: del ser, del pensar y del hacer. En primer lugar, los del orden del ser se refieren a la tarea de investigación que da cuenta de “lo que son las cosas”. Estos estarían representados por verbos, tales como, “identificar”, “describir”, “relevar”. A su vez, las “cosas” de las que se pretende dar cuenta mediante el logro del objetivo son experiencias, casos y prácticas que se consideran dentro del paradigma de la economía social:

⁹*El presente trabajo se propone **analizar** la lógica de funcionamiento de la **Cooperativa de Consumo y Vivienda Quilmes Ltda. (CCVQ)**, considerada una experiencia interesante de Economía Social, según la definición que se presenta luego, en el marco de la estructura económica general y específicamente en relación con las actividades de construcción de vivienda (A7).*

En segundo lugar, se hallaron objetivos del orden del pensar en tanto se vinculan con el pensamiento crítico y reflexivo que generalmente tiene como resultado la proyección de una acción de mejora sobre la realidad, como evidencia el ejemplo que sigue. Dentro de esta categoría ubicamos objetivos expresados mediante verbos como “reflexionar” y “revisar” y sus derivaciones nominales (reflexión y revisión).

El presente trabajo tiene por objetivos:

* **reflexionar** sobre las prácticas de intervención que lleva a cabo el Programa Social Agropecuario desde hace 12 años con grupos de artesanas del Noroeste del Chubut, vinculadas al Mercado de Nahuelpan.

* **a partir de esta reflexión** proponer nuevas modalidades de trabajo, que fortalezcan los valores de la economía social de solidaridad, autonomía, igualdad y democracia (A3).

Finalmente, los objetivos del orden del hacer, como también mostró el ejemplo, se plantean articulados con objetivos de otro orden, ya sea del ser o del pensar. En este punto, existe una fuerte tendencia a la producción de conocimiento con fines aplicados. Se advierte a partir del siguiente ejemplo, representativo de lo que sucede en los textos de los expertos, una decisión de intervención, de modificación de la realidad con un posicionamiento ideológico claro y explícito.

*El objetivo del presente trabajo es **releva**r información sobre las ferias de la Ciudad de Buenos Aires, la legislación existente, e **identificar** aquellas que hayan atravesado procesos de reconversión hacia actividades productivas, con el fin de **conocer** fortalezas y debilidades de estos procesos y analizar lecciones aprendidas **para ser aplicadas en procesos de reconversión** (A8).*

De esta manera, se construye una representación del conocimiento científico como un medio, una herramienta para incidir sobre las prácticas y el mundo para transformarlos en función de determinados valores, creencias e intereses. Frente a las ideas positivistas de la ciencia que defienden la objetividad y la neutralidad, desde la revista se asume el compromiso con intereses determinados y se investiga, se escribe y se interviene sobre

la realidad para acercarla a lo que para esta comunidad “debería ser”.

En los proyectos de investigación, el análisis permite distinguir los objetivos siguiendo la misma clasificación, aunque con ciertas diferencias que, entendemos, responden a la temprana inserción en el campo. En primer lugar, se observan imprecisiones en la delimitación del alcance de los objetivos con lo esperado para una tesis de maestría. Abundan los ejemplos de proyectos cuyos objetivos son demasiado amplios, considerablemente abstractos y con superposición de dos o más propuestas contenidas en una sola formulación. A modo de ejemplo puede observarse el siguiente extracto:

Objetivo general: Analizar y describir desde los aportes de la economía social y solidaria, las características que adquiere la intervención de las organizaciones sociales, en la construcción de políticas públicas, las formas de vinculación que se desarrollan con el Estado y que permiten pensar en otra forma de gestión pública (P1).

Por otro lado, la selección de verbos indica un predominio de proyectos orientados a construir conocimiento acerca de determinados objetos y sus relaciones (“indagar”, “analizar”, “caracterizar”, “identificar”), aunque también se han encontrado objetivos del orden de la acción o la intervención (“mejorar”, “promover”, “desarrollar”, “diseñar”).

El análisis de los objetivos de los proyectos de investigación muestra una serie de inconsistencias en las formulaciones que coinciden con las identificadas comúnmente, incluso por los manuales de metodología de la investigación (ej. Wainerman, 2020). Por un lado, se advierte en algunos proyectos la escasa atención a la condición de viabilidad empírica: mencionan procesos cuyas manifestaciones desafían la posibilidad de observación, o bien requieren de una observación de largo plazo para llegar a dar cuenta de ellos, por ejemplo:

- *Identificar las tensiones Estado-sociedad en la construcción de políticas sociales, en particular una de Moneda Social (P4).*

Por otro lado, se hallan distintos modos de resolver la coherencia interna entre objetivos, tanto por niveles de generalidad presentes en los objetivos específicos, como por superposiciones entre

los objetivos que guiarán cursos de acción en el proceso de investigación. Se trata de inconsistencias que expresan también cierta confusión sobre la resolución empírica de la investigación, por ejemplo:

Objetivo general: *analizar los impactos económico-sociales y la base jurídica institucional de la política económica de la revolución Bolivariano-Socialista, desde la perspectiva de la Economía Social y Solidaria.*

Objetivo específico: *Indagar cómo ha sido la relación entre sociedad civil y Estado, en la implementación de políticas destinadas a la construcción de la economía social (P13).*

Objetivo general: *Identificar los cambios producidos en la subjetividad a partir del proceso enseñanza-aprendizaje para la Economía Social y Solidaria.*

Objetivo específico: *Describir los cambios producidos en la subjetividad a partir del proceso enseñanza-aprendizaje en ambas experiencias (P2).*

Otro modo reiterado en la formulación de objetivos es la limitación para expresar aspectos a indagar sin atribuir sentido u orientación anticipados, calificando de antemano el fenómeno a conocer:

Objetivo general: *Reconstruir los sentidos y percepciones que tienen las educadoras populares sobre las labores de cuidado que realizan dentro de los centros comunitarios*

Objetivos específicos:

-Identificar si perciben afectadas las tareas de cuidado realizadas en tiempos de crisis económica y ajuste.

-Indagar si las trabajadoras les atribuyen un sentido político a sus prácticas en su rol de educadoras populares en los centros comunitarios (P17).

En síntesis, el análisis de la formulación de los objetivos pareciera evidenciar como una característica del campo el fuerte interés por la intervención en la realidad para producir cambios en función de intereses determinados por el marco conceptual, como veremos en el próximo apartado. Este punto, que suele ser señalado como error en distintos manuales de metodología de

la investigación (ej. Wainerman, 2020), pareciera merecer una especial atención en este campo disciplinar en función de sus propios debates ontológicos y epistemológicos tanto como del posicionamiento ideológico que plantea la comunidad disciplinar. Amerita profundizar en esta línea en futuras investigaciones.

Construcción conceptual

La economía social se conforma como un espacio de cooperación de variadas disciplinas, tales como economía, agronomía, sociología, diseño industrial, filosofía, derecho, comunicación, administración, educación, ingeniería forestal, etc. Así, se configura un espacio donde dialoga una importante heterogeneidad de miradas, las cuales comparten un mismo corpus teórico que se ha venido consolidando desde la década de los ochenta como el campo de la economía social.

En la exploración de textos expertos se ha reconocido el empleo de conceptos y nociones de distinto orden. En primer lugar, se identifican grandes conceptos generales como economía social, economía solidaria, territorio; en segundo lugar, resaltan nociones vinculadas con las formas de producción: “cooperativismo”, “nuevas formas de asociativismo”, “autogestión productiva”, “recuperación de nuevas territorialidades”. En tercer lugar, identificamos un grupo de conceptos que involucran a los sujetos que intervienen en esas formas de producción: “experiencia”, “prácticas”, “hábitos”, “representaciones sociales”. Finalmente, distinguimos otro grupo de conceptos que refieren a los valores puestos en juego dentro de esta perspectiva de la economía: “inclusión social”, “solidaridad”, “reciprocidad”, “racionalidad reproductiva”, “democracia”.

Por consiguiente, vemos cómo desde los diferentes niveles de conceptualización se categoriza la realidad: los fenómenos, los espacios en los que se desarrollan, los sujetos que intervienen en ellos y las valoraciones intrínsecas a la teoría.

En el análisis del componente conceptual de los proyectos de investigación, si bien surgen estas mediaciones conceptuales, se observa con frecuencia una escasa construcción de las relaciones jerárquicas entre los conceptos y una ausencia relativa de la inscripción de las nociones

centrales en la genealogía de su discusión teórico-conceptual. La pretendida construcción multidisciplinar se desdibuja al no proponer al lector el modo preciso de abordar el objeto de estudio, como puede observarse en el ejemplo transcrito a continuación:

Desde la evidencia teórica y empírica reconocemos la existencia de abordajes fragmentarios, atomizados de la relación entre Diseño y ESS.

Para el abordaje de esta intersección planteamos utilizar el lente de lo socio técnico, en un estudio de caso de la cooperativa productora de alimentos GRANECO, que nos permita actualizar las soluciones en torno a los problemas de diseño que afronta la cooperativa. La herramienta de lo socio-técnico entendemos colabora para poder pensar en términos históricos, sistémicos y de alianzas. Poder ver el caso a partir de estas tres claves nos permitirá pensar en términos sistémicos que trasciendan la singularidad, salir de la inmediatez y pensar en términos socio-histórico y estudiar las alianzas de forma tal, que nos permita ver la globalidad de las relaciones. Desde las tecnologías sociales, en la investigación se hará un abordaje socio-técnico constructivista-relativista como matriz conceptual (P15).

Cabe indicar que, si bien el análisis de los proyectos permite observar el esfuerzo de compilación de nociones y conceptos propios del campo, así como de incorporación de otros provenientes de las disciplinas de su formación de origen, se registran superposiciones e inconsistencias entre los diferentes niveles de conceptualización.

Conclusiones

La reflexión sobre el modo en que se escriben y comunican las producciones científicas, al abordar la economía social, permite caracterizar un repertorio de estrategias cuya apropiación establece diferentes posicionamientos en el campo disciplinar. Expertos y sujetos que se inician en el campo comparten lo que pareciera ser una propiedad constitutiva del mismo: la construcción de la figura de investigador comprometido con la realidad social. No obstante, se trazan distintas trayectorias al revisar los modos de comunicar

y elaborar las decisiones teórico-metodológicas asociadas a las prácticas de indagación científica.

Los resultados sugieren que la particularidad otorgada al rol del investigador se expresa en tres aspectos fuertemente articulados: la tensión registro académico/registro político; la tensión investigación/intervención; la tensión validación del conocimiento/utilidad social del conocimiento.

En la primera tensión, aparecen delimitaciones que son más evidentes fuera del campo de la economía social que dentro del mismo. El experto juega en el campo este rol dual cuyos límites se hacen confusos al revisar las producciones textuales de los iniciados. En la segunda, la intervención orientada a producir transformaciones aparece validada en el campo, en la medida en que se asocia a la producción de conocimiento como un insumo crucial para elaborar las propuestas y generar mejores condiciones para su sostenibilidad. Finalmente, la preocupación por los usos potenciales y reales del conocimiento generado, la noción compartida sobre el modo en que las producciones científicas completan su sentido en tanto prevén desde el inicio su utilidad social y los recursos a través de los cuales los investigadores involucran a los sujetos de investigación en las instancias de validación parecieran constituir una marca distintiva del campo de la economía social.

Ciertamente, advertir la tensión entre el registro académico/registro político resulta sumamente relevante para poder intervenir en las instancias formativas, porque la producción y comunicación del conocimiento dentro del campo científico requiere responder a ciertas convenciones y a una lógica determinada para que se le reconozca al producto valor científico (que es lo que se espera de un proyecto de investigación o de una tesis, géneros enmarcados institucionalmente). Consecuentemente, el abordaje de la enseñanza explícita de las diferencias entre el campo científico y el campo político, sus formas de producción discursiva, sus modos de justificación y validación, las maneras de construir posicionamientos críticos constituyen un desafío que podríamos asumir desde el inicio de la formación en este campo disciplinar para acompañar los procesos de quienes están dando ese paso en las prácticas de investigación.

En tanto esfera en incipiente desarrollo y no hegemónica dentro de la economía, la promoción de sistematización de experiencias y de estudios de casos pareciera construir un primer andamiaje para la generación de teoría emergente y la consolidación de abordajes teórico-metodológicos propios de nuevos tópicos y procesos colectivos novedosos, cuyos alcances se validan en los modos de comunicar en la comunidad científica. Las tensiones propias de la producción en el campo puntualizadas evidencian puntos de mira para fortalecer la voz de las y los actores en orden a disputar una posición en las discusiones sobre economía alternativa.

Las tensiones halladas configuran desafíos tanto para quienes se ocupan de la formación de investigadores como para quienes se están iniciando en el campo de la economía social, por lo que acercarse al conocimiento de las características de estos discursos es primordial para acompañar la formación de posgrado y de investigadores. En línea con ello, las investigaciones actuales enfatizan que la escritura moviliza, además de (junto con) saberes, procesos identitarios (Carlino, 2012; Padilla, 2020; Calle et al., 2021), procesos que es preciso acompañar superando el sesgo textualista y promoviendo el desarrollo de la agencia de los sujetos (Zavala, 2011; Lillis, 2021).

En ese sentido, avanzar en el conocimiento de las prácticas discursivas de la comunidad (entendiendo forma y contenido como una unidad indisoluble) puede favorecer el acompañamiento de estos procesos identitarios promoviendo la formación crítica, es decir, colaborando en la reflexión sobre cómo se usa el lenguaje y cómo encontrar las formas de expresar lo que cada uno quiere comunicar en función de los posicionamientos que va asumiendo a medida que se adentra en el campo y sus debates. En definitiva, promover la agencia de los sujetos en formación, el encuentro con la propia voz para hacerla dialogar en el concierto de voces de la comunidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos[A1] .[A2]
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://shorturl.at/rsGLX>
- Calle, L. y Ávila, N. (2022). “Uno sufre más por adaptarse a este género que por expresar las ideas”: Experiencias de doctorandos en la construcción de sus revisiones de literatura. *Calidoscópico*, 20(1), 130-153.
- Calle, L. y Ávila, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482.
- Calle, L., Ávila, N. y Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331-346. <https://shorturl.at/mqBX8>
- Cardozo, L. y Tealdo, J. (2021). Introducción. En J. Tealdo (comp.), *Economía social y solidaria: mapeos, experiencias y políticas en Santa Fe y Reconquista* (pp. 13-20). Ediciones UNL.
- Carlino, P. (2022). Investigar la enseñanza con y de la lectura y escritura a través del currículo. [Seminario]. *Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria*. Sancti Spiritus, Cuba. <https://shorturl.at/bhVW0>
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Emerald Group Publishing Limited.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://shorturl.at/nuMZ0>
- Carrasco, A., Kent, R., Díaz, L. y Palacios, P. (2018). La escritura disciplinar en el doctorado científico. Aprendizaje social situado, roles e identidades. En Y. González y A. Ponce (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad* (pp. 133-150). Universidad de Guadalajara.

- Castro, M. y Sánchez, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista signos*, 49(1), 30-51.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Chois, P., Guerrero, H. y Brambila, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://shorturl.at/lsxzX>
- Christie, F. y Maton, K. (eds.) (2011). *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. A. Parini y A. Zorrilla (eds.), *Escritura y Comunicación* (pp. 29-56). Universidad de Belgrano.
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Coraggio, J. (2009). Los caminos de la economía social y solidaria. Presentación del dossier. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (33), 29-38. <https://shorturl.at/equvvy>
- Cattani, A., Coraggio, J. y Laville, J. (coords.) (2013). *Diccionario de la otra economía*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- de Mendiguren, J. y Etxezarreta, E. (2015). Sobre el concepto de economía social y solidaria: aproximaciones desde Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial*, (40), 123-143.
- Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Lemke, J (1997). Aprender a hablar ciencia. *Lenguaje, aprendizaje y valores* (A. García, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://shorturl.at/invHO>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412. <https://shorturl.at/fJTU5>
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis? *Márgenes: revista de educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnología*. Editorial Biblos.
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(1), 100-126.
- Ochaita, F., Romero, J., Serrano, M. y Carrasco, A. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras (es) noveles después del doctorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 535-561.
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87. <https://shorturl.at/MORX2>
- Otra Economía. Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria. (s.f.). *Sobre la revista*. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/about>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.

Padilla, C. (2020). Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas. En M. Martínez, E. Narvaja y A. Bolívar (comps.). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 82-96). Ediciones RISEI.

Parodi G. y Burdiles, G. (eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Editorial Ariel.

Peredo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54.

Pérez, J. (2015). El artículo de revisión sistemática como vehículo de escritura, Investigación y publicación en ingeniería. *Investigación y Ciencia*, 23(64), 70-77.

Rey, M. y Gómez, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2). <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>

Rodríguez, M. y García, M. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265.

Stagnaro, D. (2013). La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial. En L. Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 161-171). Universidad Nacional de General Sarmiento[UNGS]. <https://shorturl.at/alntC>

Stagnaro, D. (2015). Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina. *Revista Signos*, 48(89), 425-444. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000300007&lng=es&nrm=iso

Swales, J. M. (2004). Research genres: Explorations and applications [*Géneros de investigación: exploraciones y aplicaciones*]. Cambridge University Press.

Tealdo, J. (comp.) (2021). *Economía social y solidaria: mapeos, experiencias y políticas en Santa Fe y Reconquista*. Ediciones UNL. <https://shorturl.at/DMRX0>

Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *Revista CPU-e*, (15), 69-86. <https://shorturl.at/hnvJM>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

Wainerman, C. (coord.) (2020). En estado de tesis: *Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Ediciones Manantial.

Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa



Richar Alberto Rangel Ramírez¹
 Universidad de La Salle de Bogotá
 Colombia
rrangel71@unisalle.edu.co

Rethinking the assessment of student learning in higher education: A review of education policy

Recibido: 14 de abril de 2023 | Aprobado: 13 de mayo de 2023

Resumen

En el ámbito de la educación superior actual, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ha evolucionado y adquirido una importancia cada vez mayor, ya que se utiliza para fines diversos, como la subsecuente evaluación de la calidad de los programas e instituciones, la rendición de cuentas y la toma de decisiones curriculares. En este sentido, mediante un análisis documental, el presente artículo tiene el objetivo de analizar la forma en que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha abordado desde las políticas públicas en los países de Latinoamérica pertenecientes a la Alianza del Pacífico, en relación con el uso de sus resultados para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Se concluye que la mayoría de los sistemas educativos estudiados realizan evaluaciones como requisito de ingreso a la universidad y para determinar el perfil de egreso. De igual manera, miden el desempeño estudiantil como criterio para las acreditaciones de calidad. Desde esa vía, se subraya que algunos de los usos de las evaluaciones, normados en las políticas, se consideran de alto riesgo, de acuerdo a la revisión de la evidencia científica.

Palabras clave: Resultados de aprendizaje, evaluación educativa, calidad educativa, políticas públicas, educación superior

¹ Ingeniero electrónico y magister en informática educativa; actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle de Bogotá Colombia. Además, ocupa el cargo de Vicerrector Académico en la Fundación Universitaria San Mateo, de la misma ciudad. Para contactar al autor: rrangel71@unisalle.edu.co

Abstract

In the current context of higher education, the assessment of student learning has evolved and gained increasing importance, as it is used for various purposes such as evaluating the quality of programs and institutions, accountability, and curriculum decision-making. In this sense, through a documentary analysis, this article aims to analyze the way in which the assessment of student learning has been approached from the perspective of public policies in the Latin American countries belonging to the Pacific Alliance, in relation to the use of its results for improving the quality. The conclusion is that most of the educational systems studied carry out evaluations as a requirement for university entrance and to determine the graduate profile. Similarly, they measure student performance as a criterion for quality accreditation. In this sense, it is emphasized that some of the uses of evaluations, regulated in the policies, are considered high risk, according to the review of scientific evidence.

Keywords: *Learning outcomes, educational assessment, educational quality, public policies, higher education*

Introducción

Actualmente, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se ha convertido en una característica cada vez más importante del panorama educativo en países de todo el mundo, dado que sus resultados se están tornando determinantes para definir si un programa, institución o sistema educativo va alcanzando un buen desempeño y para brindar retroalimentación en cuanto a la mejora continua de los mismos.

Como consecuencia, la evaluación educativa se ha expandido en los sistemas de educación, acompañada de una diversificación de actividades evaluativas junto con usos más amplios y variados de los resultados de la misma, lo anterior, apoyado en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la recolección, el almacenamiento, el tratamiento y la publicación de sus resultados, lo cual permite un análisis de evaluaciones de estudiantes a gran escala, así como enfoques de evaluación individualizados (OECD, 2013).

