



INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Marcelo Arancibia Guzmán
Pablo Rojas Paredes
(Compiladores)



SAIH

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

© **Decanatura y Dirección Académica**
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Depósito legal: 2-1-26-19 PO.

ISBN: 978-99974-380-0-3

© **Posgrado**

© **Instituto de Investigaciones**

Compiladores

Marcelo Arancibia Guzmán

Pablo Rojas Paredes

Diseño y diagramación

Daniel Acarapi Churata

Imagen portada

R. Reyes Pardo, 1962. Mural Auditorio Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Posgrado

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, acera sud

Teléfonos: (591- 4) 4254046 - 4540347

E-mail: posgrado@hum.umss.edu.bo

Web: www.postgrado.hum.umss.edu.bo

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: febrero de 2019

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a los editores.

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



CONTENIDO

Presentación	9
Introducción	13
Hacia la libertad de escribir: desarrollo de competencias textuales y literacidad crítica en la educación superior	
Patricia Alandía Mercado	19
Replanteamiento de la línea curricular de investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación	
Guido C. Machaca Benito	39
Enseñar no es dar clases	
Marcelo E. Arancibia Guzmán	67
“Todo menos tesis”: Habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de lingüística de la UMSS	
Marbin Mosquera Coca	91
Competencias textuales a nivel escrito en el taller de redacción científica del Programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	
Adolfo Ernesto Julián López Neumann	109
El valor educativo de la participación estudiantil en el aula	
Jhonny Jaldin Delgadillo	121
Los valores en la práctica docente	
Mario Antonio Antezana Yúgar	139
Acceso a la información y de espacios de diálogo entre estudiantes y docente	
Roxana Abud Rivera	155

Consolidación del plan de titulación para estudiantes antiguos del programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe	
Wilber Uzares Sabido	171
Mejorar el entusiasmo y la motivación para mejorar el aprendizaje y la enseñanza	
Emilia Hernández López	191
Experiencias del uso de redes sociales aplicadas al aprendizaje	
Leonila Valdez Torrez	207

PRESENTACIÓN

La universidad es una institución de formación profesional por antonomasia, gran parte de su trabajo se centra en impartir clases y formar nuevos profesionales que la sociedad necesita. Pero también debe ser un centro que irradie ideas y genere un debate académico en torno a temas coyunturales y estructurales, una institución que genera propuestas y pueda compartir esa discusión en un ambiente intelectual de diálogo constructivo y tolerante entre colegas, y también con otras instituciones y otros intelectuales. El debate académico a través de artículos científicos y ensayos genera una propuesta que puede ser discutida en otros ámbitos, no solo los universitarios. El libro, una vez publicado, toma rumbos que nunca sospechamos, y puede ser leído en diferentes lugares y suscitar controversia e interpretaciones inimaginables. Lo importante es generar discusión académica sustentada en argumentos y compartir diversas maneras de pensar en torno al tema universitario.

Publicar en nuestro medio es difícil, más aun cuando las condiciones para hacerlo no son las mejores. Las editoriales son escasas en nuestro país y la Ley del Libro “Oscar Alfaro”, aprobada el 2013, no ha mejorado sustancialmente la edición ni la distribución de libros en nuestro medio. Aumentar el número de publicaciones no depende, necesariamente, de una Ley; más aún cuando esta no se la conoce y menos se la utiliza. Nuestro país carece de un Plan Nacional de Lectura, lo cual repercute en el hábito de la lectura en Bolivia. La constatación

ineludible es que en nuestro país se lee poco y se lee mal. Los profesores de Lenguaje y Literatura deben tomar las recomendaciones que les hacen las editoriales que, más que motivar a la lectura con buenas obras, obligan a que los profesores utilicen los libros que publican los escritores en su editorial –no necesariamente los mejores escritores– y los estudiantes deben leer por obligación lo que el profesor les “recomienda”.

Por eso existen pocos escritores. La regla es simple: si se lee poco, se escribe poco. Aumentar el número de lectores significa mejorar –por lógica consecuencia– el número de escritores. Y solo existirá un mayor número de escritores si crece el interés y el gusto por los buenos libros. Urge, por ello, generar políticas académicas de incentivo a la lectura y la motivación permanente en las aulas universitarias para que podamos leer por los menos un par de libros completos en cada una de las materias y todos los semestres. A falta de un apoyo estatal en las publicaciones es necesario que la universidad encare de manera diferente las ediciones de libros, mejorando no solo la cantidad, sino fundamentalmente la calidad. Si bien en la Ley del libro ha previsto un Comité Plurinacional del libro y la lectura, este todavía no se ha implementado en el país.

La Facultad de Humanidades ha creado la Editorial Humanidades, un fondo de publicaciones destinado a difundir el pensamiento de docentes y estudiantes de nuestra facultad, pero también pretende publicar libros de escritores consagrados y que sirvan para varios propósitos: uno de ellos difundir textos originales y dejar de lado la fotocopia a través del famoso dossier y que cada docente –en un tiempo relativamente corto– pueda trabajar sus propias publicaciones y además que su costo no sea un obstáculo; es decir, es posible publicar un libro con estándares internacionales de calidad, pero a un precio accesible a nuestro medio. Es necesario unificar las publicaciones a través de un fondo editorial. Muchas facultades y direcciones de investigación de la UMSS publican textos de diversa índole y de formatos diferentes. Lo importante es que los autores se adecuen a la editorial y no la editorial a los autores. Este es otro propósito fundamental para unificar las publicaciones y que

haya un formato similar y, posteriormente, se vea diferentes sellos para la misma editorial, para que las publicaciones no solo se limiten a un solo género literario, sino que, de acuerdo a requerimiento, también se pueda Publicar libros de otros autores en los diferentes géneros, esto principalmente para reforzar el *Plan Institucional de Lectura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.

Dentro de este propósito ahora se presentan los dos primeros números de esta editorial. El primero, *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria*, libro compilado por Marcelo Arancibia Guzmán y Pablo Rojas Paredes. Los ensayos del libro son fruto de la reflexión y la investigación llevada a cabo por varios docentes de la Facultad en una especialidad que se implementó en la gestión 2017-2018. El resultado grato de este curso de posgrado se vio plasmado en la selección de estos textos que sirvieron de base para publicar este libro. El segundo texto, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación*, compilado por Raúl Pérez Bedregal y Guido C. Machaca Benito, refleja también la reflexión de varios colegas de la carrera de Ciencias de la Educación quienes analizan, cuestionan y proponen el quehacer del profesional de esta importante carrera.

La selección de cada uno de los ensayos ha sido rigurosa. Los compiladores hicieron un trabajo a modo de antología, seleccionaron lo mejor en torno a un hilo conductor común: la reflexión educativa. Escribir es la mejor manera de plasmar lo que pensamos y creemos; escribir es presentar un tema de discusión con argumentos y fundamentar nuestro razonamiento, pero, sobre todo, escribir es el ejercicio ineludible que todo docente universitario debe llevar a cabo en su cátedra.

El libro es un objeto valioso que nunca perderá vigencia, por eso existen libros para disfrutar de la historia que cuentan, libros para aprender algo específico, libros para mostrar una cultura o un modo de pensar; pero existen otros libros, aquellos que nos enseñan a pensar. Y estos dos libros, publicados por nuestro sello editorial, son textos que, precisamente, nos enseñan a pensar a partir de lo que propone cada uno de los autores.

Celebro esta publicación y tengo la plena certeza de que será el inicio de nuevos libros, los que nos darán el aporte necesario para entablar un nuevo diálogo académico a través de la investigación y la reflexión.

Cochabamba, febrero de 2019.

René Rivera Miranda
DECANO
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

INTRODUCCIÓN

Innovar en el marco de la educación universitaria constituye una tarea desafiante que invita al profesorado a generar propuestas pedagógicas orientadas a mejorar la consecución de los aprendizajes en los estudiantes, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, de un cambio de actitud para la promoción de nuevos escenarios educativos, producto de la reflexión “en” y “de” la práctica docente.