De esta manera, aunque los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes tienen un papel importante en la evaluación de la calidad de la educación, es igual de importante tener en cuenta los efectos no deseados que pueden surgir de dichas actividades. Por lo tanto, es necesario prestar una atención especial a la identificación y mitigación de estos posibles efectos negativos para garantizar que la evaluación de

los estudiantes sea utilizada de manera efectiva y beneficiosa para todos los involucrados en el proceso formativo.

En el presente artículo, se exponen los resultados de una revisión teórica a partir de un análisis documental de la forma en que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha abordado desde las políticas públicas de algunos países de Latinoamérica, en relación con el uso de sus resultados para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Asimismo, se presentan algunos riesgos y precauciones para tener en cuenta, cuando el resultado de la evaluación de los estudiantes se utiliza para fines externos al aula de clase, por efecto de una revisión de literatura científica al respecto.

La pregunta de investigación que orientará esta revisión de la literatura es la siguiente: ¿Cuál es el papel que desempeñan los resultados de la evaluación de los estudiantes en las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en los países de la Alianza del Pacífico (Colombia, Perú, México y Chile)?

A partir de esta pregunta, nos proponemos analizar el papel de los resultados de la evaluación en las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en los países de la Alianza del Pacífico (Colombia, Perú, México y Chile). De este objetivo general se deriva el siguiente específico: Identificar las políticas educativas en relación con la evaluación

de la calidad de la educación superior establecidas por los países de la Alianza del Pacífico, así como la función asignada a los resultados de la evaluación de los estudiantes.

En los siguientes apartados, se presentará una revisión de la evidencia respecto a la función de la evaluación, luego se describen los resultados más relevantes derivados del análisis documental. Al final del artículo, se presentan recomendaciones y conclusiones, dirigidas específicamente a académicos e investigadores. Estas recomendaciones buscan enriquecer la discusión en torno al tema y proporcionar herramientas que orienten a las instituciones en la manera de abordar reformas educativas orientadas a utilizar los resultados de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes para el aseguramiento de la calidad.

Fundamentación teórica

El uso de los resultados de evaluación

A partir de lo obtenido en la revisión de literatura científica sobre la evaluación del aprendizaje y su relación con la evaluación de la calidad de la educación, se encuentra que el uso de los resultados de la evaluación de los estudiantes está contemplado para propósitos tan diversos como evaluar a los profesores, los líderes educativos, el programa académico, la institución educativa y en general, el sistema educativo.

Desde hace varios años, los gobiernos han recurrido a agencias evaluadoras nacionales para aplicar pruebas estandarizadas, con el objetivo de captar información comparativa sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a la cual se le da uso en diferentes ámbitos, incluyendo la evaluación de la calidad educativa. En la actualidad, las políticas educativas promueven también la utilización de los resultados de la evaluación de los estudiantes que se generan dentro de las instituciones en procesos de autoevaluación de programas e instituciones. Para lograr esto, resulta esencial que los distintos componentes de la evaluación estén debidamente articulados, en particular en lo que concierne a la alineación con las metas educativas específicas de cada programa académico.

Cuando los resultados de la evaluación de los estudiantes tienen efectos más allá del aula, es

decir, a nivel institucional y del sistema educativo, adquiere una mayor relevancia que las prácticas de evaluación en el aula cumplan con requisitos técnicos de validez y confiabilidad, así como que los procesos de evaluación sean equitativos, justos e inclusivos. Para ello, resulta necesario adoptar un enfoque integrado de la evaluación que aproveche las ventajas y oportunidades ofrecidas por los diferentes enfoques de la misma, adaptándose a la naturaleza de los distintos aprendizajes y contextos donde esta se sitúa (Siarova et al., 2017).

En educación, los resultados deseados son muchos y difíciles de medir, razón por la cual existen diversas formas posibles de juzgar el éxito escolar. Sin embargo, los puntajes de las pruebas estandarizadas son ampliamente usados aún por ser una forma rentable y eficiente de lograr múltiples objetivos evaluativos. De acuerdo con Nichols y Harris (2016), el uso de resultados de pruebas individuales de los estudiantes para inferir la calidad de la enseñanza, del programa o de la institución educativa es altamente problemático, pues no considera otros factores externos que influyen en el desempeño de los estudiantes, como el efecto de profesores e instituciones anteriores, el entorno familiar o laboral, el esfuerzo y la motivación para la prueba, entre otros.

Cuando los resultados positivos o negativos de los estudiantes en una prueba pueden tener consecuencias significativas tanto para los estudiantes individuales como para sus profesores e instituciones educativas, se les considera como pruebas de alto riesgo o de alto impacto. Cuando un solo indicador se utiliza para la toma de decisiones sociales de alto riesgo, más sujeto estará a presiones de corrupción con el potencial de distorsionar y sesgar los procesos sociales que pretende medir (Campbell, 1976). De esta manera, consolidar los resultados de evaluación de los estudiantes como un indicador para medir la complejidad de los resultados educativos tiene gran probabilidad de adulterar el proceso, como el incentivar una mayor enseñanza para la prueba y el desarrollo de prácticas de instrucción perjudiciales, mientras se excluyen actividades más auténticas y espontáneas, centradas en las necesidades e intereses de los estudiantes (Nichols y Harris, 2016).

Hay investigaciones donde se sugiere que las pruebas de alto impacto no han tenido los efectos deseados en lo concerniente a aumentar el rendimiento de los estudiantes. Pueden tener resultados positivos cuando las pruebas son de alta calidad y se utilizan para evaluar con fines diagnósticos y/o formativos, pero, al momento de adjuntar consecuencias riesgosas a este tipo de indicadores, se aumenta la probabilidad de corrupción y distorsión. En definitiva, el problema es cómo se utilicen los resultados de este tipo de evaluaciones y no el proceso de evaluación o los instrumentos por sí mismos (Nichols y Harris, 2016). Igualmente, investigaciones muestran que instituciones educativas responden a los resultados de la evaluación tanto de formas productivas como improductivas, al adoptar un comportamiento aparentemente estratégico, enfocándose en objetivos más fáciles de lograr, como la mejora en los puntajes de las pruebas y dejando en un segundo plano desafíos más profundos que demandan de mayor tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, parece claro que la medición del desempeño influye en el comportamiento de quienes son medidos (Elmore, 2004; Figlio y Kenny, 2009)

Siguiendo el hilo del argumento, se enfatiza la importancia de prestar atención a los efectos que puedan tener las prácticas evaluativas y el uso de los resultados de la evaluación de los estudiantes para propósitos diferentes a los formativos, al momento de adoptar en las instituciones educativas este tipo de reformas, que buscan expandir el uso de los resultados de la evaluación para fines de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas.

La función multidimensional de la evaluación

En la sociedad contemporánea, los profesionales requieren de una gama más amplia de habilidades y competencias, las cuales tienen un carácter tanto transversal como multidimensional y no están asociadas a las disciplinas académicas. Estas competencias y habilidades se referencian en la literatura como transversales, claves, genéricas o no tradicionales. En consecuencia, se requiere que las políticas de evaluación educativa contemplen la gama completa de resultados y habilidades de los estudiantes, así como la importancia de definir

competencias claves en términos de resultados de aprendizaje detallados y concretos para posibilitar prácticas de evaluación consistentes (Siarova et al., 2017).

En su investigación, Muskin (2015) mostró que las prácticas de evaluación tradicional no cubren competencias y habilidades transversales, lo cual hace que los resultados de la evaluación se focalicen en competencias específicas, limitando el seguimiento y realimentación sobre el proceso de aprendizaje en su integralidad. Es decir, la mayoría de las pruebas que se aplican con el propósito de evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes se centran solo en algunas competencias y generan como resultado una reducción del currículo y otros aspectos del proceso educativo, descuidando un rango más amplio de competencias transversales, razón por la cual recomienda evaluar de forma integrada y transversal.

La evaluación de habilidades y competencias transversales y multidimensionales no relacionadas con disciplinas académicas presenta complejidad al momento de especificarlas en términos de resultados de aprendizaje, lo que dificulta su enseñanza y evaluación. A esto se suma la dificultad de asociarlas con áreas específicas de conocimiento, lo que puede llevar a una evaluación limitada de solo algunas competencias o aspectos de estas, con el riesgo de descuidar competencias fundamentales y conducir a un desarrollo incidental y no sistemático de habilidades y actitudes, lo cual es más difícil de evaluar (Pepper, 2013).

Pese al amplio desarrollo de literatura en relación con competencias transversales, existe aún falta de claridad en los resultados de aprendizaje previstos para la enseñanza de competencias claves en los currículos escolares, de modo que se dificulta su evaluación efectiva. Esto resalta la importancia de operacionalizar las competencias claves en términos de resultados de aprendizaje concretos, para dar soporte a prácticas de evaluación consistentes, que logren un equilibrio entre el nivel de detalle requerido en los resultados de aprendizaje y las oportunidades para la interpretación y adecuación al contexto por parte de profesores y alumnos en las prácticas educativas (Siarova et al., 2017).

Con todo lo dicho, se resalta la importancia de abordar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como una parte integral del currículo y asegurarse de que, independientemente de las funciones que se le asignen, su función principal sea apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Además, resulta esencial que la evaluación sea auténtica, relevante y significativa para los estudiantes y que se utilicen diversas formas de evaluación del aprendizaje en diferentes contextos y situaciones de la vida real. En este sentido, es importante tener en cuenta que las competencias claves no deben ser evaluadas de forma aislada, sino en relación con el contexto en el que se desarrollan.

Metodología

Para esta investigación se hace referencia a las políticas públicas como documentos que contienen enunciados de política pública, los cuales son textos legales y documentos oficiales relacionados con la evaluación de la calidad de la educación superior en cada país. Es importante destacar que las políticas son continuas, dinámicas, complejas e interactivas y se extienden desde antes hasta después de su producción en los documentos. Las políticas son tanto un producto como un proceso, lo que implica que el texto de una política, a menudo en forma de documentos escritos, no es el final del diseño de la política en sí (Bray et al., 2010).

Para el desarrollo de este estudio se tomó como referente el campo de estudio de políticas educativas

comparadas, un campo de gran relevancia y actualidad, dado que dichas políticas desde su formulación e implementación están altamente influenciadas por el contexto y pueden tener efectos en lugares alejados de su origen. La transferencia de políticas educativas entre naciones ha sido analizada en diversas investigaciones, debido a que el modelo de conocimiento sobre políticas en un contexto puede ser utilizado en otros (Bray et al., 2010).

Para la realización del estudio acerca las políticas educativas relacionadas con evaluación de la calidad en educación superior en los países de la Alianza del Pacífico, se identificó y recolectó información relevante sobre las políticas educativas de los países de la Alianza del Pacífico relacionadas con la evaluación de la calidad de la educación superior, utilizando fuentes de información en línea y documentos oficiales de los Ministerios de Educación de los países mencionados.

Después de identificar las políticas educativas en textos legales y documentos técnicos de las agencias nacionales de evaluación externa con fines de acreditación en calidad de cada país, se llevó a cabo un análisis comparativo de políticas educativas mediante el análisis de contenido. Igualmente, se buscaron y se analizaron estudios realizados en cada uno de los países, que dieran cuenta acerca de los resultados de la aplicación de estas políticas.

Tabla 1. Corpus seleccionado por cada país de la Alianza del Pacífico

País	Textos	Evaladoras	Aplicación
Colombia	Ley 1188 de 2018 Decreto 1330 de 2019 Decreto 1075 de 2015	Acuerdo 02 de 2020 del CESU Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad institucional y de programas académicos	Se identificaron dos estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas
Perú	Ley Universitaria (Ley 30220)	Modelo de renovación de licencia institucional Matriz de indicadores condiciones básicas de calidad CBC Modelo de acreditación para programas Modelo de acreditación de estudios de educación superior universitaria Guía técnica para la evaluación externa en procesos de mejora de la calidad con fines de acreditación de instituciones educativas o programas de estudios	No se identificaron estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas

Tabla 1. Corpus seleccionado por cada país de la Alianza del Pacífico

País	Textos	Evaladoras	Aplicación
México	Ley General de Educación (LGE) de 2019 Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES) de 2021 Acuerdo Secretarial 279 del 10 de julio de 2000	Marco de referencia para la acreditación de programas de técnico superior universitario Marcos de referencia para la acreditación de programas del área de las ingenierías	Se identificaron dos estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas
Chile	Ley General de Educación Ley No. 21.091 de 2018 Ley No 21.186 del año 2019	Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de programas Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario	Se identificaron cuatro estudios relacionados con los resultados de aplicación de estas políticas

Para el análisis de contenido se establecieron las siguientes tres dimensiones de análisis: (1) Regulación de las condiciones básicas de calidad en educación superior según la política educativa, (2) Uso de los resultados de pruebas estandarizadas como criterio de ingreso y egreso de la educación superior, y (3) usos de los resultados de la evaluación de los estudiantes para procesos de acreditación en calidad en educación superior.

Resultados del análisis de políticas educativas

A continuación, se presentan los resultados del análisis de documentos de la política educativa respecto a la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cada país de la Alianza del Pacífico, según las dimensiones de análisis propuestas. De igual manera, se citan estudios que dan cuenta de cómo se implementan dichas políticas.

Regulación de las condiciones básicas de calidad en educación superior según la política educativa

Para el caso de Colombia, con la Ley 1188 de 2008, se establecen las condiciones de calidad que deben demostrar los programas académicos y las instituciones de educación superior para ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior. Asimismo, el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia detalla el procedimiento y las condiciones de

calidad establecidas por la Ley 1188 de 2008, con el cual las instituciones obtienen el registro calificado para la oferta de programas académicos, el cual es obligatorio y habilitante (MEN, 2019). El ente encargado de otorgarlo es la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES).

En Perú, en el año 2014 se promulgó la Ley Universitaria (Ley 30220), la cual establece los criterios de calidad para la creación, funcionamiento y cierre de universidades, con el propósito de garantizar una educación superior de calidad en el país. Esta ley reorganizó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), encargada de otorgar licencias para el servicio educativo universitario, así como supervisar la calidad de las universidades y otras funciones. De acuerdo con la revisión de la política, el proceso de licenciamiento es obligatorio para las instituciones de educación superior en Perú y debe renovarse cada cinco años.

Para el caso de México, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES) de 2021 en el artículo 28, formula que el Sistema Nacional de Educación Superior se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales y formación docente. En su Artículo 60, establece que las instituciones de educación superior deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación tanto de carácter interno

como externo de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, para la mejora continua de la educación y el máximo logro de aprendizaje del estudiantado.

En este país, para poder ofrecer programas de estudio en educación superior, es necesario contar con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el cual mide el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos por la Ley General de Educación y el Acuerdo Secretarial 279 del 10 de julio de 2000 para poder funcionar. Aunque la ley permite a los particulares ofrecer programas sin RVOE, deben informar a los estudiantes interesados en cursar dichos programas sobre esta condición.

Para el caso de Chile, la Ley N.º 21.091 de 2018, también conocida como la Ley General de Educación, regula y define la educación superior, en su artículo 21, como un nivel avanzado de preparación y formación en ciencias, artes, humanidades y tecnologías en el campo profesional y técnico. En cuanto a la regulación de su calidad, el Sistema de Educación Superior chileno es de provisión mixta y se compone por dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional. El subsistema universitario está integrado por las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, las universidades privadas reconocidas por el Estado, así como las instituciones de educación de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Este sistema está encargado de velar por el cumplimiento de la Ley N.º 21.186 del año 2019, la cual establece los procesos de acreditación institucional como un requisito obligatorio para instituciones de educación superior autónomas, como mecanismo de garantía de calidad de las mismas en sus programas de pregrado y posgrado.

Uso de los resultados de pruebas estandarizadas como criterio de ingreso y egreso de la educación superior

En Colombia, todos los estudiantes que finalizan la educación media deben presentar las pruebas Saber 11. Los resultados de estas pruebas son uno de los aspectos que las instituciones de educación superior tienen en cuenta para la admisión de los solicitantes a sus programas académicos. Además, las pruebas Saber 11 son una herramienta

importante para evaluar la calidad educativa a nivel nacional, regional y local. Con los resultados de estas pruebas se pueden identificar fortalezas y debilidades en la educación media y tomar medidas para mejorar la calidad de la educación de esta en el país. Estudios realizados muestran cómo los resultados de las referidas pruebas han permitido evidenciar diferentes problemáticas del Sistema Educativo Nacional, como son las desigualdades a nivel regional al igual que por tipo de instituciones públicas y privadas (Cortés et al., 2012; López et al., 2017).

Por otro lado, en Colombia, los estudiantes de programas universitarios, técnicos y tecnológicos próximos a graduarse de la educación superior deben presentar las pruebas Saber PRO y Saber TyT, también conocidas como Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, las cuales tienen como propósito evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. El objetivo de la prueba es proporcionar información a los programas e instituciones para la mejora de la calidad de la educación.

En el caso de Perú, a diferencia de otros países de la región, no existe un examen nacional de ingreso a la educación superior. Sin embargo, algunas universidades privadas y públicas recurren al examen de admisión como mecanismo para la selección de sus estudiantes. Además, existen rankings de colegios que se basan en los resultados de todos los estudiantes postulantes a ingresar a la educación superior. Un ejemplo de ello es el ranking publicado por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En México, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI) es la herramienta implementada para evaluar el conocimiento de los estudiantes que desean ingresar a la universidad y es uno de los criterios utilizados por las Instituciones de Educación Superior para seleccionar a sus estudiantes. En una investigación reciente se encontró que existen diferencias significativas en las puntuaciones del EXANI-II entre los estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos. Se plantea que el promedio de la escuela secundaria, el nivel socioeconómico de la familia y la educación del padre

influyen en los resultados del examen de ingreso a la educación superior. Es decir, los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados en el examen y por lo tanto menores oportunidades de ingreso a la educación superior (Araiza, 2021). Igualmente, existen rankings que utilizan los resultados del EXANI para clasificar a las instituciones según el desempeño de sus estudiantes en la prueba.

México, por su parte, para evaluar si los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esperados, se basa en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Este examen es aplicado por universidades y otras instituciones educativas para evaluar el desempeño de sus programas de licenciatura y realizar mejoras en sus planes de estudio.

En Chile, las Pruebas de Acceso a la Educación Superior (PAES) son un mecanismo tomado para determinar el acceso de los estudiantes a la educación superior en el país. Estudios han demostrado que persisten brechas significativas por género y tipo de establecimiento educativo en los resultados de estas pruebas (Alessandri y Peñafiel, 2022). Igualmente, un estudio muestra una brecha entre instituciones de educación media modalidad técnico profesional (EMPT) e instituciones de educación media con modalidad científico humanista (EMCH), donde las segundas obtienen ventaja en los resultados de las pruebas y por lo tanto mayores oportunidades de ingreso a la educación superior (Orellana Ahumada, 2018). Aunque el objetivo de estas pruebas no es evaluar la calidad de las instituciones educativas, los resultados sirven para elaborar rankings de colegios en Chile, lo cual genera efectos en la percepción de la calidad de las instituciones educativas por parte de la sociedad en general.

Adicionalmente, en Chile, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) fue utilizado hasta el año 2019 para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en distintas áreas de conocimiento y medir la calidad de la educación a través de una prueba estandarizada en los niveles educativos básico y medio. Los resultados del SIMCE fueron adoptados tanto por el gobierno como por las instituciones educativas para evaluar la calidad

educativa y tomar decisiones (Manzi et al, 2014). Sin embargo, en una investigación sobre sus efectos en la enseñanza de las matemáticas, se plantea que esta práctica ha tenido consecuencias negativas, como la contracción del plan de estudios y la reducción de la diversidad de tareas ofrecidas a los estudiantes, además de la presión ejercida sobre las escuelas y los profesores para mejorar los resultados (Vergara, 2017).

Usos de los resultados de la evaluación de los estudiantes para procesos de acreditación en calidad en educación superior

La acreditación en alta calidad en Colombia para programas e instituciones de educación superior es un proceso voluntario. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el órgano encargado de la coordinación, planificación, recomendación y asesoría en tal acreditación. Mediante Acuerdo No 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad para programas académicos e instituciones, y se establecen los factores, características y aspectos a evaluar en los procesos de autoevaluación y evaluación externa para programas e instituciones (CESU, 2020).