La innovación es un proceso de renovación pedagógica. Cambiar, inventar y reconstruir el quehacer docente en la educación universitaria es un reto insoslayable. La responsabilidad del docente universitario trasciende los procesos de transmisión de conocimientos, de enseñanza de contenidos declarativos, y también imprime en su práctica educativa pasión, imaginación y moral. Litwin (2016) reconoce que el pensamiento apasionado se vincula con el deseo de alcanzar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación que, como parte de la inteligencia, permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Con esta premisa, se reafirma que la enseñanza debe ser promotora del pensamiento apasionado y provocador, que busca una educación comprometida con la sociedad, que dote de significado al aprendizaje y la vida de los estudiantes.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, consciente de vincular los procesos formativos con las demandas sociales, entre los años 2016 y 2017, a través del Departamento de Posgrado y en el marco del Programa de Formación Docente Continua, desarrolla

la *Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria*. Este curso de formación posgradual estuvo dirigido al profesorado de la misma Unidad Académica. Su propósito fue contribuir a la formación, desarrollo y adquisición de competencias para la promoción de innovaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados metodológicamente por prácticas de investigación acción, el uso de las Tecnología de la Información y Comunicación, el enfoque socioformativo y la interculturalidad en educación superior universitaria.

A través de la compilación expuesta en este libro, el lector podrá profundizar su conocimiento sobre la riqueza de la práctica educativa y las experiencias de investigación-acción de los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Patricia Alandia, en su investigación el “Desarrollo de competencias textuales y la literacidad crítica en la educación superior”, muestra la preocupación acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lenguaje II de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. La implementación de su propuesta educativa renovó la motivación de los estudiantes, incrementó su capacidad crítica y se establecieron procesos renovados para la comprensión de textos y la redacción de ensayos argumentativos mejor estructurados y fundamentados.

Guido Machaca expone información reveladora sobre el estado de la investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación. Si bien su diseño curricular presenta asignaturas investigativas en cada uno de los semestres con una carga horaria privilegiada, las mismas no repercuten en los resultados tanto en la formación de los estudiantes como en la elaboración de la Tesis de Grado. El autor demuestra que el trabajo de tesis, como modalidad de titulación, ha sido desplazada por la adscripción y el trabajo dirigido, dos modalidades de fácil acceso y parcial rigurosidad académica e investigativa. En ese sentido, el autor propone un replanteamiento crítico de la línea curricular de investigación de la carrera.

Marcelo Arancibia sostiene que “enseñar no es dar clases”. Su investigación-acción promovió procesos formativos no lineales encaminados a la construcción de aprendizajes reflexivos y autónomos

en los estudiantes con el fin de reorientar la práctica de la enseñanza en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa en la Carrera de Ciencias de la Educación. Hace énfasis en la superación de barreras, sobre todo aquellas relacionadas con el *habitus* que se ha generado durante la práctica de la enseñanza, la dependencia que tienen los estudiantes por la palabra del docente y la aprobación sobre el manejo de las categorías conceptuales que, de alguna manera, han sido simbólicamente diseñados por el docente.

Marbin Mosquera despliega una experiencia que aborda el desarrollo de las habilidades investigativas en estudiantes de la Carrera de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas. La investigación invita a reflexionar respecto a las limitaciones teóricas, prácticas, instrumentales y comunicativas de los estudiantes respecto a sus trabajos de tesis.

Adolfo López identifica en primera instancia las deficiencias en redacción académica de los estudiantes de segundo semestre del programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, e implementa una estrategia didáctica basada en el trabajo colaborativo y el enfoque comunicativo y textual que posibilite el desarrollo de las competencias comunicativas a nivel de la producción escrita de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron su redacción, principalmente en la estructura general y en la organización de ideas.

Jhonny Jaldin responde las siguientes cuestiones: ¿Por qué los niveles de intervención y participación informada de los estudiantes en el aula parecen disminuir paulatinamente?, ¿qué acciones podría ejercer para desarrollar sesiones más interactuantes, dinámicas y amenas de modo que satisfagan mejor sus expectativas de formación, haciendo válido el esfuerzo y disposición de tiempo para apostar por su educación, en un país donde este ha sido desvalorado? Con base en las interrogantes citadas, el autor destaca el valor educativo de la participación informada de los estudiantes en las experiencias formativas en aula, en la mediación del proceso de construcción de conocimientos y la promoción de escenarios propicios para el diálogo, el debate cordial, democrático y horizontal.

Mario Antezana reflexiona la práctica docente orientada a incidir en la incorporación de valores como parte constitutiva de la dimensión del “Ser” en la formación por competencias y dentro de contextos de educación universitaria, tarea complicada si se considera que no se puede obtener mediciones numéricas u objetivas de la vivencia subjetiva. Como resultado de la experiencia investigativa, el docente logró concienciar a sus estudiantes sobre la importancia de los valores en el ejercicio laboral y en la vida personal, desarrollando competencias relacionadas a la responsabilidad, puntualidad y trabajo en equipo.

Roxana Abud indaga sobre la escasa participación de los estudiantes en aulas de la carrera de Comunicación Social, preocupación que motivó esta experiencia de investigación-acción. Se traza como objetivo impulsar el derecho de acceso a la información promoviendo la generación de espacios de diálogo entre estudiantes y docente para contribuir a la participación durante el proceso formativo.

Wilber Uzares, a través de un proceso metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP), busca consolidar el plan de titulación para estudiantes antiguos del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a través de talleres complementarios de investigación y producción de conocimientos, con acompañamiento del tutor.

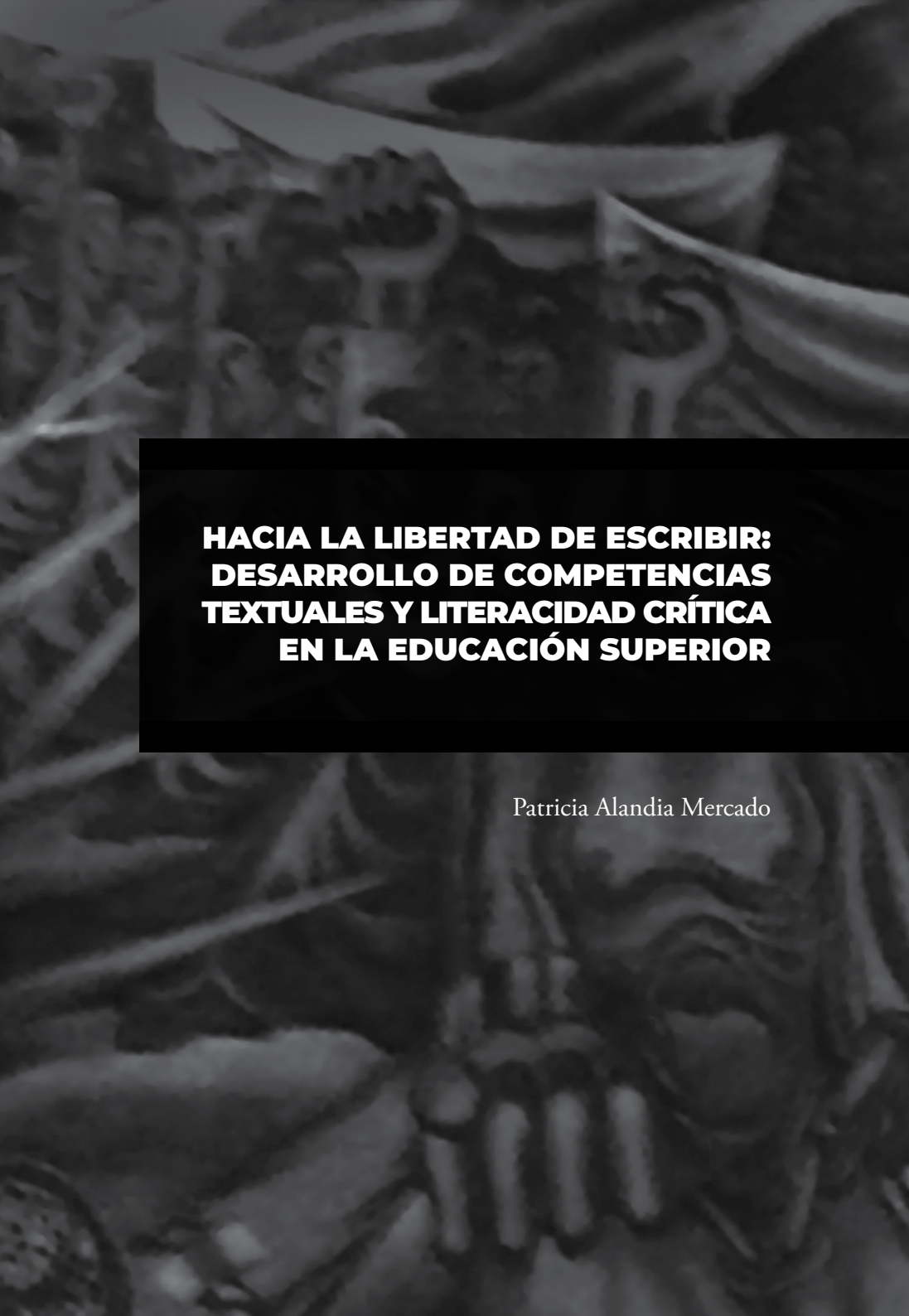
Emilia Hernández, en el ámbito del programa de licenciatura en Actividad Física y del Deporte, analiza las actuales tendencias educativas que evidencian la necesidad de emprender una transformación en la educación superior. La autora reflexiona acerca de cómo realizar un abordaje actitudinal en el proceso educativo para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Leonila Valdez afirma en su trabajo que las tecnologías digitales en comunicación se han vuelto de fácil acceso y que la distancia ya no es un límite. Su reflexión lleva a comprender que esta tecnología se presenta con grandes innovaciones que no solo han transformado el accionar de las personas, sino, también, de la enseñanza universitaria. Expone desde la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas una experiencia educativa caracterizada por la inclusión de las