Tanto en el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como en el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, se incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes como uno de los indicadores de logro de la gestión de las instituciones de educación superior y los integra dentro de la cultura de autoevaluación para el seguimiento sistemático del cumplimiento de sus objetivos misionales, el análisis de las condiciones que afectan su desarrollo y las medidas para el mejoramiento continuo.

En relación con casos documentados en la literatura sobre la evaluación de resultados de aprendizaje para su uso en procesos de mejoramiento de la calidad en Colombia, resulta usual que, en el transcurso de un programa académico, en diferentes momentos se recoja información del resultado de la evaluación de los estudiantes para dar cuenta de los logros del programa. Es común que se tomen los resultados de evaluación de los estudiantes al momento de presentar o sustentar proyectos de fin de semestre y proyectos de fin de carrera, al momento de realizar

prácticas empresariales y cuando son egresados y llevan un tiempo desempeñándose en el sector productivo, como insumos para evaluar la calidad de un programa (Bohórquez, 2022; Trefftz y Valencia, 2022)

En Perú, la acreditación en calidad es un proceso voluntario y se puede realizar tanto por programas como por instituciones de educación superior. El SINEACE establece un modelo de acreditación en calidad compuesto por cuatro categorías o dimensiones. La cuarta es la de resultados, donde se verifica el cumplimiento de los objetivos educacionales y el perfil de egreso de los estudiantes.

En la matriz de estándares establecida en el modelo de acreditación, se especifica que en la Dimensión 1, Estratégica y el Factor 2, denominado Gestión del perfil de egreso, se utilizará la evaluación del perfil de egreso para actualizar el mismo. En la Dimensión 4, Resultados y el Factor 12, Verificación del perfil de egreso, se establece que el programa de estudios debe implementar mecanismos para asegurar que los egresados alcancen el perfil de egreso establecido en los documentos curriculares, así como mecanismos para evaluar su desempeño profesional y los objetivos educacionales (SINEACE, 2017).

En México, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es el organismo responsable de acreditar a los organismos evaluadores de la educación superior, así como de acreditar programas de licenciatura y posgrado. El COPAES dispone que, para medir adecuadamente la calidad de la educación superior, es necesario evaluar de manera integral varios aspectos, incluyendo la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos.

El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), organismo acreditado por el COPAES, dentro de su Marco de Referencia 2021 para la acreditación de programas de Técnico Superior Universitario en Ingenierías establece en el Criterio 4 de Resultados y mejora continua, dos indicadores relativos al uso de resultados de la evaluación de los estudiantes. El primer indicador, denominado “Logro de los atributos de los egresados”, implica contar con un proceso sistemático y colegiado que asegure el desarrollo

continuo y la medición del avance de los atributos de egreso (AE) a lo largo del plan de estudios. El segundo indicador, por su parte, solicita el uso de los resultados obtenidos para hacer recomendaciones con el fin de mejorar el proceso de evaluación, los atributos de egreso (AE) y el cumplimiento de las metas establecidas (CACEI y COPAES, 2021).

En una investigación realizada en México, se muestra la dificultad que conlleva evaluar los resultados de aprendizaje de manera global en un programa académico basado en competencias. El estudio muestra que las evaluaciones para programas de esta índole están centradas en la medición de conocimientos, en lugar de habilidades y destrezas aplicadas en situaciones reales, y que las prácticas evaluativas dependen en gran medida del criterio del docente evaluador, lo que significa que una misma área o asignatura con resultados de aprendizaje similares puede tener prácticas evaluativas muy diferentes a criterio del docente asignado. Por lo anterior, es muy difícil obtener resultados de evaluación de actividades evaluativas individuales para dar cuenta de los resultados globales de un programa (Salazar-Vázquez et al., 2011).

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es responsable del procedimiento de acreditación institucional y la acreditación de los programas de estudio de educación superior.

La dimensión de evaluación de la docencia y los resultados del proceso formativo se enfoca en la calidad de la docencia impartida en los programas de estudio y en los resultados del proceso de formación de los estudiantes. Un indicador importante de esta evaluación es el logro de los resultados de aprendizaje en relación con los objetivos del programa y las necesidades del entorno laboral o social.

En los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional, en el criterio 2, Modelo Educativo y Perfiles de Ingreso y Egreso, se establece para un nivel 3 de logro de este criterio que “Los resultados obtenidos por las y los estudiantes permiten verificar el cumplimiento del perfil de egreso, y se emplean para retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CNA - Chile, 2021a, p. 6). Igualmente, en el criterio 1, Modelo Educativo

y Diseño Curricular, se establece como uno de los indicadores de logro de nivel 3 que “el diseño curricular contempla el ajuste y actualización de los programas, en base al modelo educativo y los resultados obtenidos en el logro del perfil de egreso, considerando el medio laboral pertinente y la retroalimentación de las y los titulados y graduados” (CNA - Chile, 2021b, p. 5). En el criterio 2, Procesos y Resultados de Enseñanza y aprendizaje, se señala como un indicador de logro de nivel 3 (máximo nivel) que “Las estrategias institucionales de monitoreo de la progresión estudiantil y del nivel de logro del perfil de egreso, contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los programas” (CNA - Chile, 2021b, p. 6)

En estos hallazgos se observa que en los enfoques de todos los países analizados se integran los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a los procesos internos de autoevaluación de los programas académicos, para valorar los logros e identificar las oportunidades de mejora en pro del avance en la calidad de la educación.

Estos países también forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organización que es fuente de amplia literatura con lineamientos sobre evaluación de los aprendizajes y su uso para diferentes fines orientados a la rendición de cuentas y mejora de la calidad. En la literatura generada por este tipo de organizaciones, se focaliza la evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes a nivel de programa académico. Estos resultados identifican lo que los estudiantes deben saber, valorar o ser capaces de lograr después de completar su programa académico. Los resultados de aprendizaje a nivel de programa son los de mayor interés para evaluación de la calidad y mejora continua de los programas educativos según la literatura consultada y referenciada en este artículo.

Conclusiones

En todos los países consultados se utiliza ampliamente la aplicación de pruebas estandarizadas con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes como requisito de ingreso y egreso, para generar indicadores que permitan realizar comparaciones. Esta información ha resultado

invaluable al identificar problemas, inequidades y desigualdades existentes en el sistema educativo, así como brechas de género, regionales y entre diferentes tipos de instituciones. Tales datos son utilizados para la formulación de políticas públicas orientadas a mejorar los sistemas educativos en su conjunto.

Sin embargo, también se han mantenido prácticas consideradas de alto impacto o riesgo, tales como la generación de rankings de instituciones y la utilización de los resultados de las pruebas para seleccionar estudiantes en el ingreso a la educación superior, otorgar becas y créditos. Semejante situación puede generar distorsiones en el enfoque educativo, al priorizar la enseñanza orientada a superar las pruebas en lugar de fomentar un aprendizaje integral y significativo (Elmore, 2004; Figlio y Kenny, 2009; Vergara, 2017). Es necesario reflexionar sobre estos usos y buscar un equilibrio adecuado que permita aprovechar los beneficios de las pruebas estandarizadas sin comprometer la calidad y la equidad en la educación.

En los países de la Alianza del Pacífico, se evidencia un sólido impulso desde la política educativa hacia la utilización de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como herramienta para evaluar la calidad educativa. Este enfoque se refleja a través de los estándares establecidos para la acreditación de calidad, los cuales deben ser desarrollados dentro de los procesos internos de aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas. Además, estos estándares son verificados y evidenciados en los procesos de acreditación tanto a nivel institucional como de programas específicos.

En este contexto, el uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tiene diversas miradas. En primer lugar, se utiliza para verificar el cumplimiento del perfil de egreso establecido, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias y conocimientos esperados al final de su formación. Además, se emplea para retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite identificar fortalezas y áreas de mejora en los programas educativos.

Es importante resaltar que este tipo de políticas educativas suelen ser impulsadas por acuerdos

políticos más que por evidencia científica que respalde su viabilidad y efectividad en la práctica educativa. Además, se implementan de manera descendente, siguiendo directrices establecidas por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Si bien estas políticas orientan los aspectos a nivel macro, a menudo presentan vacíos en cuanto a los detalles y las implicaciones de su implementación a nivel de las instituciones educativas. Es crucial observar cómo funcionan estas políticas en el terreno, para identificar buenas prácticas y proponer lineamientos que conduzcan a minimizar efectos negativos que podrían resultar de su implementación en las instituciones educativas. De esta manera, se podrán generar políticas de evaluación más efectivas, que respeten las particulares de cada contexto educativo y que permitan igualmente aportar en la mejora de la calidad de los programas y las instituciones educativas.

Para lograr una implementación exitosa de estas políticas, es crucial tener en cuenta de manera adecuada las necesidades y contextos locales, así como fomentar la participación de los actores educativos. Además, resulta fundamental considerar tanto las buenas prácticas documentadas como los fracasos registrados en otros contextos, así como basar las decisiones en la evidencia científica y la experiencia práctica (Manzi et al, 2014; Salazar-Vázquez et al., 2011; Vergara, 2017).

Asimismo, se destaca la relevancia de llevar a cabo más investigaciones que permitan comprender cómo funcionan estas políticas en la práctica en las instituciones de educación superior. Dichas investigaciones pueden generar teorías, modelos y prácticas que enriquezcan la discusión académica en el área y contribuyan a mejorar las prácticas evaluativas según las particularidades de cada contexto educativo.

Es importante tener en cuenta que la utilización de los resultados de la evaluación de los estudiantes para identificar áreas que requieren mejoras no proporciona automáticamente la información necesaria para identificar las causas subyacentes y, por lo tanto, llevar a cabo las actividades de mejora necesarias. Los resultados de la evaluación de los aprendizajes son solo una de las muchas fuentes de información que se deben analizar para identificar

las causas de los problemas existentes y, a partir de ahí, formular planes de mejora apropiados.

Sobre las decisiones que se tomen en relación con los resultados de evaluación de los estudiantes, es fundamental tener en cuenta que ninguna decisión con impacto importante en un programa educativo, institución o estudiante debe tomarse sobre la base de una sola medida, ni los estudiantes deben ser juzgados según una sola oportunidad para demostrar su desempeño.

En consecuencia, se espera que las instituciones y sistemas educativos desarrollen formas más individualizadas para discernir por qué los estudiantes tienen éxito o fracasan en el trabajo académico. Asimismo, se espera una comprensión más detallada de las contribuciones individuales de los maestros al aprendizaje de los estudiantes. Por último, conviene tener presente que enfatizar el uso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes para propósitos de rendición de cuentas puede, por el contrario, limitar la disposición de los actores del sistema educativo a revelar abiertamente sus debilidades y recibir retroalimentación para mejorar sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Alessandri, F., y Peñafiel, A. M. (2022). *Análisis de brechas de puntajes en la PSU y prueba de transición*. Acción Educar. <https://shorturl.at/CNQY0>
- Araiza, M. (2021). *Examen de ingreso a educación superior, promotor de desigualdades sociales* [Tesina de grado, Centro de Investigación en matemáticas(CIMAT)]. Repositorio CIMAT. <https://shorturl.at/kuXY6>
- Bohórquez, G. B. (2022). Experiencias en la implementación de un modelo de evaluación de resultados de aprendizaje en espacios académicos en un programa de pregrado por ciclos propedéuticos[congreso]. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Cartagena de Indias, Colombia. <https://doi.org/10.26507/paper.2610>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica.

- Campbell, D. T. (1976). *Assessing the Impact of Planned Social Change [Evaluación del impacto del cambio social planificado]*. Dartmouth College.
- CNA - Chile. (2021a). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional*. https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx
- CNA - Chile. (2021b). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2021). *Marco de referencia 2021 para la acreditación de programas de Técnico Superior Universitario en Ingenierías*. <https://shorturl.at/owLOP>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional*. <https://shorturl.at/psEJX>
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020). *Acuerdo 02 de 2020, Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. <https://shorturl.at/sBCX1>
- Cortés, D., Vargas, J. F., Cortés, D. y Vargas, J. F. (2012). *Inequidad Regional en Colombia*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.22004/AG.ECON.146470>
- Elmore, R. F. (2004). The Problem of Stakes in Performance-Based Accountability Systems. En S. Fuhrman y R. F. Elmore. (Eds.). *Conclusion: Redesigning Accountability Systems for Education [Conclusión: rediseñando los sistemas de rendición de cuentas para la educación]* (p. 274-295). Teachers College Press.
- Figlio, D., y Kenny, L. (2009). Public sector performance measurement and stakeholder support. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1069-1077. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.07.003>
- López, Á., Virgüez, A., Silva, A., y Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía*, (87), 165-190. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n87a06>
- Manzi, J., Bogolasky, F. Gutierrez, G., Grau, V., Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://shorturl.at/esxZ5>
- MEN. (2019). *Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del Título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015*. Único Reglamentario del Sector Educación.
- Muskin, J. A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura[UNESCO]. <https://shorturl.at/qlKMS>
- Nichols, S. L., y Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. En G. Brown y L. Harris. (Eds.). *Handbook of human and social conditions in assessment [manual de las condiciones humanas y sociales en la valoración]* (pp. 40-56). Routledge.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment [Sinergias para un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre evaluación y valoración]*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Orellana Ahumada, R. (2018). *El efecto de la Educación Media Técnico – Profesional en la Prueba de Selección Universitaria: ¿logran los Liceos TP con destacado SIMCE replicar su éxito en la PSU?* [Tesis de posgrado, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. <https://shorturl.at/ginp9>
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences [Revisión de la literatura de KeyCoNet 2013: evaluación de competencias clave]*. Key Competence Network on School Education (KeyCoNet).
- Salazar, F. A., Ruiz, J. C., Contreras, S., Hernández, L., Ávila, J., y Ruiz, H. (2011). Guía técnica para evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de educación basado en competencias. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 26(1), 31-39.

Siarova, H., Sternadel, D., y Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence : analytical report [Prácticas de evaluación para el aprendizaje del siglo XXI: revisión de la evidencia: informe analítico]*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/71491>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. <https://shorturl.at/cgzB3>

Trefftz, H., y Valencia, L. (2022). ¿Qué resulta de los resultados de aprendizaje?[Congreso]. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*, Cartagena de Indias, Colombia. <https://doi.org/10.26507/paper.2611>

Vergara, C. R. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas: El caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.004>

El desarrollo de competencias profesionales: una aproximación de la universidad a los museos y sitios arqueo-arquitectónicos



Carmen del Rocío León-Ortiz¹
Universidad Nacional de
Chimborazo (Ecuador)
cleon@unach.edu.ec



Cristian Humberto León Ortiz²
Pontificia Universidad Católica
del Ecuador (PUCE)



Henry Alexander Troya León³
Universidad Politécnica
Salesiana
henryt198@hotmail.com

The development of professional competencies: an approximation of the university to the museums and archaeo-architectural sites

Recibido: 14 de abril de 2023 | Aprobado: 10 de mayo de 2023

Resumen

El presente estudio describe las experiencias ejecutadas para favorecer el desarrollo de competencias profesionales en los museos y sitios arqueo-arquitectónicos, en la asignatura Historia del Arte. El objetivo es describir cómo los docentes en formación integraron los museos y sitios arqueo-arquitectónicos para planificar su intervención didáctica, además de analizar las percepciones de los futuros docentes en cuanto a las competencias profesionales desarrolladas durante los recorridos realizados por los estudiantes. A través de una investigación mixta y descriptiva, se aplicó un cuestionario a 56 participantes de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales. Los resultados reflejan que las actividades realizadas en cada momento (inicio, desarrollo y cierre), las cuales contemplaron recorridos por los museos y sitios arqueo-arquitectónicos, ayudan a desarrollar competencias genéricas y específicas en los futuros docentes, de acuerdo con la percepción de los mismos.

Palabras clave: Competencias profesionales, museos, sitios arqueo arquitectónicos, sitios arquitectónicos

- 1 Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Dra. en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Argentina). Máster universitario en la formación en Historia y Geografía, por la Universitat de Barcelona (España). <http://orcid.org/1814441441-8082-260X>. Para contactar a la autora: cleon@unach.edu.ec
- 2 Abogado y máster en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Es mediador calificado por el Centro de Solución Alternativa de Conflictos de la PUCE. Ha sido docente universitario, autor, coautor de varias obras académicas y copartícipe de proyectos de investigación. <http://orcid.org/1814441442-1741-7289>. Para contactar al autor: leoncristian910@gmail.com
- 3 Estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://orcid.org/1814441442-8690-2202>. Para contactar al autor: henryt198@hotmail.com.

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: León, C. R., León, C.H. y Troya, H. (2023). El desarrollo de competencias profesionales: una aproximación de la universidad a los museos y sitios arqueo-arquitectónicos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 129-144.

Abstract

The present study describes the experiences carried out to generate professional skills in museums, archaeo-architectural sites, in the Art History subject. The specific objectives are oriented to show how the teachers in training integrated the museums, and archaeo-architectural sites to plan their didactic intervention; identify the works, iconographic, architectural elements that would be included as resources for teaching and learning; to analyze the perceptions of future teachers regarding the professional skills developed during the tours carried out by the students. Through a mixed, descriptive investigation, the perception of the students in the development of competences, applied to 56 participants of the History and Social Sciences Pedagogy Career, was analyzed. In addition, a rubric, to evaluate the planning. The results reflect that the activities carried out at each moment (beginning, development, and closing), which included tours of museums, and archaeo-architectural sites, help to develop generic and specific skills in future teachers.

Keywords: Professional skills, museums, archaeo-architectural sites, architectural sites

Introducción

En el ejercicio de la docencia, lo vivencial enriquece al igual que la capacitación y la preparación académica constante. Al docente se le requiere surcar por estos caminos en forma continua, más aún en los tiempos actuales en los que los desafíos son mayores, por cuanto los currículos se tornan retadores mientras la labor del docente evoluciona a la par de la sociedad, por lo que debe interesar la formación de profesionales competentes y capaces de enfrentar los compromisos de la sociedad actual.

En este sentido, la universidad, al asumir la responsabilidad de formar a los futuros docentes que se preparan en la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales, debe manejar procesos en donde el aprendizaje y la enseñanza impulsen a sus educandos a desarrollar competencias genéricas y específicas. En efecto, la asignatura Historia del Arte y Museología aporta a la formación de estas competencias desde el currículo formal, a través de sus planes, programas, políticas institucionales, por cuanto no solo se limita a abordar temáticas (lo que en el currículo responde al qué), sino que se preocupa por la práctica y para ello utiliza una variedad de recursos que pueden implementarse en el aula o en otros espacios donde el estudiante se desenvuelva con mayor libertad y creatividad para afianzar su misión, que es formar a nuevas generaciones.

Aquí se observa una problemática, pues la práctica educativa en diversas asignaturas se limita a

desarrollar competencias en las aulas universitarias, experiencias que tienden a reproducirse cuando los nuevos docentes ejecutan su quehacer formativo (prácticas preprofesionales), por lo que es necesario desarrollar competencias flexibles que fomenten la creatividad en contextos diversos, más allá del entorno áulico.

Por su parte, Escudero (2009) hace el planteamiento de que “la estructura interna de una competencia está compuesta por el conjunto de recursos cognitivos (saber, saber hacer, aprender a aprender) y actitudes que contribuyan a que un individuo realice actuaciones adecuadas y responsables” (p.71). Aborda así la responsabilidad que tiene la universidad de formar competencias en los estudiantes porque al concluir sus estudios de pregrado deberían tener dominio de conocimientos conjugados con la aplicación práctica, en este caso didáctica, y una actitud positiva hacia el aprecio del patrimonio. Por ello la importancia de propiciar espacios diversos en donde el estudiante se desenvuelva y desarrolle competencias.

Este relato de experiencia pedagógica se enmarca en el currículo del Ministerio de Educación en Ecuador, que se direcciona al desarrollo de Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD), las cuales integran el saber hacer con el conocimiento o dominio del contenido, el saber conocer, y el nivel de profundización o complejidad, como lo corrobora el Ministerio de Educación [Mineduc] (2010) al mencionar “las destrezas con criterio de desempeño para orientar y precisar el nivel de

complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros” (p.11).

En interés de lograr el desarrollo de estas destrezas, se considera importante aproximar a los futuros docentes a museos y sitios arqueo-arquitectónicos, para que estos espacios sean apreciados por los docentes como lugares en donde hay amplia posibilidad de generar aprendizajes formales y/o complementados con informales, ya que, como lo establece Sánchez (2004) citado por el Ministerio de Educación (2013) “procede de estímulos educativos generados en nuestro ambiente sociocultural y biofísico” (p. 51).

Es importante, entonces, motivar el uso de otros espacios además de las aulas, tomando en cuenta que a las instituciones educativas llegan estudiantes sin experiencias anteriores en museos o sitios arquitectónicos y han sido las instituciones educativas de nivel superior las que han impulsado su aprendizaje en estos sitios, como lo corrobora Reinoso (2020) “La ciudad de Riobamba a pesar de destacar por su riqueza cultural; su historia, los museos(...) en los últimos tiempos ha mostrado insuficiente desarrollo en ciertos ámbitos que lo componen”(p.20) . También sale a relucir el criterio de once estudiantes de los 56 investigados, quienes manifestaron no tener experiencias previas en estas actividades.

En tal sentido, el futuro docente está llamado a desarrollar competencias cognitivas de la asignatura, en este caso, Historia del Arte y Museología, para resolver problemas identificados en sus estudiantes, al aplicar procedimientos para la enseñanza-aprendizaje. Allí es donde se insertan los instrumentos museísticos, arqueo-arquitectónicos, en espacios que propician el saber ser, es decir, que potencian las relaciones interpersonales y fortalecen las ya desarrolladas en el aula.

Al respecto Melgare et al. (2022) determinan que las experiencias previas de los jóvenes suelen estar “ligadas a ciertos intereses vinculados a temas, a la invitación de otro y a algún tipo de propuesta o evento específico” (p.18), es decir, no se evidencia una planificación previa con intervención de un mediador de aprendizaje como es el docente. Por su

parte, Ochoa (2008) sostiene que la profundización del conocimiento con los distintos procesos que suceden en los museos aporta, además de “mejor comprensión de su funcionamiento como espacios educativos, el desarrollo de iniciativas externas o internas del museo para ofrecer alternativas educativas para estos sectores de la población” (p. 74), afirmando la importancia del museo para fortalecer el conocimiento en jóvenes y adultos.

Adicionalmente, Parejo et al. (2021), tras analizar los programas educativos diseñados para la visita a museos de España, concluye: “Algunos de estos beneficios tienen que ver con el desarrollo de patrimonios culturales, el establecimiento de asociaciones entre tiempos y sociedades y el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía” (p. 125), en un estudio orientado al aprecio de bienes patrimoniales y formación de valores en estudiantes.

Mientras que Quijano y Jiménez (2020) estudiaron la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú lo ve como un trabajo descriptivo que “ofrece un panorama general sobre la educación patrimonial en inmuebles precoloniales, a partir del modelo educativo denominado itinerario” (p.11), pues ofrece el itinerario para educación patrimonial.

Millares (2014) en presenta fases para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos. Tras evaluar el proceso de aplicación de dicho proyecto, indica que “en los resultados de esta Evaluación Formativa Basada en Proyectos, el estudiante adquiere conocimientos sobre la asignatura en cuestión y que, aparte, también desarrollara un conjunto de competencias” (p. 9).

Los aportes de los estudios previos enfocan experiencias educativas, pero estos no refieren experiencias de estudiantes en el ámbito de la formación docente, si bien el trabajo de Millares se orienta a la formación de conocimientos y competencias. A diferencia, en el presente trabajo se consideran conocimientos como parte integral de la competencia, además de que se plantea la utilización de métodos específicos, considerados en el ámbito de la Didáctica de la Historia, como el método histórico y el método iconográfico. Por otra

parte, el presente trabajo es una experiencia para desarrollar competencias en los futuros docentes instrumentalizando varias asignaturas, entre ellas Historia del Arte y Museología, así como el ámbito didáctico, tomando en consideración que las competencias abarcan los saberes: saber, hacer, ser.

A propósito de esta necesidad, cabe reflexionar en torno a la pregunta: ¿Cómo desarrollar competencias profesionales en museos y sitios arqueo-arquitectónicos?

Para dar respuesta, nos proponemos como objetivo general describir una experiencia didáctica orientada a desarrollar competencias profesionales en museos y sitios arquitectónicos. De este objetivo general se derivan los siguientes: a) mostrar cómo los docentes en formación integraron los museos y sitios arqueo-arquitectónicos para planificar su intervención didáctica y b) analizar las percepciones de los futuros docentes en cuanto a las competencias profesionales desarrolladas durante los recorridos realizados.

Fundamentación teórica

Las competencias: una aproximación conceptual

Para el Ministerio de Educación (2006), citado por Vieira (2009), las competencias pueden ser definidas como: “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (p. 6). En ese sentido, se ha tomado al autor por el aporte a las nociones “conocimiento, habilidades, actitudes y valores” que concuerdan con las competencias establecidas para la formación de docentes.

Por su parte, Tejada y Sánchez, en cita de Alpizar y Molina (2018), definen la competencia como:

Una síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos) saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia

con las características y exigencias complejas del entorno (p. 124).

Los autores, aparte de conocimientos, destrezas y valores, incluyen el desempeño, importante en las competencias por cuanto hace referencia a las acciones prácticas inherentes a las funciones docentes como las mediaciones, interacciones, etc. Esta definición concuerda con la establecida por la UNESCO en conceptos como habilidades cognitivas, conocimientos, destrezas, valores, actitudes, dimensiones, que una persona competente integra de manera efectiva para resolver problemas.

Clasificación de las competencias

Las competencias específicas están relacionadas con el saber profesional, el saber orientar, guiar, mientras que las competencias genéricas, de acuerdo con Corominas (2001) “se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en cuanto sirven en diferentes ámbitos profesionales” (p. 307).

En este sentido, las competencias específicas (necesarias para el ejercicio de la profesión) son las que añade esta asignatura al perfil profesional, mediante la incorporación de recorridos en espacios como museos y sitios arqueo-arquitectónicos, pues fortalecen el modelo de aprendizaje y la construcción del conocimiento, así como la construcción de la memoria histórica y la solución de problemas pedagógicos, a través de la planificación didáctica, al identificar elementos museísticos, arquitectónicos y artísticos. Además, al contextualizar los hechos históricos, se aproximan a fuentes por medio de la asignatura Historia del Arte y Museología, e impulsan el desarrollo de investigaciones como metodología para el aprendizaje de Historia.

El valor educativo de los museos y sitios arquitectónicos

Por su parte, Sierra et al. (2011) afirma que:

“aplicar los principios constructivistas y cambiar el rol de guías de aprendizaje y aprendices para evitar la transmisión simple de conocimiento, puede surtir efectos importantes en el verdadero aprendizaje de las ciencias, tanto en contextos de educación formal como en los de educación informal” (p.52).

Los docentes asumen el rol de guías de aprendizaje, es decir, formulan metas, apoyan en las dificultades, evalúan, orientan, retroalimentan estos procesos. Generalmente esto se hace en el aula, pero ¿por qué no hacerlo en otros espacios en los que los estudiantes pueden encontrar una variedad de recursos, valorarlos para aprender, así como también puede considerarlos como recursos en su futura labor docente.

Por otro lado, Carmona (2018) resalta la importancia de brindar a los alumnos la libertad de compartir sus opiniones con el resto del grupo. “El hecho de que los alumnos trabajen individualmente, promueve su autonomía” (p.109)

Y con base en su experiencia sugiere trabajar a partir de problemas y con material educativo que se enfoque en desarrollar competencias sociales y ciudadanas. Es decir, se fomenta la formación de competencias mediante procesos individuales y sociales e igualmente se propone la utilización de recursos para el desarrollo de competencias.

A su vez, Santacana (2006) hace un señalamiento que mueve a análisis:

¿Cómo cambia la percepción de una obra cuando de la misma hemos extraído algunas figuras y las hemos desplazado ligeramente de su sitio habitual? Este simple ejercicio plantea muchísimos interrogantes sobre la composición que a cualquier visitante u observador no le pasarán desapercibidas. (p. 130)

Por ello, el interés de quien aprende en el museo podría concentrarse en querer indagar cómo pintaba el autor, es decir, presentar inquietudes sobre la técnica. En complemento, seguirían varias preguntas: ¿Cómo conseguían los artistas que los objetos se plasmaran de esa manera?, ¿Cómo conseguían los efectos? De hecho, la sensación de movimiento, así como las proporciones, son apreciadas con mayor amplitud en el sitio.

De igual forma, Zabala y Roura (2006) así lo expresan: “El Patrimonio es un concepto interdisciplinario que debe ser abordado desde diversas áreas del conocimiento, tales como geografía, arte, historia, ciencias naturales, etc., para su comprensión integral” (p.233). Entonces, de acuerdo con el autor, los objetos patrimoniales deberían ser utilizados como recursos didácticos para aproximar al

estudiante tanto a la apreciación del objeto, como la de los elementos, su significado, características, técnicas y el contexto histórico en el que se creó. En esta experiencia resalta el papel de los educadores en el museo, cuya acción didáctica tiende a transmitir a los visitantes información patrimonial que por sí sola no sería tan comprensible.

Museos y sitios arqueo-arquitectónicos en las asignaturas Historia del Arte y Museología

La asignatura Historia del Arte y Museología contempla unidades temáticas como: técnicas del arte, la evolución del arte a través de la historia, estilos, movimientos, escuelas; el arte ecuatoriano desde el predominio hasta el siglo XX y la Museología en sí. Para abordar dichos aspectos, se enfoca la experiencia en recorridos, como lo expone García (2015): “Los museos deben invitar a la colaboración (...) crear múltiples experiencias, asegurarse de que un gran número de personas puede conectar con los objetos e historias presentados” (p. 44).

Constituyen un espacio cultural (construido por el ser humano) que previamente ha sido técnicamente proyectado, diseñado y posteriormente construido para hoy visualizar edificios que guardan estética, estilos, historia, en busca de crear sensación de valoración. Llamen la atención elementos como fachada, pórticos, arcos, dinteles, columnas, cúpulas, etc. en su ambiente exterior, que se combina con sus interiores. Igualmente, Suárez (2002), establece tres principios de la arquitectura: “resistencia, funcionalidad y belleza” (p. 96), a los cuales se ha de prestar atención durante los recorridos por los sitios arquitectónicos.

Historia del Arte y Museología

Las asignaturas corresponden al área de formación de especialidad y son de naturaleza teórico-práctica. Tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de la formación de los estudiantes en el ámbito científico junto con el sociocultural, al fomentar la capacidad de conocer, analizar, interpretar, investigar y considerar las manifestaciones artísticas y el museo como recursos didácticos para generar procesos de aprendizaje, en función de prácticas didácticas así como para orientar actividades hacia la investigación.

Se plantea la historia del arte como una de las posibilidades para recrear la inspiración del artista que se refleja en la creación humana, que entraña la voluntad de responder a necesidades empíricas, existenciales, pues el artista plasma sus pensamientos y sentimientos. Además, con el conocimiento histórico se pretende fomentar la valoración de diversas manifestaciones artísticas en pintura, escultura, arquitectura.

Al ser parte de la cultura humana, el arte es susceptible de apreciación, valoración y transmisión a las generaciones futuras. La historia del arte se enfoca en su evolución a través del tiempo, al establecer periodizaciones, estilos, movimientos, tendencias y escuelas. Tales aspectos se complementan con la museología, encaminada a promover en el estudiante una comprensión clara sobre la importancia del museo, su historia, su influencia en la sociedad, las técnicas de conservación y catalogación. Como lo determina Linárez (2008):

La museología extrae de su ambiente el objeto material y por medio del procesamiento analítico-crítico-sintético de la información que porta y su contextualización de tiempo y espacio en una realidad socio-histórica lo convierte en objeto museístico con la intención de utilizarlo en la construcción de un mensaje museográfico (p. 5)

Metodología

Se realizará un estudio mixto de alcance descriptivo, con el método analítico y la técnica de la encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales. Como instrumento se recurrió a un cuestionario estructurado de 15 preguntas en Google Forms, en el que participaron 56 estudiantes. En el mismo, 2 preguntas corresponden a su identidad y 13 preguntas están orientadas a la investigación. En su diseño se tomaron como variables: el desarrollo de competencias genéricas, el desarrollo de competencias específicas, la planificación de intervención didáctica junto con el valor de los museos y sitios arqueo-arquitectónicos, de acuerdo a la percepción de los participantes. Igualmente, se incluye una rúbrica de evaluación para valorar la planificación (ver tabla 2), la cual considera los elementos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación en la estructura de

planificación para desarrollar destrezas con criterio de desempeño (DCD).

Tabla 1. Competencias genéricas y sus procedimientos

Competencias genéricas	Procedimientos específicos
Interpersonales	Organización del trabajo en equipo Resolución de problemas en equipo Aplicación de ficha guía de entrevistas. Interacción con guías del museo.
Lingüísticas	Utilización del vocabulario apropiado
Metodológicas	Aplicación de procesos didácticos en museos y sitios arqueo-arquitectónicos. Aplicación de los métodos histórico, iconográfico, procedimientos.
Tecnológicas	Utilización de multimedia, Canva, Geniality, Google Sites, Padlet
Cognitivas	Identificación de elementos museísticos, arqueo-arquitectónicos Reconocimiento de la relación de elementos iconográficos con significado y características Interpretación del mensaje del artista Vinculación de la obra con el contexto histórico. Elaboración de la planificación didáctica
Sistémicas	Consecución de objetivos individuales Adaptación a nuevas situaciones

Nota: Las competencias lingüística, metodológica, tecnológica y cognitiva forman parte de las instrumentales. Además, es importante aclarar que algunos procedimientos pueden vincularse con varias competencias porque estas se desarrollan de forma holística.

Como criterio a cumplir se consideró la eficacia, es decir, que el instrumento aplicado debe favorecer que se recopile la información requerida. Al respecto, a Oncins (2023) le interesa “si la posible respuesta a la misma aporta datos de interés para el estudio que se está realizando” (p. 2). El segundo criterio se refiere al número de preguntas, de modo que la lista no canse al entrevistado, pero contenga la cantidad suficiente de preguntas para aportar datos provechosos.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar la planificación didáctica

Criterios	Escala		
	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Suficiente
Elementos curriculares (Datos informativos institucionales, de año de Educación, eje temático, DCD, objetivos, indicadores de logro, tiempo, eje transversal)	Integra todos los elementos curriculares y son congruentes con los recursos de los museos y sitios arqueo-arquitectónicos	Integra algunos de los elementos curriculares y son congruentes con los recursos de los museos y sitios arqueo-arquitectónicos	No integra algunos de los elementos curriculares ni son congruentes con los recursos de los museos y sitios arqueo-arquitectónicos
Planteamiento de estrategias metodológicas, los indicadores de logro, técnica e instrumento de evaluación.	Las estrategias metodológicas siguen procesos o pasos de un método específico, cuyas actividades son innovadoras, se organizan en momentos: inicio, desarrollo, cierre.	Las estrategias metodológicas siguen procesos o pasos de un método específico, las actividades son innovadoras pero no se organizan en momentos: inicio, desarrollo, cierre.	Las estrategias metodológicas no siguen procesos o pasos de un método específico, y las actividades no son innovadoras y no se organizan en momentos: inicio, desarrollo, cierre.
Recursos museísticos y de sitios arqueo-arquitectónicos	Los recursos museísticos y de sitios arqueo-arquitectónicos son considerados en la planificación de estrategias metodológicas y planteamiento de actividades innovadoras; guardan secuencia didáctica, tomando en cuenta a los estudiantes con NEE.	Los recursos museísticos y de sitios arqueo-arquitectónicos son considerados en la planificación de estrategias metodológicas y planteamiento de actividades innovadoras; guardan secuencia didáctica, pero no se consideró la especificación de adaptación para estudiantes con NEE.	Los recursos museísticos y de sitios arqueo-arquitectónicos no son considerados en la planificación de estrategias metodológicas innovadoras y planteamiento de actividades, ni en la especificación de adaptación para estudiantes con NEE.

Procesos aplicados durante la intervención didáctica

Para la intervención didáctica se consideraron las competencias genéricas subdivididas en instrumentales, interpersonales y sistémicas que se especifican en la tabla 1.

Por ser la más pertinente con la asignatura de Historia del Arte y Museología, se toma la siguiente: “Participa en la formulación, prevención y resolución de los problemas diagnosticados en los actores educativos, contextos y sistemas educativos, mediante modelos de aprendizaje que promuevan la generación, organización y aplicación crítica y creativa del conocimiento abierto e integrado” (UNACH, s.f.). También se tomaron en cuenta los resultados específicos del sílabo:

- “Identifica directamente las diferentes fuentes históricas y valora de manera crítica, valiéndose en otras disciplinas;

- Desarrolla procesos de investigación cualitativa basados en procesos de aprendizaje como metodología para el aprendizaje de la Historia y las ciencias sociales” (UNACH, 2023).

Como especifica en la tabla 1, se hace referencia a la identificación, la reflexión sobre problemas de aprendizaje y la búsqueda de soluciones a través de planificaciones con recursos museísticos y arqueo-arquitectónicos. Estos recursos están relacionados con fuentes históricas como:

Fuentes materiales (elementos arqueo-arquitectónicos), fuentes iconográficas (pinturas, fotografías, imágenes, videos), fuentes orales (interacción, entrevistas, testimonios de guías), fuentes escritas (información escrita en los museos, placas, epígrafes), etc.

Luego de seleccionar la competencia, como parte de la metodología de investigación-acción, se procedió

a planificar las actividades en los recorridos por los museos, a partir del microcurrículo denominado sílabo de la asignatura, el cual consta en el Sistema Informático del Control Académico (SICOA), aprobado en Comisión de Carrera. A continuación, se plantea la secuencia de actividades realizadas en cada momento:

Actividades previas al recorrido

1. Promoción y socialización de la actividad.
2. Socialización de esquema de planificación microcurricular, consigna para elaboración del informe final y otras guías necesarias para el desarrollo de las actividades.
3. Selección de museos y sitios arqueo-arquitectónicos, de acuerdo con las expectativas de los estudiantes, en atención a generar oportunidades para que elijan sus propios objetos a indagar.
4. Aproximación a espacios a través de recorridos virtuales y fuentes iconográficas (fotografías, imágenes, videos, documentales, sitios web, etc.).
5. Presentación de talleres (conforme al sílabo de la asignatura, lo que generó aprendizajes previos).
6. Investigación de contexto histórico, en función de los contenidos del sílabo.
7. Coordinación de la profesora y representante de los estudiantes con los responsables de museos y sitios para la visita.
8. Diseño de itinerario, con Google Maps.
9. Diseño y socialización de guía de trabajo para presentar el informe y los instrumentos de recolección de información.
10. Organización de equipos de trabajo.
11. Coordinación para recursos (diario de campo, cámara fotográfica, filmadora, celulares).

Actividades en sitio (durante)

12. Identificación de objetos y elementos a indagar
13. Práctica museística, arqueo-arquitectónica
14. Aplicación del instrumento de recolección de datos (ficha de observación museística,

arqueo-arquitectónica), con la orientación de docentes.

15. Entrevista con guías
16. Recolección de la información a través de diversos recursos.

Actividades posteriores al recorrido

17. Elaboración de planificación didáctica.
18. Elaboración de informe
19. Presentación y sustentación del informe
20. Evaluación de la actividad realizada a través de una encuesta diseñada en Google Forms.

Resultados

En primer lugar, se exponen los sitios seleccionados por los estudiantes de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales para realizar sus planificaciones durante el recorrido realizado. De cada lugar se enumeran los elementos destacados por los futuros docentes como relevantes para ser incluidos en sus planificaciones. Luego se muestran los resultados del instrumento aplicado, cuya finalidad es analizar las percepciones que tienen los estudiantes, relativas a cómo estos recorridos les ayudaron a desarrollar sus competencias.

Los 56 estudiantes alcanzaron el parámetro de muy satisfactorio, al lograr integrar todos los elementos curriculares, de manera particular la selección de la destreza con criterio de desempeño. A la vez los elementos presentaron congruencia con los recursos de los museos y sitios arqueo-arquitectónicos. Las estrategias metodológicas mantienen procesos metodológicos que se visualizan en los pasos de los métodos histórico e iconográfico, cuyas actividades, en su mayor parte son novedosas. Se organizan en momentos: inicio, desarrollo, cierre, dando sentido a secuencias didácticas. De igual forma, los recursos museísticos y de sitios arqueo-arquitectónicos son considerados en la planificación como estrategias metodológicas y planteamiento de actividades innovadoras que guardan secuencia didáctica. A continuación, se muestran los elementos más ponderados por los estudiantes durante los recorridos por los museos y sitios arquitectónicos, los cuales fueron incluidos en sus planificaciones.