redes sociales para desarrollar destrezas comunicativas orales y escritas en inglés.

Cabe ponderar el apoyo de las autoridades (gestión 2016-2018) que impulsaron la realización de la especialidad: a la Lic. Kathia Cladera Portugal, decana; al Mgr. Francisco Bayá Claros, director académico; al Mgr. Vicente Limachi Pérez, director de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Nuestra gratitud va dirigida también a quienes hacen posible la publicación de este libro: FUNPROEIB Andes y las autoridades de la Facultad de Humanidades (gestión 2019-2021), Lic. René Rivera Miranda, decano; M.Sc. Katerine Sirley Escobar Quisbert, directora académica; y M. Sc. Marcelo Arancibia, director de Posgrado.

Katerine Sirley Escobar Quisbert
DIRECTORA ACADÉMICA
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN



**HACIA LA LIBERTAD DE ESCRIBIR:
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
TEXTUALES Y LITERACIDAD CRÍTICA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Patricia Alandia Mercado

HACIA LA LIBERTAD DE ESCRIBIR: DESARROLLO DE COMPETENCIAS TEXTUALES Y LITERACIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Patricia Alandia Mercado¹

Resumen

Uno de los objetivos de la escuela es desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes para que estos puedan no solo enfrentar satisfactoriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino desempeñarse en la sociedad como ciudadanos. Lamentablemente, la educación escolar —salvo en unidades educativas específicas— no ha logrado desarrollar las competencias básicas de comprensión y producción de textos, y menos la capacidad crítica, necesaria para la educación superior. Frente a ello, la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas ha incluido en su plan de estudios el Área de Lenguaje, que se propone desarrollar en los estudiantes las competencias lingüísticas y textuales necesarias para que logren interacciones comunicativas eficaces en los espacios académico, social y profesional.

El presente artículo presenta el plan de mejora que desarrollamos para la asignatura de Lenguaje II, en el marco de la Especialidad en Innovación pedagógica en la docencia universitaria. Esta propuesta parte de la preocupación constante de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura, y de la necesidad de incluir en esos procesos los cambios que han sufrido en sus prácticas escriturales, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías.

1 Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL). Actualmente es coordinadora del Área de Lenguaje de LAEL y editora de la revista *Página y Signos*. Correo electrónico: paty98@gmail.com.

La implementación de la propuesta, por un lado, mejoró la motivación de los estudiantes en el tratamiento de los temas, hecho que propició una mayor participación y búsqueda de información en formatos diversos. Por otro lado, incrementó su capacidad crítica que se vio reflejada en la comprensión de textos más complejos y en la redacción de ensayos argumentativos mejor estructurados y fundamentados. De esta experiencia concluyo que los procesos de aprendizaje mejoran con la multiliteracidad, una mayor interacción entre pares y actividades diversas de análisis y discusión crítica.

1. Competencias textuales y prácticas escriturales, diagnóstico de partida

Bolivia se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística, expresada en la coexistencia de alrededor de 36 pueblos y 33 lenguas que, por su larga historia vinculada a la colonización, no gozan del mismo estatus que la cultura mestiza y la lengua castellana. La diversidad lingüística y cultural recién ha sido reconocida constitucionalmente en 1994, y la condición de Estado plurinacional en el 2009, hechos que han conducido a reformas educativas que, por lo menos en el papel, revalorizan las culturas y lenguas y las incorporan en el ámbito educativo.