Recorrido por museos: Obras y elementos iconográficos seleccionados para las planificaciones como recursos para enseñar y aprender Historia

Los sitios y objetos que utilizaron en su práctica como recursos para aprender Historia fueron: en un 21 % museos, en un 19 % sitios arqueo-arquitectónicos y el 60 % en sitios arquitectónicos. A continuación, se muestran los lugares elegidos:

Mercado de los ponchos Otavalo

En esta actividad, los elementos seleccionados para desarrollar su plan fueron: los diseños que se encuentran en los ponchos, las obras de arte (pinturas réplicas de Guayasamín) y las máscaras de personajes propios de la cultura andina.

Figura 1. Artesanías, Otavalo



Museo de Arte Moderno Camilo Egas

Los elementos utilizados en el museo Camilo Egas fueron: 1. Pinturas indigenistas (baile, las floristas, trabajadoras sin hogar; autorretrato). 2. El estilo arquitectónico de la casona en donde funciona el museo. 3. Fuentes escritas y testimonios orales de la biografía del autor.



Figura 2. Pinturas indigenistas Museo Camilo Egas

Nota: 1.2.3. Pinturas indigenistas que representan las actividades de la cultura indígena, tales como baile, las floristas, trabajadoras sin hogar, usando la técnica de óleo sobre lienzo. 4. Autorretrato de Camilo Egas. 5. Arquitectura: diseño exterior e interior.]

Museo Numismático del Banco Central

En el Museo Numismático están en exhibición: 1. Elementos como la concha spóndylus (empleada como moneda). 2. Fuentes escritas y materiales que contextualizan la historia de las monedas desde la Época Aborigen. 3. El estilo neoclásico del edificio. 4. Monedas antiguas acuñadas. 5. Herramientas interactivas.

Figura 3. Arquitectura y objetos de la historia de la moneda en Ecuador

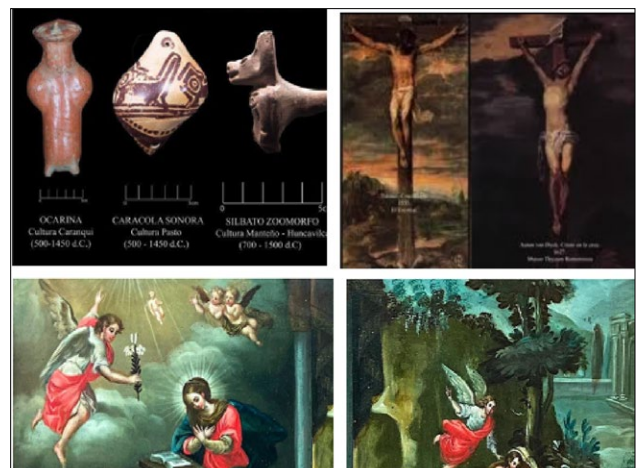


Nota: 1. Se presenta la fachada del Museo Numismático del Banco Central de Ecuador, con un estilo neoclásico en donde se destacan las figuras geométricas. 2. La concha spóndylus como moneda en la época aborigen. 3. La Historia del Sucre (moneda antes de la dolarización). 4. Moneda colonial.

Museo PUCE

En el Museo de la PUCE se dispone de : 1. Instrumentos sonoros. 2. La pintura “La anunciación del ángel a la Virgen María”. 3. La pintura “El calvario” de Vicente Albán. 4. La pintura “El sueño de José”.

Figura 4. Obras y objetos en el museo PUCE



Nota: En el Museo Alberto Mena y Caamaño se destacan: 1. El retablo y la escultura del hermano de Eugenio Espejo. 2. El mapa de la Real Audiencia de Quito. 3. Pintura de erupción volcánica. 4. La recreación escultórica en cera del movimiento del 2 de agosto de 1810.

Elementos asociados a la arquitectura más ponderados por los estudiantes

Estos elementos fueron expuestos en los informes presentados, los cuales se levantaron con el método iconográfico propuesto por Erwin Panosfky, que conllevó los siguientes pasos: a) Nivel preiconográfico en el que se identificaron los elementos. b) Nivel iconográfico, en el que identificaron significados/características de los elementos y c) Nivel iconológico, al relacionar la obra arquitectónica con un contexto histórico.

Para recoger la información de los elementos arquitectónicos y posteriormente analizarlos, aplicaron una ficha de recolección de la información y para el análisis recurrieron a tablas informativas que permitieron desagregar y organizar la información. De los 56 estudiantes, 18 eligieron como el mejor recurso para enseñar y aprender historia, la fachada de la Compañía de Jesús, por las siguientes razones: conserva elementos arquitectónicos que explican el arte barroco, entre ellos, la presencia de columnas salomónicas, los capiteles de orden corintio, en donde se destacan las hojas de acanto. Además, reconocieron otros elementos como el friso decorado con flores que reposa en el arquitrabe, la cornisa decorada con hojas de acanto, las cúpulas, etc.

Tabla 3. Elementos asociados a la arquitectura que fueron ponderados en la iglesia de la Compañía de Jesús

Imagen	Elementos características	Significado	Técnica	Contexto histórico
	 Columnas salomónicas	Fuste contorneado en forma de espiral. Tipo: templo de Salomón	Tallado en piedra volcánica (andesita)	Por los años 1605 y 1614, el sacerdote Nicolás Durán Mastrilli con los planos elaborados en Roma y aprobados por la Compañía de Jesús, comienza a ejecutarlos. Aprovechan las canteras de los jesuitas en la hacienda Yurac.

Nota: exterior de la iglesia de la Compañía de Jesús

A su vez, 15 estudiantes expresaron que el recurso más didáctico es el interior de la iglesia, porque en este se encuentran la nave central y las laterales, las arquerías y el retablo en pan de oro acompañado de elementos como columnas salomónicas, capiteles, esculturas. Otro elemento es el púlpito, con más de 250 figuras en alto y bajo relieve, cuya ubicación resulta estratégica si consideramos que los cimientos de la iglesia tienen forma de cruz latina (Cristo crucificado) y el púlpito se encuentra en el corazón de Cristo. El interior de la cúpula guarda narrativa bíblica, lo que se complementa con la bóveda de cañón, la arquería, etc.

Tabla 4. Elementos asociados a la arquitectura que fueron ponderados en el interior de la iglesia de la Compañía de Jesús









Imagen	Elementos características	Significado	Técnica	Contexto histórico
		Fuste contorneado en forma de espiral. Tipo: templo de Salomón	Madera tallada Pan de oro	Es una réplica de la fachada. En su confección se destaca el maestro Bernardo de Legarda.

Imagen	Elementos característicos	Significado	Técnica	Contexto histórico
		Tribuna de una iglesia desde donde se predica	Madera tallada Pan de oro Más de 250 iconografías religiosas	Es una réplica de la fachada. En su confección se destaca el maestro Bernardo de Legarda.

Nota: interior de la iglesia de la Compañía de Jesús

En su selección, 10 estudiantes consideraron que el mejor recurso que para enseñar y aprender historia es la Basílica del Voto Nacional, que guarda un estilo neogótico con elementos impresionantes en las naves (central y dos laterales, con 24 capillas que representan a cada provincia del país), planos en forma de cruz romana, el arco apuntado (ojival), torres, pináculos, arbotantes, figuras como gárgolas antropomorfas, rosetones, vitrales, etc.

Tabla 5. Elementos asociados a la arquitectura que fueron ponderados en la Basílica del Voto Nacional

Imagen	Elementos característicos	Significado	Técnica	Contexto histórico
		Fuste contorneado en forma de espiral. Arco ojival da sensación de altura	Madera tallada piedra tallada	En 1883 se construye el templo con el propósito de consagrar Ecuador al Sagrado Corazón.
		Rosetón: vitralería circular	Vidrio decorado	

Nota: interior de la iglesia de la Compañía de Jesús

Hay 8 estudiantes que seleccionaron el Palacio de Carondelet, por cuanto en este se encuentran detalles como la construcción con piedras de tallado incaico y por la relación que tiene con hechos históricos importantes registrados en las placas inscritas, en referencia al asesinato del expresidente Gabriel García Moreno y al expresidente Rafael Correa. Los estudiantes, principalmente los procedentes de esta ciudad, manifiestan la permanencia en la memoria colectiva de acontecimientos como el "Cambio de Guardia", celebración cívica que se realizaba los lunes, a la que acudían instituciones educativas como invitadas.

Tabla 6. Elementos asociados a la arquitectura ponderados en el Palacio de Carondelet





Imagen	Elementos característicos	Significado	Técnica	Contexto histórico
		Piedra tallada en forma de T, para conseguir precisión	Piedra tallada	Palacio presidencial que lleva ese nombre en honor al primer presidente de Ecuador (Luis Héctor, Barón de Carondelet). Está levantado sobre cimientos de antiguas edificaciones aborígenes (Atahualpa)

Imagen	Elementos características	Significado	Técnica	Contexto histórico
		<p>Placa que recuerda asesinato de expresidente Gabriel García Moreno</p>	<p>Placa conmemorativa</p>	<p>Cimientos de antiguas edificaciones aborígenes (Atahualpa)</p>

Por último, 5 estudiantes prefirieron el complejo arquitectónico de la Hacienda Guachalá, no solo por los elementos arquitectónicos, sino por la riqueza histórica que guarda. El acontecimiento más importante, a criterio de los estudiantes, es haber sido la sede de un antiguo obraje.

Elementos ponderados por los estudiantes y asociados a los museos

Museo Las floristas: Un subtotal de 10 estudiantes (17,85 %) considera que la obra destacada en el museo es la obra “Las floristas”, que se encuentra en el Museo Camilo Egas. Elementos que se destacan en esta obra son los colores (blanco, rojo, rosado, negro), con una tendencia indigenista y estilo realista. Entre los elementos, la mujer indígena, caracterizada por su vestimenta de blusa blanca, anaco negro, faja en varios colores donde resalta el rojo y que por sí misma contiene símbolos iconográficos andinos. Las rosas representan la dulzura, la fantasía. En el fondo se destacan elementos como las elevaciones andinas, lo que identifica a la mujer con su terruño; contexto que se encuentra en la región de la sierra. Además, se destaca la mirada de una de las cuatro mujeres, una mirada sobria de tranquilidad, y su caminar (hay movimiento, no son figuras rígidas), como añorando mejores días para una población que históricamente ha sido excluida.

Misión Geodésica Francesa: Siete estudiantes, que corresponden a 12,5 %, escogieron la recreación en cera de la Misión Geodésica Francesa

expuesta en el Museo Mena y Caamaño. Elementos que se destacan: los colores predominantes en las esculturas, rojo, negro, verde, marrón; esculturas estilizadas, usando como material la cera, crean una perspectiva visual que recrea un acontecimiento científico destacado en la Época Colonial, por cuanto esta misión se encargó de medir el arco del meridiano y determinó que el ensanchamiento de la Tierra se encuentra en la parte ecuatorial. Por otro lado, se destaca la participación del sabio Pedro Vicente Maldonado, de Riobamba, ciudad de la que son oriundos los estudiantes en su mayoría.

Percepciones de los estudiantes en torno a las competencias genéricas desarrolladas en los recorridos efectuados

Dentro de las competencias a observar se encuentra la capacidad de organización-trabajo en equipo-consecución de objetivos. Se permitió que los equipos de trabajo se formaran por afinidad, según sus intereses y necesidades, sobre todo porque en el arte la percepción individual es prioritaria. Como lo afirma Plata (2010), el arte “permite la organización del cuerpo, el pensamiento y forma en los estudiantes la sensibilidad y la percepción a través de los sentidos, esto abarca un mejor desarrollo de su pensamiento, imaginación y capacidad creadora” (p.6). Los 56 participantes expresaron que la organización de los equipos de trabajo favoreció la consecución de los objetivos propuestos, plasmados en las guías de trabajo.

Los estudiantes antes de su egreso realizan prácticas preprofesionales en las instituciones educativas, por lo que necesitan desarrollar competencias orientadas a aplicar metodologías y a la vez estos espacios les permiten identificar problemas para generar planificaciones. Así, pues, no podemos ignorar que estas prácticas en museos y sitios arqueo-arquitectónicos tienen una función formativa, ya que se constituyen en una aproximación para que el futuro docente aplique procesos didácticos en la labor educativa.

Consecuentemente, al ser formuladas las preguntas ¿Durante sus prácticas preprofesionales identificó problemas para aprender Historia? Con base en esta experiencia, en su ejercicio como docente, ¿aplicaría procesos didácticos en museos y sitios arqueo-arquitectónicos?, los 56 participantes, o sea el 100 %, respondió que sí. De ellos, 18 estudiantes adujeron que es un complemento dinámico en donde se conjuga la teoría (que se efectúa en el aula) con la práctica, mientras que 38 manifestaron que son recursos tangibles donde se aprecian elementos propios del arte, de modo que afianzan la comprensión, como proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se relaciona con las competencias genéricas subdivididas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, como se mencionó anteriormente.

Competencias instrumentales: cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas

Los 56 estudiantes consideran que desarrollaron la habilidad de gestionar sus pensamientos, los mismos que plasmaron al elaborar el informe-planificación (capacidad de análisis y síntesis) donde se registró el cumplimiento de los parámetros de la rúbrica de evaluación. Esta sirvió para poner de manifiesto habilidades como la identificación y el análisis de los elementos iconográficos, la interpretación de lo que quiere transmitir el artista a través de su obra y su relación con el contexto, con lo cual se aplicaron las tres fases del método iconográfico (fase preiconográfica, iconográfica e iconológica).

En cuanto a la toma de decisiones y resolución de problemas, 52 estudiantes afirmaron que pudieron tomar decisiones por sí mismos en el momento de los recorridos, mientras que cuatro

estudiantes recurrieron a los docentes cuando se les presentaron situaciones en las que debían decidir. Por su parte, de los 56 estudiantes, 6 aplicaron diferentes estrategias de aprendizaje, entre ellas el método histórico, con la formulación de hipótesis, crítica y análisis de fuentes (obras de arte, objetos, elementos arquitectónicos, arqueológicos) y 50 estudiantes aplicaron como estrategia el método iconográfico al relacionar elementos con el significado/características, mientras que otros aplicaron la técnica de entrevista con guías y docentes.

En las *competencias tecnológicas*, se manifestó el uso de cámaras fotográficas, videofilmadoras y celulares como apoyo durante el levantamiento de la información.

Para la presentación del informe utilizaron Canva (26), Geniality (10), Google Sites (0), Padlet (20), herramientas que les permitieron insertar información, imágenes, fotografías, audios y videos.

Las *competencias lingüísticas* se valoraron en función de la utilización de vocabulario relativo a los objetos de arte (incremento de vocabulario como: arquivoltas, ábside, arcos apuntalados, de herradura, medio punto, fajón). Todos los estudiantes, al relacionar palabras con su significado, superaron las treinta palabras por minuto.

Competencias interpersonales: Estas competencias se clasifican en individuales, cuando refieren la capacidad de expresar los sentimientos, al igual que hay habilidades críticas y de autocrítica, a criterio de los estudiantes

En cuanto a las competencias sociales y lo que lograron los estudiantes al interrelacionarse en su grupo, o entre grupos y con los demás, ellos percibieron que trajo mayor complicación comunicarse entre equipos (38 estudiantes), por cuanto cada equipo estaba concentrado en su trabajo, comunicarse con la docente fue señalado por 6 y comunicarse con los guías fue la opción que marcaron 12 estudiantes.

Competencias sistémicas: Estas competencias se desarrollan con base en las instrumentales e interpersonales, ya que incluyen habilidades y destrezas relacionadas con aprender de forma autónoma, desarrollar la creatividad y ser capaz de adaptarse a situaciones nuevas.

Durante los recorridos en museos y sitios arqueo-arquitectónicos, un 92,85 %, que corresponde a 52 estudiantes, realizó trabajo autónomo, en el que demostraron independencia en su mayor parte, mientras que el 7,14 % requirió apoyo complementario de la docente. En la competencia para adaptarse a situaciones nuevas, de los 56 estudiantes, 27 indicaron que anteriormente no habían participado en recorridos y 54 dijeron que los lugares recorridos eran nuevos. Solo 2 estudiantes conocían el Centro Histórico de Quito por cuanto proceden de esta ciudad, no así los otros sitios.

Conclusiones

Los procesos didácticos para recorridos en museos y sitios arqueo-arquitectónicos se desarrollaron con pasos en los que se incluyen actividades iniciales, de desarrollo y finales. En las actividades de desarrollo constituyeron insumos positivos los instrumentos previamente elaborados como la guía que permite orientarse a los estudiantes: la ficha de observación (que le ayuda a recopilar información) y la estructura de la planificación (que le orienta a relacionar las destrezas con criterio de desempeño que va a desarrollar mediante los recursos seleccionados).

En cuanto a los objetivos trazados, la experiencia permitió que los futuros docentes incluyeran las obras, elementos iconográficos como recursos para enseñar y aprender Historia, tras sus recorridos por los museos. Mediante los recursos que ofrecen los sitios visitados, se orientaron planificaciones sobre la historia en la Colonia, la República y la cultura indígena. Por ejemplo, con los elementos seleccionados de la Basílica del Voto Nacional, se planificó enfocar el desarrollo de destrezas relacionadas con el arte y sus estilos. Mientras que los recursos del Museo Camilo Egas sirvieron de base para planificaciones sobre los movimientos sociales y el rol de la mujer. De igual modo, los recursos y elementos del Museo Numismático se tomaron para tratar estilos arquitectónicos, aspectos económicos de los pueblos precolombinos, la dolarización. En definitiva, esta experiencia didáctica acercó a los estudiantes de Pedagogía a incluir los museos y sitios arquitectónicos como una estrategia de inserción en el entorno.

Igualmente, las actividades realizadas, de acuerdo a la percepción de los participantes, fomentaron el desarrollo de las competencias profesionales

genéricas: cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Entre estas primeras, destacaron la capacidad de síntesis y análisis, identificación y reconocimiento de los elementos iconográficos, la interpretación del mensaje del artista. En las competencias metodológicas se desarrollaron las habilidades de organización del tiempo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En las tecnológicas, se comprobó la utilización de equipos diversos y herramientas virtuales.

En cuanto a las competencias lingüísticas, se incrementó el vocabulario técnico, referente a elementos descriptivos y recursos propios de las artes y de la arquitectura. Igualmente, los estudiantes indicaron que la realización de trabajos autónomos y de actividades en equipo mejoró la comunicación entre los integrantes de cada grupo, afianzando las competencias sistémica y comunicativa.

En definitiva, los recorridos por museos y sitios con valor histórico o representativos de estilos artísticos constituyen un medio valioso para acercar a los estudiantes de Pedagogía a metodologías de aprendizaje activo que fomentan de manera integral sus capacidades cognitivas e interpersonales, así como el dominio de los contenidos de las asignaturas Historia del Arte y Museología. Se recomienda contemplar el uso de esta estrategia de inserción en el entorno para contextualizar y brindar recursos palpables a los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Alpizar, J. y Molina, M. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Atenas*, 2(42), 108-121, <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055152008/html/>
- Quitocultura (s.f.). Museo Alberto Mena Caamaño <https://quitocultura.com/team-member/museo-alberto-mena-caamano/>
- Carmona, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica*. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650279/fgc1de1.pdf?sequence=1>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria,. *Revista de educación*, (325), 299-322

- Escudero, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria* [Red U], 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751>
- García, I. (2015,). El papel de los museos en la sociedad actual: discurso institucional o museo participativo. *Complutum*, 26(2), 39-47. https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50415
- Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (2023). *Quito*. <https://www.patrimoniocultural.gob.ec/quito/>
- Linárez, J. (2008). El museo, la museología y la fuente de información museística. *Acimed*,17(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1024-94352008000400005
- Millares, L. (2014). Áreas de didáctica de los museos y los grados de magisterio, nuevas conexiones. En M. Tortosa, J. Álvarez, N. Pellín .(Coords.). XII jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: el reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad (pp. 1601-1611). Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicaciones-posters/tema-3/392724.pdf>
- Ministerio de Educación[Mineduc]. (2013). *Pedagogía y didáctica: programa de formación continua del magisterio fiscal*. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>
- Mineduc. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica*. Mineduc https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC_3.pdf
- Ministerio de Trabajo. (2019). Borrador de Resolución número de 2019. Ministerio de Trabajo, <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/59926232/PROYECTO+RESOLUCION-+CONDICIONES+EJECUCION+PRACTICAS+LABORALES.pdf>
- Melgar, M., Elisondo, R. Díaz, M. y Lisa, Z. (2022). Jóvenes y museos. Estudio de percepciones sobre experiencias educativas. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153172468011/html/>
- Ochoa, L (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 30(1), 47-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545098002.pdf>
- Oncins, M. (2023). NTP 283: *Encuestas: metodología para su utilización*. INSH. https://www.insst.es/documents/94886/327166/ntp_283.pdf/305322a8-b6c7-47f1-af4d-3ad948a48440
- Plata, M. (2010). Percepciones de la educación artística entre la comunidad educativa en instituciones escolares de primaria en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/revista/22158/V/12>
- Parejo, J., Ruiz, I. y Velasco, C. (2021). Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid. *Perfiles Educativos*, 43(173), 108-127. <https://perfileseducativos.unam.mx/iisuepe/index.php/perfiles/issue/view/4490/259>
- Quijano, I. y Jimenez, O. (2020). Aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú. *Educa UMCH*, (16), 203-216. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.158>
- Reinoso, E. (2020). *Gestión Museográfica y desarrollo del turismo cultural de la ciudad de Riobamba* [Tesis de pregrado, Universidad nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/6615/1/TESIS%20ERIKA%20REONOSO%20LEON%20-GEST-TUR.pdf>
- Santacana, J. (2006). Bases para una Museografía Didáctica en los museos de arte. *Redalyc*, (5) 125-133. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625012.pdf>
- Serrano, M. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2): 9-19. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00009.pdf>
- Sierra, P., Ordoñez, C. y Castaño, C.. (2011). Una oportunidad de integración en la educación formal y la informal: investigación sobre recorridos guiados en el Jardín Botánico José Celestino Mutis. En C. Ordoñez (ed.).Curso de pedagogía y didáctica: programa de formación continua del magisterio fiscal (pp. 53-62).
- Ministerio de Educación del Ecuador. <https://docplayer.es/83890447-Anexo-1-resumen-introduccion-paola-sierra-manrique-m-ed-2-claudia-lucia-ordonez-d-ed-3-y-carolina-castano-m-ed-45.html>

Suárez, J. (2002). Utopía y Praxis Latinoamericana. *Redalyc*, 7(16), 93-100. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901608.pdf>

UNACH. (s.f.). Aprobación del CES : RPC-SO-38-1019-650114B01-No. 778-2016. <https://www.unach.edu.ec/pedagogia-de-la-historia-y-las-ciencias-sociales-ele/>

UNACH. (2023). *Competencias Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales*. Riobamba.

Vieira, E. R. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 27(1), 2009, 27-47.

Zabala, M. y Roura, I.(2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 233-261. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf>

El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio¹



Angélica Pacheco Díaz²
Universidad Viña del Mar, Chile
angelica.pacheco@uvm.cl



Marcela Muñoz Covarrubias³
Universidad Viña del Mar, Chile
marcela.munoz@uvm.cl

Play as an experience for the valuation of territorial identity in young people from sacrifice zones.

Recibido: 16 de febrero de 2023 | Aprobado: 10 de mayo de 2023

Resumen

Este estudio de caso es el resultado de una experiencia piloto de resignificación sobre la identidad territorial de juventudes de la comuna de Quintero, zona denominada de sacrificio ambiental, en la región de Valparaíso, mediante un proceso de identificación y construcción desde la autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital. El objetivo de este escrito es mostrar el uso de estrategias lúdicas como experiencia de aprendizaje y la metodología de enseñanza-aprendizaje basado en problemas (ABP) para la construcción de narrativas de juventudes que habitan zonas vulnerables. Este modelo de innovación educativa se desarrolló con dinámicas de juego apoyadas por prácticas de la cultura digital para la creación de contenidos en base a una dinámica participativa y colectiva.

Las juventudes que participaron voluntariamente en la jornada pertenecen a cinco establecimientos educacionales subvencionados y públicos de la zona, quienes experimentaron tres clínicas denominadas: Creatividad Digital, Emprendimiento Digital y Memoria Digital en las que cocrearon sus propuestas. El estudio de caso que se presenta en este artículo da cuenta de la última de ellas. Entre los principales hallazgos se pueden destacar las capacidades narrativas y creativas de las juventudes para modificar la autopercepción negativa sobre el lugar que habitan y transitar hacia una valoración de sí mismos y de su entorno, mediante la hibridez del uso de la tecnología para el propósito formativo. Finalmente, es posible plantear que la gamificación contribuye al aprendizaje colaborativo y a la reconstrucción de significados para un nuevo relato desde la subjetividad en el espacio público.

Palabras clave: Juventudes, relato, gamificación, aprendizajes

- 1 Este artículo es un relato de experiencia del resultado del proyecto adjudicado en 2022 a través del fondo concursable de Vinculación con el Medio de la Universidad Viña del Mar, denominado: Brecha y desigualdad: Alfabetización digital en juventudes de zona de sacrificio en la región de Valparaíso.
- 2 Doctora en Comunicación Cultural e Identidad en Europa e Iberoamérica, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Magíster en Ciencias Políticas Integradas, mención Prospectiva Política, Universidad Andrés Bello y Academia de Guerra Naval (ACANAV), Chile. Para contactar a la autora: angelica.pacheco@uvm.cl
- 3 Magíster en Docencia en Educación Superior, Universidad Andrés Bello, Chile. Periodista, Licenciada en Comunicación Social Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Para contactar a la autora: marcela.munoz@uvm.cl

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Pacheco, A. y Muñoz, M. (2023). El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (40), 145-158.

Abstract

This case study is the result of a pilot experience of redefining the territorial identity of youth from the Quintero commune, an area called environmental sacrifice, in the Valparaíso region, through a process of identification and construction based on self-perception and the role of citizens and inhabitants of the place from the digital memory. The objective of this paper is to show gamification as a transmedia learning experience, and the problem-based teaching-learning methodology (ABP), in the construction of youth narratives that inhabit vulnerable areas. This educational innovation model was developed with game dynamics supported by digital culture practices for the creation of content based on a participatory and collective dynamic. The students who voluntarily participated in the event belong to five subsidized and public educational establishments in the area, who experienced three clinics called: Digital Creativity, Digital Entrepreneurship and Digital Memory in which they co-created their proposals. The case study presented in this article accounts for the last of them. Among the main findings, it is possible to highlight the narrative and creative capacities of youth to modify the negative self-perception of the place they inhabit and move towards a valuation of themselves and their environment through the hybridity of the use of technology for the educational purpose. Finally, it is possible to state that gamification contributes to problem solving, collaborative learning and the reconstruction of meanings for a new story from the subjectivity of the new public space.

Keywords: Youths, narratives, gamification, learning

1. Introducción

Este artículo relata la experiencia de juego en aprendizajes significativos de juventudes pertenecientes a la comuna de Quintero de la Región de Valparaíso, Chile, el que fue financiado por el Fondo de Vinculación con el medio de la Universidad Viña del Mar.

La alianza estratégica con comunidades educacionales subvencionadas y públicas de la comuna permitió la ejecución del proyecto destinado a juventudes, a través de la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y la utilización de gamificación mediante el juego, la ilustración y la construcción colaborativa, potenciando la interacción entre las juventudes.

La ciudad industrial de Quintero posee 36.821 habitantes, según el último Censo nacional, y la región de Valparaíso tiene un total de 1.979.373 habitantes (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2021). Además, fue catalogada como zona de sacrificio ambiental, es decir, “como un lugar o zona habitada, cuya calidad de vida y entorno medio ambiental ha sido afectada por la actividad industrial instalada” (Vivanco, 2022).

“(Son) todos los territorios de asentamiento humano devastados ambientalmente por

causa del desarrollo industrial. Lo que tiene implicancias directas en el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas: derecho a la vida, a la salud, a la educación, al trabajo, por citar a algunos” (Vivanco, 2022).

Durante años, los estudiantes de la zona han experimentado constantes suspensiones de clases por las emergencias medioambientales, que los han alejado de sus aulas y han afectado su proceso formativo. Asimismo, la protesta social en Chile el año 2019 y las cuarentenas obligatorias producto del Covid-19 han profundizado la problematización de la alfabetización digital en territorios vulnerables y el rol de la educación superior para responder a esta necesidad, a través metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, siendo la gamificación una oportunidad para motivar y hacer partícipes a los jóvenes de su proceso formativo con estrategias que incorporen la tecnología al servicio del conocimiento.

El uso de las estrategias de aprendizaje activo ha tenido resultados favorables en otros contextos. Por ejemplo, Scolari et al. (2019) investigaron la aplicación de la gamificación en la población juvenil vulnerable en ámbitos sociales y económicos. Los resultados de estas investigaciones con juventudes

determinaron, en el primer caso, que “la experiencia de lecto-escritura, llevada a cabo en un centro de Barcelona, resultó posible y deseable para el aprendizaje y creó una disposición positiva hacia la narrativa” (p. 1). Sin embargo, no abordaron específicamente zonas contaminadas y expuestas públicamente como marcas que afectan la autoconcepción de sus habitantes.

En este sentido, el objetivo de este artículo es mostrar la aplicación del aprendizaje transmedia y de la metodología ABP en la construcción de narrativas de juventudes que habitan zonas vulnerables, tomando como ejemplo la experiencia de Castillo y Ramírez (2020) en las aulas de la carrera de Medicina de la Universidad Católica del Norte, a través de metodologías activas de aprendizaje, a quienes les permitió concluir que el uso planificado y adecuado de estas metodologías favorecía la satisfacción de los estudiantes traduciéndose, además, en una mejora de su desempeño académico.

A través de la aplicación de esta metodología, esta experiencia piloto busca la resignificación sobre la identidad territorial de juventudes de la comuna de Quintero, mediante un proceso de identificación y construcción desde la autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital.

En los siguientes apartados del artículo se contextualiza el problema de investigación a partir de un marco de análisis en torno al riesgo de infoxicación que enfrentan las juventudes. La revisión de la literatura transita, también, por las distintas estrategias implementadas en los talleres, como son el uso de la gamificación y del ABP. Luego se explica la metodología del estudio de caso y se muestran los resultados a través de las evidencias de los trabajos de las juventudes donde plasman sus relatos en torno a la identidad colectiva y propia. Finalmente, las conclusiones brindan algunas orientaciones derivadas de los aprendizajes de este estudio de caso.

2. Fundamentación teórica

La necesidad de las narrativas conectivas

“Las vidas sujetas y expuestas a condiciones sostenidas de violencia expresan su sufrimiento

en múltiples dimensiones de lo humano: individual, familiar, social, físico, emocional, espiritual, entre otros” (Riorda y Bentolilla, 2020, p. 187) y quienes habitan zonas de sacrificio ambiental, sin duda, conviven permanentemente con la violencia de la desigualdad y de la centralización territorial política y económica.

En un contexto de ruptura en las prácticas sociales y el poder -entendida desde la verticalidad arriba-abajo (Castells, 2020), un creciente individualismo (Han, 2020) y una fragmentación de intereses de las personas; la comunicación y construcción de narrativas -como acto fundamental de reconocimiento de la existencia de otro/a- es primordial para enfrentar estas brechas de desigualdad.

En este escenario, la capacidad de comprender y gestionar el lenguaje (oral, sonoro, visual) se educa a través de la alfabetización digital⁴ en un contexto en que la velocidad en el consumo y creación de contenidos se vive de manera infoxicada, es decir, en una sobrecarga de información imposible de procesar (Cornella, 2004). Por este motivo, resignificar los relatos de vida mediante la construcción de memoria colectiva y conectiva (Hoskins, 2017) es relevante porque la narración permite claridad (Buster, 2021), especialmente, en un entorno global y local de creciente incertidumbre. En este sentido, la conversación off y online genera el vínculo para la comunicación en dinámicas de aprendizaje (Nigro y Farré, 2022).

En este escenario, reconocer las prácticas juveniles al momento de aplicar estrategias pedagógicas para el aprendizaje de contenidos de asignaturas es fundamental para salvaguardar la unidad de la personalidad, la concepción de lo colectivo más allá del yo individual y el necesario reconocimiento de la persona, que son los tres pilares de la identidad del sujeto (Touraine, 2000).

Cuando “no sabemos cómo definir disfrute, no sabemos cómo definir esperanza, porque nos robaron justamente nuestras presencias en la narración de lo que es el futuro” (Scribano, 2009, p. 150), el espacio del aula para las juventudes de territorios vulnerables puede representar la acción colectiva y conectiva de un mundo fragmentado que cohabitan de manera *off line* y *on line*.

4 El concepto alfabetización digital es definido por la UNESCO como la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial.

Los relatos conectivos, entendidos como una oportunidad de recalibrar el tiempo y espacio de la memoria mediante la accesibilidad de las tecnologías (Hoskins, 2017), son propios de la cultura digital de las juventudes al estar mediados por múltiples plataformas. Son colectivos, también, porque apuntan a experiencias comunes para la construcción de narrativas, principalmente de no ficción, porque estos “espacios que cuentan con mayor participación de los jóvenes son aquellos relacionados con sus intereses/problemas inmediatos” (Subirats et al., 2015, p.10).

Las identidades digitales

En el marco de una sociedad líquida (Bauman, 2003) las identidades digitales de las juventudes, en particular, se deben trasladar a la concepción digitalizada, considerando la relevancia que poseen para la convivencia y la construcción del espacio común. Calvo (2019) reflexiona al respecto:

Quando la construcción en base a esas experiencias, lenguaje, otredades y grupos específicos de referencia tiene su muestra evidente y personal en los entornos socio-virtuales podemos hablar de identidad digital y de la representación de las mismas en espacios virtuales, redes sociales, chats, etc. Las identidades digitales son los reflejos de los distintos rasgos personales y colectivos adaptados a los mecanismos de representación que nos ofrecen Internet y las TIC (p. 245).

En este sentido, los procesos de mediación pedagógica requieren integrar en el aprendizaje estos procesos de identidades digitales para la construcción de memoria en la cibercultura (Levy, 2007), las cuales se potencian mediante dos principios: la cultura participativa y la inteligencia colectiva (Jenkins, 2008).

Se debe considerar que los paradigmas unidireccionales de la comunicación dieron paso a la *storytelling* transmedia producto de los aprendizajes con sujetos que son prosumidores y que tienen una relación con el poder de manera simétrica, siendo la gamificación un instrumento al servicio del poder didáctico de las historias (Buitrago, 2019).

Para el MIT y los precursores de la transmedia, la simetría que Internet permite entre identidades

digitales es una oportunidad democratizadora global en la cibercultura (Levy, 2007), al mismo tiempo responden estas prácticas a la esperanza de redes virtuales y en las calles movilizadas por causas comunes (Castells, 2012). No se trata solo del universo de Harry Potter o Star Wars que detona esta experiencia transmedia entre fans e historias; es posible hoy utilizar estas innovaciones narrativas en la educación.

Es un desafío para América Latina escribir su propio concepto y significado sobre transmedia de acuerdo a las necesidades de la región (Lugo, 2022), lo que permite un enfoque territorial, social y de innovación docente utilizando las experiencias de juego y narrativas transmedia aplicadas de manera on line y off line. Es navegar en las rizomáticas del hipertexto (Pacheco y Garnica, 2022) de las juventudes experimentando mejoras en el aprendizaje en educación superior.

De esta manera, la gamificación surge como una alternativa, un espacio didáctico y de aprendizaje potenciado por las nuevas tecnologías tal como señalan González, Cortés y Lugo, que exige a los integrantes del proceso educativo medios más tecnológicos e inmediatos.

Utilizada en el contexto educativo, la gamificación coordina diferentes componentes lúdicos para encauzar o producir experiencias de aprendizaje. Consecuentemente, se la considera una herramienta capaz de sufragar ciertas necesidades latentes del sistema educativo, ya que permite el desarrollo de competencias digitales y la resolución de las actuales demandas formativas y profesionales (González et al., 2019, p.33)

Aprendizaje basado en problemas

En este escenario, surge entonces el interés de las instituciones educacionales por el desarrollo de instancias formativas centradas en el estudiante y en su propio aprendizaje, en un proceso de construcción conjunta, que las ha llevado a la práctica e investigación en el área, y a la inclusión de la necesidad de estas dinámicas en sus modelos educativos. Para ello, es necesaria la comprensión e implicancias del modelo, en una conceptualización clara y precisa de este. Al respecto, Márquez y García (2022) señalan que:

La metodología activa es aquella que sitúa al alumnado en el centro de la intervención pedagógica, dándole la oportunidad de desempeñar un papel activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, donde no solo adquiere los contenidos planificados, sino también donde es capaz de aplicar todas sus habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, procesos o actitudes de forma que le permita resolver problemas transferibles a la vida real y el desarrollo de las competencias clave y las habilidades necesarias para el crecimiento personal y la plena participación en la sociedad actual (p.113).

Dentro de este tipo de estrategias, la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge en los años 60 y prolifera en los 70 y 80, principalmente en el ámbito universitario. Travieso y Ortiz (2018), tras una revisión bibliográfica, indican que el ABP “constituye una tendencia de formación, donde se parte de un problema que genera un conflicto cognitivo en el estudiante y por lo cual debe ser resuelto por él, propiciando de esta manera la construcción y reconstrucción de conocimientos” (p. 128).

Por su parte, Espinoza señala que “el ABP es más que una metodología, una técnica didáctica, un método o una estrategia, es una alternativa de aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante para que aprenda a aprender de manera cooperativa en pequeños grupos”. (Espinoza, 2021, p. 301). Ciertamente, el autor releva la importancia de la metodología ABP y destaca sus contribuciones, poniendo énfasis en la responsabilidad del estudiante en su proceso educativo, su carácter colaborativo y significativo y la independencia cognitiva que genera el ejercicio de resolución que plantea la metodología mediante el ejercicio que deben realizar los y las estudiantes de activación de conocimientos previos, habilidades adquiridas y el razonamiento lógico, alcanzando nuevos conocimientos, destrezas y aptitudes

Así, el rol facilitador y de guía del docente en este tipo de metodologías encausa motivaciones y aprendizajes colaborativos, estimula el pensamiento crítico, propicia la práctica y diseña problemáticas

coherentes y acordes al escenario de sus estudiantes. Se posiciona entonces como una necesidad, no solo el compromiso y motivación de las y los académicos, sino también el deber de las instituciones de proveer de las instancias de capacitación y formación de estos, en dinámicas de aula que requieren de manejo, experiencias y vinculación con el medio.

3. Metodología de los talleres

El presente estudio de caso relata la experiencia de la clínica denominada Memoria Digital, a través de una metodología exploratoria-descriptiva aplicada a juventudes en la identificación y construcción desde su autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital

La jornada se desarrolló de manera presencial con estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados de la comuna de Quintero. Estuvo constituida por tres clínicas denominadas Creatividad Digital, Emprendimiento Digital y Memoria Digital. La primera de ellas contempló dinámicas de activación de creatividad, específicamente a través del método Scamper, en una ideación de los y las jóvenes con sus propios emprendimientos. La segunda les permitió crear contenidos para la difusión de sus marcas en la red social Instagram para, finalmente, en un tercer espacio, desarrollar memoria digital: experiencia que se aborda en este artículo.

Para la programación de la última instancia y con el fin de crear, organizar y preparar los objetivos y dinámicas, se realizaron tres reuniones previas con la participación de los académicos que serían, posteriormente, los facilitadores en el proceso de ejecución. Se determinó que el problema a abordar en el encuentro, considerando las necesidades establecidas por los representantes de los establecimientos educativos, era la autovaloración e identidades colectivas como parte de un territorio.

La actividad se enmarcó en prácticas colectivas para el registro de la memoria digital por las juventudes mediante la cocreación de Lapbooks cuyas categorías de análisis fueron: 1) *Identidades del yo y yo es* que se define en la representación escrita de su autobiografía y la suma de estas para encontrar significados comunes; 2) *atributos del lugar que se define como la descripción de tres*

atributos positivos de su comuna; 3) reconocimiento de emociones de un(a) otro (a) que se define como el mapa de viaje de ellas y ellos durante cada hora del día y 4) personajes para la construcción de historias comunes de Quintero que se define como la representación de personas fundamentales o lugares de identificación común del territorio.

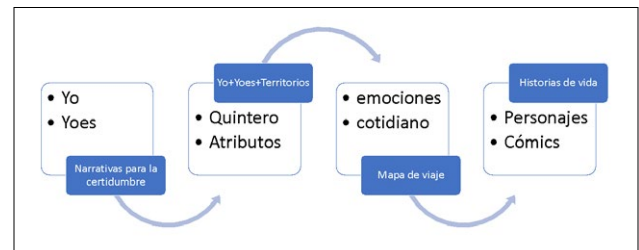
Por medio de un proceso de gamificación, los estudiantes crearon una narrativa autobiográfica estableciendo certezas, pertenencia y cambio de estado de ánimo; a través de personajes plasmados en dibujos o cómics, los cuales permitieron revelar la conversación con facilitadores de manera simétrica.