Sin embargo, pese a que ya han transcurrido 22 años desde ese primer reconocimiento, y 12 de la llegada del primer presidente indígena y, con él, del discurso de la descolonización y el plurilingüismo, aún no se ha encontrado el camino para hacer de la escuela, y menos aún de las instituciones de educación superior, el espacio de desarrollo cultural y lingüístico de niños y jóvenes provenientes de las diversas culturas.

La UMSS es la institución de educación superior más importante de Cochabamba; al ser pública, ha sufrido en las últimas décadas un proceso importante de masificación que expresa la democratización de la educación de los últimos años. Así, que ahora cuenta con alrededor de 70 000 estudiantes, provenientes, en su mayoría, de estratos bajos y de origen étnico diverso (en especial, quechua y aimara).

Esta democratización que podría asumirse como uno de los grandes avances en la educación, en general, y en la educación superior,

en particular, en los hechos constituye uno de sus mayores problemas porque, fruto de la cada vez más deteriorada formación escolar, esta población es la que llega con más desventajas y limitaciones, sobre todo en las áreas de lenguaje y matemáticas.

La Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas no escapa a esta realidad; con alrededor de 1.200 estudiantes, y una población mayoritariamente femenina y de origen quechua, frente a los grandes problemas de comprensión y redacción de textos de los estudiantes, ha incluido en su plan de estudios el Área de Lenguaje, constituido por cuatro asignaturas consecutivas, de 10 horas semana. No obstante, pese a la cantidad de horas asignadas a esta Área, no se ve un desarrollo significativo de las competencias de los estudiantes, razón por la cual, cada año introduzco cambios y mejoras en la asignatura Lenguaje II, de la que soy responsable.

Al inicio de cada semestre, realizo una prueba diagnóstica para establecer las características de la variante de lengua y el nivel de desarrollo de las competencias textuales de los estudiantes. Esa prueba consiste en la redacción de un texto en el que ellos se presentan, describen sus experiencias en el área y plantean sus problemas y expectativas. Para el análisis de datos del diagnóstico, aplico el análisis de errores, que consiste en la identificación, clasificación y explicación de errores a partir de criterios lingüísticos y textuales.

En la gestión I/2017, la prueba de diagnóstico fue aplicada y analizada con mayor rigor para construir el plan de mejora desarrollado en el presente artículo. Por otro lado, también apliqué una encuesta dirigida a conocer sus hábitos de lectura y prácticas escriturales en general. De 31 estudiantes, solo tres demostraron un nivel aceptable de competencias lingüísticas y textuales, el resto presentó dificultades importantes, pese a que ya cursaron dos semestres de la asignatura de Lenguaje. A continuación, clasifiqué los problemas identificados en el diagnóstico:

- Uso inadecuado del registro de lengua: pese a que están intentando redactar un texto formal en variante estándar, los rasgos de distintas variantes (regional y coloquial) se mezclan.

- Inadecuada organización general del texto, lo que supone conformación poco estructurada de párrafos, falta de establecimiento de las partes del texto (introducción, desarrollo y conclusión).
- Inadecuada conexión de frases, ideas y párrafos, que se concreta en la pobreza de conectores que utilizan y en su uso incorrecto. Por otro lado, no utilizan adecuadamente los signos de puntuación.
- Uso inadecuado de estructuras complejas (subordinación), discordancia de persona, género y número y de tiempos verbales
- Escritura incorrecta de palabras, acentuación incorrecta o ausente.

Con respecto a los resultados de la encuesta, el 80% de estudiantes expresa poco interés por la lectura, de manera que no eligen tipos textuales de su preferencia. En lo que respecta a las nuevas tecnologías, el 90% tiene acceso a Internet, en sus casas o en sus teléfonos móviles. Todos tienen una cuenta de Facebook, pero no dan cuenta de páginas académicas o blogs que visiten para obtener información, es decir, utilizan Internet sobre todo para actividades de ocio.

En estos años de práctica docente (24 ya), hemos constatado que la capacidad crítica de los estudiantes se relaciona con sus experiencias de lectura vinculadas sobre todo a su contexto familiar; es decir, la escuela no tiene una influencia tan definitiva en ese aspecto de su formación. Esto supone que los estudiantes de hogares menos favorecidos, con menos posibilidades de acceso a libros, ya están en desventaja en la escuela y, en consecuencia, en la universidad. Por otro lado, la capacidad crítica permite la formación de profesionales más informados, comprometidos con su realidad y capaces de participar democráticamente en los distintos ámbitos de la vida social, por lo que, además de las competencias básicas de comprensión y producción de textos, es fundamental apuntar a su desarrollo.

Las estrategias utilizadas hasta hace unos años ya no son válidas en el presente. El siglo XXI ha traído cambios fundamentales en el

acceso a la información, a través de Internet, que han transformado las prácticas escriturales de la población en general; nuestros estudiantes no son ajenos a esos cambios. En ese contexto, desarrollé un plan de mejora educativa que articuló el desarrollo de competencias textuales, la comprensión crítica y las nuevas literacidades.

2. La enseñanza de la lengua: de la gramática al texto; de los contenidos a las competencias

La enseñanza de lenguas ha sido siempre un punto de interés en todas las culturas y tiempos, a fin de traspasar las fronteras lingüísticas. Por otro lado, la reflexión y el conocimiento sobre la propia lengua también han preocupado a las sociedades y ha estado presente en el surgimiento y desarrollo de la filosofía, la retórica y la gramática.

Los estudios gramaticales, durante la Edad Media, otorgaron la ciudadanía a las lenguas romances en desarrollo frente al latín que decaía, y permitieron un tipo de conocimiento necesario para la élite de la época. Desde ese momento, la gramática constituyó un conocimiento necesario y revelador de la “cultura” de las personas. Esa concepción de la gramática, vinculada a la lengua y, en consecuencia, al conocimiento de la lengua, se implantó en la educación, y, pese al desarrollo de la lingüística y de una serie de disciplinas científicas ocupadas de la enseñanza, aún pervive en la educación escolar: se sigue enseñando la lengua desde la gramática, como un listado de conceptos que los estudiantes deben memorizar, pero que no les permiten comprender el verdadero funcionamiento de la lengua.

Los enfoques pragmáticos y comunicativos, sobre todo, han sentado las bases para introducir cambios en el análisis lingüístico y en la enseñanza de lenguas, a partir de la premisa de que la producción lingüística forma parte de una interacción contextualizada; esto quiere decir que el hablante no produce frases aisladas, sino estructuras más complejas en las que subyace una organización específica.

La lingüística textual surge para superar esas limitaciones. Interesada en el análisis del texto, unidad estructurada en distintos niveles con una orientación pragmática determinada (Lomas y otros,

1993), intenta desarrollar “una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos” (Lomas y otros, 1993, p. 45). A diferencia de otros enfoques que priorizaban ya sea la lengua escrita (la tradicionalista) o la lengua oral (estructural), la lingüística textual y el análisis del discurso reconocen la importancia de ambos sistemas y analizan todas las manifestaciones vehiculadas por ellos.

Estos enfoques permiten una secuencia lógica en cuanto a la adquisición y aprendizaje de la lengua: las primeras experiencias se dan en la lengua oral y luego se introduce la lengua escrita. Ello supone que el desarrollo de competencias lingüísticas y textuales sigue el recorrido de, primero, recuperar todas las experiencias del hablante en lengua oral, para luego transferirlas a la lengua escrita. Por otro lado, de un enfoque centralizado en el análisis de oraciones, se pasa a la comprensión del lenguaje de manera integral y, lo que es más importante, se prioriza su uso. Esto significa que ya no solo cuenta la comprensión teórica de las unidades del lenguaje, sino el desarrollo de competencias que suponen la interiorización de una serie de estructuras que posibilitan la comprensión y producción de textos en situaciones comunicativas diversas, según las necesidades de los hablantes.

Desde los inicios de mi práctica docente en la asignatura de Lenguaje, constaté que el enfoque textual era no solo el que más posibilidades brindaba en el desarrollo de las competencias, sino el que mejor aceptación recibía de parte de los estudiantes.

a) Visión discursiva del lenguaje

Utilizar el lenguaje no significa solamente emplear un conjunto de palabras u oraciones ordenadas por reglas, sino realizar determinados actos relacionados entre sí. Los usuarios utilizan la lengua no solo como hablantes de la misma, y como individuos que pertenecen a una determinada cultura, clase social, sexo, profesión, etc.