Para ello, se empleó la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), la cual fue facilitada por 4 docentes en total, divididos en mesas de trabajo, integradas por seis estudiantes, con representación igualitaria entre hombres y mujeres. La práctica mediadora significó una relación horizontal con las juventudes. Las pantallas Led, que son parte de la infraestructura del laboratorio, estuvieron a disposición para explicar el taller, su utilización fue de uso interno de la actividad para guiar la dinámica permitiendo clarificar los conceptos claves en cada etapa de análisis por categoría guiada.

Asimismo, los estudiantes pudieron utilizar sus celulares para cocrear de manera off line un Lapbook transitando desde la identidad individual hasta la colectiva a partir del espacio autobiográfico. De esta forma, construyeron espacios comunes positivos, rompiendo en la conversación cara a cara los estereotipos negativos de una zona de sacrificio en que las personas se entienden así mismas como marginadas, invisibles al sistema. La invitación a ser parte de este taller fue autorizada por las direcciones de los establecimientos y los apoderados.

De esta forma, de manera voluntaria las juventudes participantes de la actividad registraron sus historias de vida para la generación de un relato común para romper una imagen de zona de sacrificio, a través de la guía de dos docentes expertos, dos académicas de la Escuela de Comunicaciones de la Universidad Viña del Mar y estudiantes de pre y postgrado de la unidad educativa, siendo esta jornada una instancia que no forma parte de las actividades académicas.

Figura 1. Modelación de la narrativa desde el individuo hacia lo colectivo



A través de una dinámica participativa, y en coherencia con las características planteadas en la metodología activa de aprendizaje conocida como ABP, los y las estudiantes debieron resignificar conceptualizaciones personales y territoriales en base a un aprendizaje activo y autónomo, centrado en ellos mismos, pero de forma colaborativa, tal como detalla Espinoza (2021) que requiere este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La dinámica inició con una presentación contextual sobre la relevancia de contar historias en la vida de las personas para disminuir la incertidumbre mediada por las pantallas situadas en el lugar de la actividad, con una presentación que contaba con texto, figuras en canva y videos, fotografías y animaciones.

A continuación, se organizó el trabajo con claridad de propósito, y se abordó la problemática de por qué necesitamos narrativas para enfrentar la incertidumbre. A través de un Lapbook dividido en cuatro partes, cada grupo de estudiantes por medio de preguntas guía, trabajó, con un facilitador, preguntas para dar respuestas de manera colectiva.

La primera pregunta planteada fue: ¿quién soy? Se expresó de manera *off line* mediante texto escrito, tuvieron 10 minutos para pensar, escribir, y guardar en sobres sus respuestas. Tras este espacio íntimo, los facilitadores invitaron a compartir voluntariamente a los y las estudiantes sus autobiografías con el resto de los integrantes de su grupo. La reflexión de la primera categoría de análisis transitó desde la narrativa del yo, a los yoes, a través de una segunda interrogante que fue ¿Quiénes somos?

La tercera pregunta guía fue: ¿cuál es la identidad de mi territorio? Y se les pidió que determinaran tres atributos positivos de Quintero para poner, finalmente, en común en cada grupo la definición

de su territorio mediante narrativas textuales con post it de colores y con tiempo asignado para la lluvia de ideas. De la totalidad de los atributos, las juventudes debieron ponerse de acuerdo, decidiendo, priorizando y dialogando.

La cuarta pregunta guía fue: ¿Cuál es la emoción de lo cotidiano? que les planteó el desafío de crear el mapa de viaje de las juventudes de Quintero, con tres dimensiones: hora, actividad y emoción. 15 minutos de trabajo dinámico para acordar en grupo, usando pegatinas, identificando las actividades de un joven cada hora de su día y las emociones que lo acompañan. Por otro lado, la quinta consigna fue la decisión de escoger un o una personaje que identifique a las juventudes con el territorio de Quintero. Mediante el juego, el dibujo, la narrativa textual, construyeron estas historias que expusieron en plenario.

Finalmente, la última conversación y puesta en común del trabajo realizado, bajo la guía de los docentes-facilitadores, permitió que, tras la labor conjunta y aplicación de aprendizajes previos y recientemente adquiridos, pudieran visualizar la aplicación de lo reflexionado y construido para su propio desarrollo personal y su accionar en la sociedad en la que están inmersos, tal como lo requieren las metodologías activas, de acuerdo a Márquez y García (2022).

4. Hallazgos

4.1 Identidades del yo

El experimento de transitar de una presentación mediada por computador para establecer el impacto en las comunidades de crear narrativas para disminuir la incertidumbre y ansiedad permitió situar el espacio de conversación y el trabajo off line en cartulina, sobres misteriosos, diversidad de colores de pos-it, lápiz y papel, como oportunidad de conocerse y reconocerse como juventudes participantes de la clínica.

La acción y reacción fue positiva desde el momento que deben volver a ocupar el bolígrafo. El uso de emoticones, pegatinas y escribir cartas sobre sí mismos generó un espacio de silencio y concentración entre ellas y ellos. Escucharse, luego, sobre quiénes son, creó un espacio íntimo y el diálogo se logró con respeto entre los estudiantes.

Imagen 1. Cartas sobre las narrativas en torno a la pregunta ¿Quién soy?



4.1.1 Fase N.º 1A Identidades del yo mediante Prototipo: ¿Quién soy?

Las cartas fueron guardadas en sobres de colores, con tamaños distintos. Los relatos son profundos, descriptivos y con autovaloración positiva de quiénes son de manera individual. Se les dio un tiempo de 15 minutos para responder porque, ante una pregunta tan amplia, la reacción inicial fue ¡qué difícil! Sin embargo, tras los minutos de silencio para escribir sobre sí mismos, en la trama del ejercicio, fue un detonante.

Tabla 1. Narrativas identitarias por equipos de trabajo

EQUIPO 1	NARRATIVA
18 años	Soy una persona extrovertida y espontánea lo que provoca muchas risas y simpatía... tengo la necesidad de ayudar a personas que me tratan mal, pero tengo más simpatía por los animalitos. Me gusta aprender y devorar información.
19 años	Adoro la organización, crear actividades, leer. Me gusta el gym, escuchar música y aprender temas nuevos.
17 años	Soy una persona analítica y creativa. Me gusta la danza y el arte. Me gusta conocer gente, aunque me cuesta. Soy una persona risueña y muy ansiosa. Yo siento mucho mis emociones. Me gusta aprender diferentes cosas, como la salud mental.

EQUIPO 1	NARRATIVA
22 años	Soy músico y estudiante de Relaciones Públicas. La cultura me define junto con las artes que me otorgan oportunidades para mi desarrollo personal y profesional.
EQUIPO B	NARRATIVAS
18 años	Me gusta el trabajo social y todo lo relacionado con el tema. Amo el color rosado y la música alegre, me gusta ayudar a las personas y tengo corazón de abuelita.
19 años	Responsable, estructurada, fría, sensible, sin miedo a decir lo que pienso y siento. Estudiosa.
17 años	Capacidad de mis virtudes. Soy parte del mundo. Inteligente, estudiosa y soy feliz.
18 años	Responsable, sociable, selectiva, perfeccionista, observadora, me estreso fácilmente. No me gusta lo indeciso, me da ansiedad fácil.
17 años	Amable, responsable, amigable, creativa, me gusta estudiar para aprender cosas nuevas.
EQUIPO C	NARRATIVAS
16 años	Yo soy una persona que piensa lo que hace y lo que es bueno y lo que es malo. Soy de Loncura, tengo 15 años, tengo un hermano mayor de 23 y tengo dos papás que me apoyan en todo momento.
17 años	El universo expresándose a sí mismo en una experiencia terrenal.
18 años	Es una pregunta que me hago mucho. Creo que mi yo cambia de vez en cuando se transforma, evoluciona, pero siempre queda algo, todo queda... mi niña interior, mi orgullo, ser juguetona, ser aventurera, siempre queda algo. Solo puedo decir que estoy en un constante cambio, no vemos algo estático, siempre cambiando. Todo queda. Hora de aventuras.
EQUIPO D	NARRATIVAS
18 años	Un joven que está a punto de titularse de electrónica. Vivo en Loncura, me gusta hacer deportes, estudio, aprender sobre la educación financiera. Tengo sueños.

EQUIPO D	NARRATIVAS
17 años	Toda mi vida he vivido en Santiago. Quiero dedicarme a algo que me gusta que sea la ilustración o diseño gráfico, si se puede, vivir de ello.
17 años	Soy un joven bastante entusiasta, con espíritu emprendedor, vengo de una familia humilde, siempre he vivido en Quintero y me gustaría algún día tener un gran negocio de modas.
18 años	Soy un joven con sueños y metas, solidario, empático. Mi sueño es ser periodista y no me rendiré hasta lograrlo. Quiero subir contenido a internet relacionado a FIFA y al fútbol, y quiero dedicarme a relatar partidos de fútbol de modo virtual.
17 años	Soy una persona soñadora, con muchas metas por cumplir, mi origen parte en Santiago (Independencia) pero en la actualidad vivo en Quintero.

Cada equipo de jóvenes tuvo que dar a conocer en general su escrito, con la posibilidad de que, si alguno no quería hacerlo, podía escuchar y observar a los demás. Pero todas y todos querían contar quiénes eran. Demostraron que existe una necesidad de un espacio que les permita conocerse más allá de un producto o resultado de una actividad. Se logró resituar la conversación y existió una decisión individual de ser parte del ejercicio. El entusiasmo fue acompañado de aplausos espontáneos de los jóvenes tras la lectura de cada estudiante como una forma de apoyarse. En ese instante, se validaron, valoraron y transitaron en la experiencia del momento desde la individualidad hacia lo colectivo.

4.1.2 Fase N.º 1B Prototipo: ¿Quiénes somos?

Asimismo, la segunda pregunta se planteó en un clima de camaradería entre los integrantes de cada equipo. Y si ya nos conocíamos individualmente, entonces, ¿quiénes somos? Los facilitadores debieron intervenir en esta segunda fase considerando que la valoración negativa sobre el territorio y la comunidad afloró en las juventudes. Las primeras expresiones fueron negativas sobre quiénes eran como quinteranos, destacando

la desventaja de “vivir un lugar remoto”, “zona sacrificable”, “lugar contaminado”, “feo y fome⁵”. Sin embargo, cuando se les pide que digan lo que piensan ellos y ellas como jóvenes y no lo que suponen producto de la instalación mediática sobre la comuna, expresaron lo que son como comunidad de manera positiva. Este tránsito fue mediado por los facilitadores (as).

Tabla 2. ¿Quiénes somos?

EQUIPO A
Un pueblo súper tranquilo y cultural lleno de magia
Un pueblo de buen corazón
Somos extrovertidos
EQUIPO B
Somos exigentes
EQUIPO C
Mujeres, estudiantes, conscientes y en constante movimiento. Somos un todo, viviendo experiencias terrenales, hijas, hermanas. Somos energía y vibraciones.
EQUIPO D
Somos personas de esfuerzo, guapos, soñadores y alegres
Somos inteligentes, solidarios, “piolas”, respetuosos y emprendedores

4.2 Fase N.º 2 prototipo Lapbook: Atributos del lugar, mi lugar.

En la segunda fase que corresponde a la categoría de atributos del lugar, mi lugar del trabajo en el Lapbook, los facilitadores debieron –nuevamente– intervenir, abordar las expresiones tales como “zona de sacrificio” o “patio trasero” y dialogar con las juventudes para determinar con ellos y ellas si era lo que realmente creían o es una máscara de representación mediada por el discurso público de otros/as.

Si bien es parte de una realidad sobre la contaminación con la cual cohabitan, el impacto en la construcción de relatos mediáticos emerge en ellos desde lo sacrificable que son en la esfera

pública. Sin embargo, cuando se dialoga cara a cara, empiezan a mencionar con facilidad los atributos positivos de la comuna, territorio en el cual habitan. Surgen imaginarios y narrativas que valoran su lugar que finalmente es parte de la identidad del sujeto.

Tabla 3. Atributos del lugar

EQUIPO A
Es pequeño, llegas a todos lados caminando
Es un autocine de verano
Posee playas hermosas
EQUIPO B
Colegios
Roquerío ⁶
Mariscos frescos
EQUIPO C
El mar
El silencio
Las personas y compartir
EQUIPO D
Paisajes e historias
Quintero Unido (fútbol)
Parques y playas

4.3 Fase N.º 3. Mapa de viaje y emociones del otro (a)

La experiencia de usuario tiene un método que permite perfilar a los usuarios para mejorar un producto o servicio. Para este estudio de caso, se utilizó con otro propósito: el reconocimiento de las emociones de la otredad. Finalmente, el sentido de “no estoy solo/a”, surge como espacio de diálogo a partir de este recorrido denominado mapa de viaje, cuyo usuario era una persona joven de Quintero.

Las emociones son comunes: cansancio desde el momento de despertar, con una emoción de agotamiento, hastío, molestia; el uso del móvil desde el instante de despertar, escuchando música en el baño fueron vinculadas a emociones

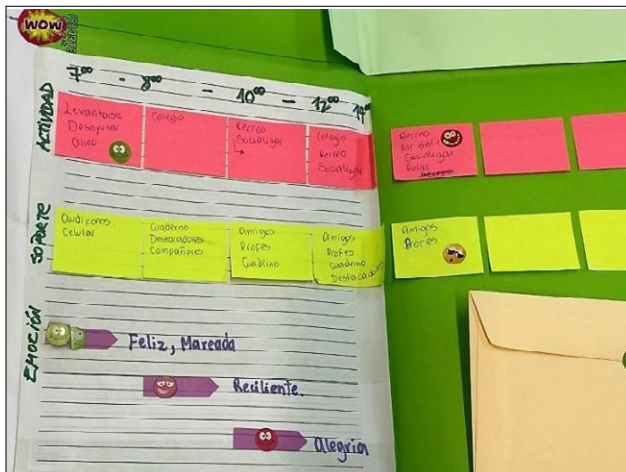
5 Chilenismo que significa *aburrido* o *sin gracia*.

6 Roquerío se utiliza principalmente en América del Sur para indicar un lugar lleno de rocas.

de lo que el filósofo Chul Han plantea como *La sociedad del cansancio* (Han, 2012). Por otra parte, las emociones positivas están vinculadas a las horas y actividades de recreación y conversación entre pares, especialmente, el recreo entre clases y las pausas de colación. También destacan positivamente en las emociones de las juventudes en este mapa de viaje, los encuentros con amigos y familiares. Otro hallazgo es que estas emociones positivas de carácter off line poseen un correlato virtual con su rol de prosumidores de contenidos digitales durante los tiempos de traslados en transporte público y la noche como creación de contenidos en plataformas digitales.

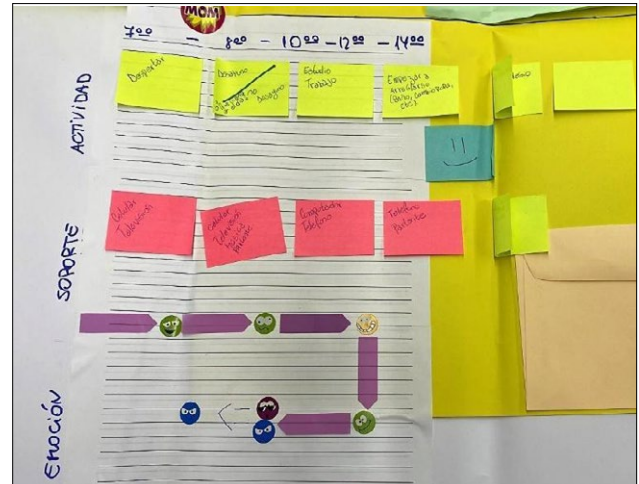
Lo más recurrente y sorprendente para la totalidad de las juventudes durante este ejercicio es que todos/as sin excepción se encuentran exhaustos, agotados al máximo, sin ánimo en momentos del día, lo que corrobora el planteamiento sobre el exceso de información, sin espacios para ritos y la ausencia de comunicación (Han, 2012).

Imagen 2. Mapa de viaje del equipo A.



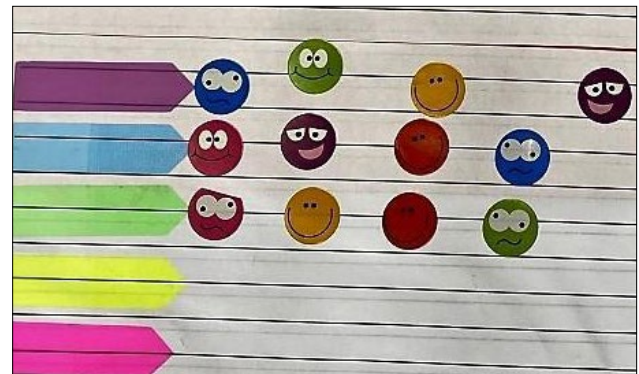
En la imagen N. °2 se determinan las emociones del mapa de viaje durante las primeras horas del día de una joven. En ella se establece que se siente muy cansada en la mañana. Los momentos de alegría y el reconocimiento de la satisfacción de espacios de encuentro con pares.

Imagen 3. Mapa de viaje del equipo B



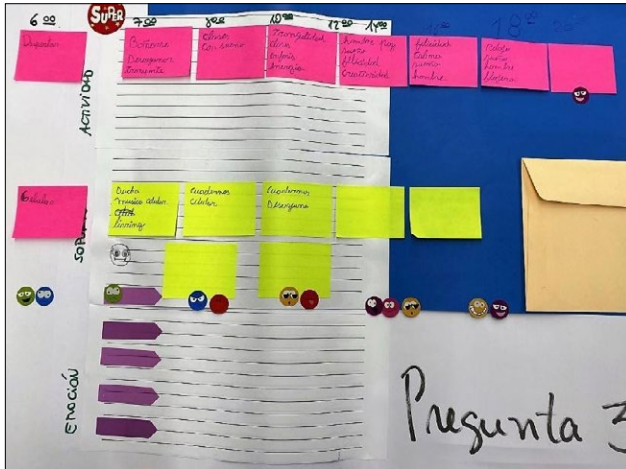
En este grupo logran distinguir los momentos de molestia cuando se trata de traslados en buses en horas *peak* para el transporte público al término de las clases. Al mismo tiempo, se determina que, en las horas de mayor molestia, se generan contenidos digitales para dar a conocer situaciones de la vida cotidiana.

Imagen 4. Mapa de viaje del equipo C.



El equipo C muestra la diversidad de emociones durante cinco horas del día. Se transita del cansancio inicial al despertar, el aburrimiento en clases expositivas, la alegría de compartir en grupos durante el recreo escolar, espacios familiares en el almuerzo, también con satisfacción; mientras avanza el día, el agotamiento nuevamente se instala como emoción.

Imagen 5. Mapa de viaje del equipo D



Este equipo D debate si la emoción de la primera hora de la mañana, al despertar, es cansancio o molestia. Se constata que el móvil es el soporte permanente de uso para las juventudes, incluyendo durante las clases, a veces, a escondidas.

4.4 Fase N.º 4 Historias de vida y personajes

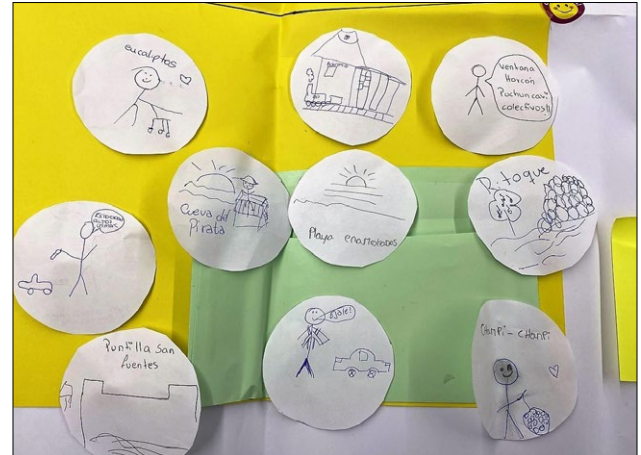
La cuarta categoría aborda el último espacio del Lapbook. Los estudiantes debieron determinar en conjunto cuál o cuáles personajes son representativos de la identidad de la comuna de Quintero para ellos y ellas. El propósito fue experimentar la construcción de historias comunes de Quintero entre ellas y ellos.

Imagen 6. Historia de vida personaje equipo A
El equipo A decidió utilizar la escritura para



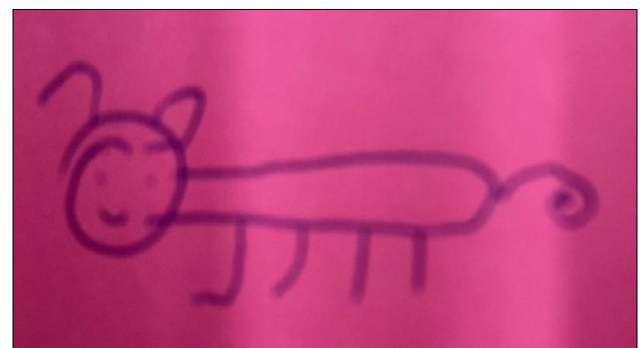
determinar los principales personajes de la comuna de Quintero, quedando al centro, por decisión de los jóvenes, la cueva del pirata⁷ como elemento central de la historia para construir una memoria en un relato común.

Imagen 7. Historia de vida y personajes equipo B



El equipo B decidió dibujar y contar la historia de su ciudad a partir de personajes e hitos urbanos tales como la cueva del pirata, playas, el eucalipto y champi-champi⁹ para el relato común. Las juventudes destacan positivamente la fábrica Champi como personaje común, con una significación distinta a la mediatizada por situaciones de malos olores.

Imagen 8. Historia de vida y personajes equipo C

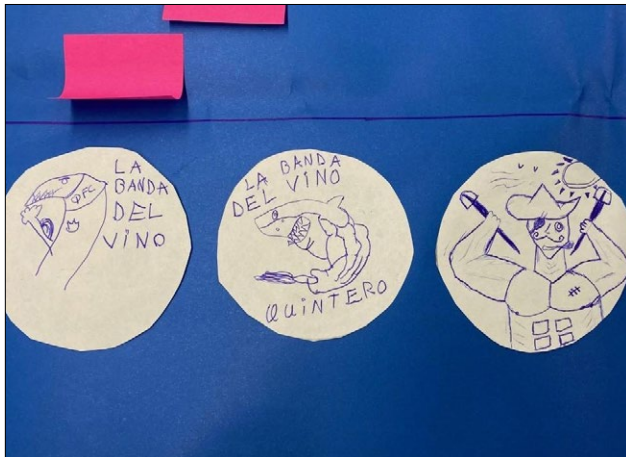


El equipo C determinó un solo personaje para contar la historia común; a través de una ficción, narraron el tránsito de las vidas de los lugareños. En este caso, crearon un personaje para una historia del caminante entre bosques y mar: un continuo

- 7 Cueva del pirata de Quintero: acantilado ubicado en la Punta Liles, cuya característica es la pronunciada abertura por donde entra el mar con fuerza en la playa.
- 8 Quintero posee 16 playas adecuadas para pesca, esquí acuático y natación.
- 9 En Quintero es prolifera la plantación de eucalipto y existe una fábrica de champiñones, alimento comestible que emana en ocasiones malos olores. Champi es su nombre.

recorrido de tierra y cemento. Un cómic de ficción para contar la historia de no ficción de la comuna. Este grupo coincidió con los personajes de los demás equipos, y esta ilustración inicial sería la encargada de ir contando las distintas historias de Quintero.

Imagen 9. Historia de vida y personajes equipo D



El equipo D decidió dibujar La Banda del Vino de Quintero que representa a los quinteranos y quinteranas en el Club Deportivo Quintero Unido. Es el tiburón y el pirata: dos elementos claves para estos jóvenes contar su historia en Quintero.

5. Conclusión

Las juventudes leen y escriben con prácticas de la cultura digital, siendo indivisibles los artefactos a su experiencia cotidiana. Este artículo permitió demostrar por una parte que, a pesar de aquello, las prácticas análogas, de comunicación directa, presencial, son importantes para generar el clima de conversación entre distintos. Asimismo, se evidenció que, incorporando la tecnología en instancias educativas, con un propósito claro, las juventudes participan activamente entre dinámicas *on line* y *off line*.

En este sentido, es una oportunidad incorporar la experiencia didáctica y de gamificación *off line* en la enseñanza para fortalecer los aprendizajes complementando con otras actividades donde la tecnología media entre las juventudes. Para el aprendizaje resultan complementarios, no excluyentes.

El uso de narrativas visuales, auditivas y textuales para generar un clima de colaboración, motivación y activación de los estudiantes implica integrar en la práctica docente la gamificación, a través de técnicas mixtas, tales como dibujo, formularios google, generación de contenidos digitales y la interacción con énfasis en espacios de comunicación presencial.

El riesgo de la infoxicación es el dataísmo y la información sin contexto (Han, 2022). No existe posibilidad de aprendizaje significativo si no se incorpora la variable de un cansancio permanente de las juventudes. Por este motivo, el estudio de caso desarrollado da cuenta que los formatos de las acciones en el aula son parte de la experiencia que permite estimular el trabajo en equipo. La necesidad de conversar sobre el propósito y sentido de la acción permite a jóvenes involucrados en su propio aprendizaje. La utilización de la imagen mediada en móviles o pantallas de computador, con una inducción que, de sentido y claro propósito de cada actividad, permite la concentración y el involucramiento de los y las participantes.

A modo de conclusión, el nuevo conocimiento necesita metodologías activas, con uso de la tecnología como una herramienta facilitadora para un propósito formativo. Generar instancias durante actividades pedagógicas, que fortalezcan la práctica de la comunicación, es una ruta para la construcción de pensamiento crítico. En este caso, el análisis del artículo se centró en uno de tres talleres con estos jóvenes. Los primeros, se trabajaron en un laboratorio digital, con la creación de contenidos en computadoras y celulares. La última etapa de la jornada priorizó en esta gamificación para el aprendizaje preferentemente de manera análoga con uso acotado de pantallas y celulares. La experiencia tuvo buenos resultados para el clima de la conversación y diálogo directo, utilizando los móviles para compartir imágenes de los personajes e hitos de la ciudad. Es decir, cada taller fue una experiencia distinta para los estudiantes, con distintos facilitadores y metodologías. La totalidad de la jornada, que incluyó una inauguración fotográfica para la apreciación estética, fue una experiencia de aprendizaje transmedia.

Finalmente, esta acción de ABP prioriza la problematización en un proceso conjunto para

experimentar posibles soluciones, en este caso, un ejercicio cívico de valoración del otro, el lugar que soy y habito a través de la escritura y la construcción de relatos comunes. Una actividad de memoria digital que culminó con emociones de alegría y orgullo y la comprensión de la importancia de contar con relatos en la vida cotidiana; evaluar la construcción de relatos mediados.

El poder de las historias como espacio de transformación educativa es posible con la gamificación, sin disminuir la profundidad de los contenidos. Experimentar el conocimiento es fundamental para este proceso. Finalmente, y a modo de trazar líneas de continuidad para otras investigaciones se vislumbra una oportunidad en la exploración de uso de técnicas mixtas artísticas para reforzar el espacio biográfico para la construcción de identidades comunes con resultados digitales que puedan recorrer distintos territorios de la región a través de conversatorios entre juventudes. El insumo además que proporciona la programación y ejecución de las dos primeras clínicas que fueron parte del proyecto, permitirían profundizar en la construcción de imaginarios comunes.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Biblioteca del Congreso Nacional [BCN] (2021). *Quintero Reporte Comunal 2021*. <https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/repordf.html?anno=2021&idcom=5107>
- Buitrago, O. (2019). El poder didáctico de las historias. Alfaomega.
- Buster, B. (2021). *Storytelling. Cómo contar tu historia para que el mundo quiera escucharla*. Ariel.
- Calvo, S. (2019). Cultura e identidades digitales: la socialización líquida y su influencia en la construcción del self. *Astrolabio, Revista Internacional de Filosofía*, (23), 241-250.
- Castells, M. (2020). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal* (3.ª ed.). Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza* (M. Hernandez, Trad.). Alianza.
- Castillo, M. y Ramírez, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación universitaria*, 13(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Cornella, A. (2004). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Libros Infonomía.
- Espinoza, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300295&lng=es&tlng=pt
- González, S., Cortés, J. y Lugo, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. *Experiencias en un taller de formación. Innovación educativa*, 19(80), 33-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200033&lng=es&tlng=es
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga, Trad.). Herder.
- Han, B-Ch. (2022). *Infocracia* (J. Chamorro, Trad.). Herder.
- Hoskins, A. (2017). *Digital Memory Studies. Media pasts in transition [Estudios de memoria digital. Pasados de los medios en transición]*. Routledge
- Jenkins, H. (2008). *Cultura de la Convergencia* (P. Hermida, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en el 2006).
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Anthropos.
- Lugo, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]*. e-Repository. <https://guiesbibtic.upf.edu/repositori>
- Márquez, A. y García, J. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118.
- Nigro, P y Farré, M. (2022). *Libro blanco de la conversación*. Biblos.

Pacheco, A. y Garnica, F. (2022). Los hábitos informativos de juventudes mediados por el hipertexto. Caso de estudio. Cuaderno de Pedagogía Universitaria. 20(39). 62-71. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.482>

Riorda, M. y Bentolila, S.(2020). Cualquiera tiene un plan hasta que te pegan en la cara. Aprender de las crisis. Paidós.

Scolari, C., Lugo, N., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 116–132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

Scribano, A. (2009). A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En C. Figari y A. Scribano. (Comp.). Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y emociones desde Latinoamérica (pp. 141-151). Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. <https://acortar.link/eb2KUI>

Subirats, J. (Dir.) (2015). Ya nada será lo mismo. Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Touraine, A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes (H. Pons, Trad, 2ª ed.). Fondo de Cultura Económica (FCE). (Trabajo original publicado en 1997).

Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 124-133. <https://acortar.link/eb2KUI>

Vivanco, E. (2022). Zonas de sacrificio en Chile: Quintero-Puchuncaví, Coronel, Mejillones, Tocopilla y Huasco. Componente industrial y salud de la población. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). http://www.bcn.cl/asesoriatechnicaparlamentaria/detalle_documento.html?id=80690



Entrevista al Dr. Javier Paricio

Licenciado en Historia del Arte y doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza y adjunto al rector para Innovación Docente. Fue responsable de la calidad de las titulaciones de esta Universidad entre los años 2008 y 2012, así como director del Instituto de Ciencias de la Educación entre 2003 y 2008. Ha sido miembro de la junta directiva de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) y colabora de forma continuada desde 2012 con diversas agencias de calidad de la evaluación de titulaciones. Investigador especializado en la calidad y mejora de la docencia en la educación superior, es autor de más de una treintena de publicaciones sobre cuestiones de docencia universitaria y formación de profesorado, entre artículos, libros y capítulos de diversas obras. En particular, es autor del libro "Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación", fruto del proyecto de investigación de un "Marco de desarrollo académico docente" impulsado y financiado por REDU.

1. ¿Qué le motivó a dedicarse a la Pedagogía, a pesar de que su formación es en Historia?

Lo que ocurrió es que mi mundo profesional antes de entrar en la universidad tenía que ver con el guion y la realización audiovisual. Entonces, entré a colaborar con la universidad en un posgrado en lo que aquí era el Instituto de Ciencias de la Educación, que es el instituto encargado de toda la formación del profesorado universitario, todos los procesos de innovación dentro de la Universidad. A partir de entrar a colaborar con ellos, pues ya empecé a trabajar más intensamente y al final acabé trabajando ya plenamente con especialistas en todas las cuestiones de pedagogía universitaria. Actualmente estoy en un departamento que se llama de Didácticas Específicas y trabajo enseñanza y aprendizaje de la historia, como corresponde a mi formación como historiador.

2. ¿Cómo ha visto su evolución como docente? ¿Qué acciones han sido decisivas para propiciar su crecimiento como docente y como historiador?

Ahora tengo muchísimo más control de lo que estoy haciendo; por decirlo de otro modo, antes era una enseñanza mucho más intuitiva. Hacía las cosas como creía que tenía que hacer y, por

lo tanto, basaba mi práctica en tener una buena relación con los estudiantes, aparte de buscar buenos recursos para enseñar. Ahora la visión que tengo de la docencia es muchísimo más compleja, que es la visión que te da desde el conocimiento de la investigación sobre educación superior. Esa complejidad te hace ver muchos problemas que antes no veías en tu propia docencia, pero también te da mucho más control sobre las cosas que haces, es decir, hasta dónde están funcionando y dónde no están funcionando. Tengo una capacidad de evaluación y de reflexión muchísimo mayor de la que tenía antes. Entonces nunca sé si soy mejor o peor profesor, pero sí que somos distintos.

3. ¿Cómo ha visto su evolución como docente? ¿Cuál es la finalidad y en qué consiste la asesoría que está brindando al Centro de Desarrollo Profesional de PUCMM?

Lo que estoy trabajando con el Centro de Desarrollo Profesional vuestro es la configuración de la carrera académica y, en particular, los criterios que se podrían aplicar para configurar esa carrera académica. Es un tipo de trabajo en el cual nosotros llevamos trabajando años, que es el objeto del libro que publicamos ahora hace tres años, "Cartografía para la buena enseñanza universitaria". Es la

idea de un desarrollo progresivo del profesorado conforme va modificando sus concepciones. La asesoría que estoy haciendo con ellos tiene mucho que ver con aplicar todo lo que aprendimos en todo ese proceso de elaboración del libro, durante seis años de trabajo.

4. A propósito del Marco de Desarrollo Académico Docente que plantea su libro, más allá de la prescripción, ¿qué papel debería jugar este marco?

Para mí, desde el primer momento eso que estás señalando era una preocupación muy grande, porque yo siempre he sido muy crítico con esa voluntad prescriptora de lo que ha sido buena parte de la investigación pedagógica. Yo no estoy de acuerdo con prescribir ni unos métodos, ni unas formas de trabajar específicas. Creo que, efectivamente, lo que se trata es de establecer unos principios o unos criterios a partir de los cuales cada uno pueda decidir en su contexto cuál es la mejor solución. Esa siempre ha sido la filosofía. De hecho, el marco no prescribe ningún tipo de metodología ni de un tipo práctica en particular. Lo que intenta establecer son unos criterios que estén, eso sí, siempre muy bien fundamentados por la investigación, pero que pueden tener su desarrollo concreto de múltiples formas y adaptarse a cualquier estilo, a cualquier contexto.

Por ejemplo, no se dice un método en particular, pero se dice que la enseñanza en un nivel alto de desarrollo ha de estar orientada al aprendizaje profundo de tus estudiantes". ¿Cómo vas a lograr eso? Es tu problema, es tu prescripción. Depende de tu contexto, tu estilo, tu formación, depende de muchas cosas. Pero sí es un valor innegable, desde el punto de vista de la investigación, que un aprendizaje orientado de una forma profunda, es decir, lo que llamamos "aprendizaje comprensivo" frente a un aprendizaje superficial, es un valor y lo tenemos contrastado con todo tipo de investigación.

5. ¿Cómo incide la propia concepción de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza en el paso de un nivel de desarrollo a otro?

Precisamente, ese es uno de los núcleos de la propuesta del Marco Académico de Desarrollo. La propuesta es que la evolución no se produce

porque tú cambies tus recursos o porque tú cambies tus prácticas. En concreto, se produce porque tú cambias tus concepciones. Y, efectivamente, en cualquier lado la forma en que tú has aprendido, la forma en que te han enseñado, marca las concepciones que tienes actualmente. El problema siempre es cómo hacer evolucionar concepciones que habitualmente, además, son implícitas, en el sentido de que son cosas vividas que das por hecho, así que lo primero que debes hacer es hacer explícito lo implícito y ponerlo encima de la mesa antes de intentar producir una evolución en esas concepciones. Esos saltos de concepciones a veces son críticos, producen incertidumbre en el profesorado, producen procesos de transformación que son delicados de gestionar. En este sentido, lo que hace el marco de desarrollo académico es proponer tres escalones, tres concepciones distintas en las cuales se va evolucionando poco a poco y que están basadas un poco en la integración de esa investigación disponible que se desarrolla también en esos tres niveles.

Hay una idea que en algunos seminarios he contado y es que, incluso, el peor de los profesores piensa que es un buen profesor y piensa así porque hace las cosas como cree que tiene que hacerlas. Es decir, porque las concepciones que mantenemos y las prácticas que llevamos a cabo en el aula están íntimamente relacionadas. El problema no son las prácticas en sí, el problema son las concepciones desde las que se sujetan esas prácticas. Entonces, si no hacemos evolucionar las concepciones, es imposible que evolucionen las prácticas.

6. ¿Y qué rol juega todo el diseño por competencias en la construcción de ese aprendizaje profundo y aprendizaje activo que perseguimos y que la investigación subraya como necesario?

La investigación que he podido hacer sobre cómo se han configurado las titulaciones por competencias en España es un tanto decepcionante. No significa que los títulos no hayan cambiado, lo que quiero decir es que la idea de lo que significa ser competente que se suele manejar es bastante ingenua. Esto está marcado en los niveles de concepciones. En un primer nivel, tal y como lo traza el libro, no hay competencias, sino que la enseñanza se

concibe como dar el estado de la cuestión de los conocimientos en una determinada materia. Se hace equivar que en el momento en que tú tengas los conocimientos, ya serás competente. Esa es la creencia implícita que está en un nivel uno: la idea de que los conocimientos te harán competente.

La solución a la pregunta de qué hace falta para poder ser competente es lo que ha venido siendo bastante insuficiente. Se ha entendido que, si no es suficiente con los conocimientos, lo que se necesita son espacios donde aplicar esos conocimientos. Es decir, en el momento en que yo tengo los conocimientos y sé cómo aplicarlos, ya soy competente. ¿Qué es lo que significa? Lo que significa es que las competencias se han partido en muchas, porque son competencias muy pequeñas, lo que nosotros llamamos competencias técnicas. Por ejemplo, tengo conocimientos teóricos sobre lo que es la presión sanguínea y hago un ejercicio práctico en algún sitio.

Por decirlo de otro modo, lo que esa visión reducida de las competencias hace es enseñar a los estudiantes soluciones a problemas que ya conocemos para los que aprenden protocolos de cómo resolver esos problemas. Esa idea de lo que significa competencias es para mí no solamente muy reductora, sino bastante engañosa, porque cada vez que le cambias el problema práctico por uno que no le has enseñado, fracasan de manera estrepitosa. En contraposición, un verdadero experto en un área es competente en general, es capaz de desarrollar aplicaciones nuevas, de enfrentarse a problemas que nunca se han planteado, de buscar soluciones creativas. Un experto no es alguien que se sabe las soluciones preconfiguradas, preempaquetadas, a problemas ya conocidos, sino alguien que es capaz de enfrentarse a problemas no conocidos o es capaz de plantear escenarios no realizados hasta ese momento.

7. ¿Podría brindar alguna pauta a los docentes que están en el camino de concebir sus propias prácticas como un problema de investigación?

Revisar en qué está concentrando uno su docencia. Me explico: El profesorado suele tender a investigar sobre los métodos, cuál es más eficaz. A mí me parece que ese tipo de investigación produce muy poco avance. Lo que creo es que uno debe situarse

el proceso de aprendizaje de los estudiantes y entonces es cuando se producen verdaderos saltos cualitativos importantes y eso es lo que corresponde al nivel cuatro que establece el libro. No es cualquier investigación, sino la que se hace desde las concepciones del nivel tres, que es la investigación que coloca el proceso de aprendizaje en el eje del problema, no la enseñanza, que es un problema secundario.

Es el proceso de aprendizaje el que es complicado de entender. Es decir, mi problema no es cómo producir una enseñanza que lleve a la comprensión de este concepto, mi problema es diagnosticar dónde están las claves de los problemas de comprensión que están teniendo mis estudiantes. Ese diagnóstico es lo que me llevará a la solución desde el punto de vista de la enseñanza. Pero trabajar en la enseñanza desde el principio es ir a ciegas, no conduce a nada, que es un poco lo que vimos con los resultados de la investigación conductista, la cual colapsa cuando se da cuenta de que la investigación sobre la enseñanza nunca produce resultados consistentes, porque en realidad un mismo método de enseñanza produce mil resultados distintos dependiendo de los estudiantes, del contexto en el que están de sus relaciones con el profesor, etc. Hay tantas variables que distorsionan una enseñanza que no hay forma de generalizar los resultados. Entonces, es un tipo de investigación que no lleva muy lejos. Lo que nos interesa de verdad y nos da conocimiento creo que es entender mejor lo que nuestros estudiantes están haciendo, cuáles son los problemas de comprensión que están teniendo o los problemas de autorregulación que pueden tener.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000