En este sentido, cada usuario desarrolla un conjunto de estrategias discursivas, entendidas como conocimientos funcionales, pues le permiten desenvolverse en el medio en el que interactúa, le permiten

establecer relaciones con determinados interlocutores, mediante determinados tipos de textos, en situaciones comunicativas específicas: familiares, educativas, profesionales, etc. (Alandia, 2005). De acuerdo con los contextos en los que se desenvuelve el individuo, este podría desarrollar competencias que, en el caso de la lengua escrita, están ligadas a las características de los textos con los que tendrá que contactarse o deberá producir.

Considerando estos aspectos, he asumido la enseñanza de la lengua —en este caso del castellano en la asignatura de Lenguaje— en su dinámica comunicativa y con las exigencias que esta plantea a los hablantes. Ello supone considerar el ámbito de uso, la relación entre interlocutores, la intención comunicativa, las características discursivas del tipo textual seleccionado, entre otros. En suma, pretendo que los estudiantes lean y produzcan textos para desempeñarse como ciudadanos, frente a los desafíos que la interacción social plantea.

b) Desarrollo de competencias textuales

La enseñanza tradicional tenía una concepción muy reducida en lo que respecta al aprendizaje de lenguas. A medida que se fue superando este enfoque tradicional, el desarrollo de competencias fue paulatinamente tomando importancia. Con la influencia de la teoría chomskyana, tomó relevancia la competencia lingüística, entendida como la capacidad de un hablante ideal de producir y comprender un número infinito de frases gramaticalmente estructuradas.

A pesar de la importancia de este concepto para el desarrollo de la lingüística y de la comprensión del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas, hablar de competencia lingüística es reducir el acto lingüístico, mucho más complejo que el solo conocimiento y el uso de reglas. En este entendido, el concepto de competencia comunicativa ocupa en la enseñanza de lenguas un lugar central pues incorpora la suma de las capacidades que le permiten al individuo participar de un acto comunicativo y de interactuar con otros de manera adecuada. Todos estos aspectos se van configurando socialmente como producto de convenciones que el individuo interioriza en su proceso de socialización,

por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa solo es posible en la interacción social (Alandia, 2005). Al concepto de competencia comunicativa, se suma el de competencia textual, que, además de incluir la suma de capacidades ya mencionadas, hace referencia a los conocimientos y capacidades vinculados a los textos, entendidos como productos sociales que circulan y se configuran para garantizar las interacciones comunicativas en los distintos ámbitos sociales.

Los estudios universitarios, sin embargo, no solo exigen de parte de los estudiantes la capacidad de comprender y escribir textos, sino de acceder a los discursos particulares que vehiculan las disciplinas o ciencias que sostienen una determinada profesión. Estos discursos poseen características específicas que se reflejan en los términos, que hacen a los marcos conceptuales, pero también en las secuencias discursivas que adoptan para clasificar, definir, contrastar, entre otras. El concepto de alfabetización académica fue acuñado para referirse a esas competencias más específicas (Carlino, 2009), que suponen un proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita.

El problema que enfrentamos en las universidades de nuestro país es que los estudiantes ni siquiera han desarrollado competencias básicas de lectura y escritura, por lo que, a esta ausencia, debemos sumar la complejidad de la alfabetización académica, cuya condición principal es la capacidad de una lectura crítica. Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Solé, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscritos en el lenguaje mismo (Marín y Hall, 2006).

La metodología, que he desarrollado y sigo afinando, está dirigida al desarrollo de competencias textuales, entendidas como la capacidad de comprender y producir textos, adecuados a las distintas situaciones comunicativas y a las exigencias de los distintos ámbitos en

los que la diversidad de textos existentes se configuran y circulan. Si bien mi mayor desafío es propiciar la superación de falencias presentadas en las competencias básicas de comprensión y producción, la necesidad de iniciar la alfabetización académica me ha conducido a incorporar actividades que sienten las bases para trabajar de manera más profunda en el siguiente semestre, en Lenguaje III.

c) Leer y escribir en tiempos de Internet

La queja de partida de los profesores de colegio y de los docentes universitarios es que los estudiantes ya no leen y que no cumplen con las tareas de lectura asignadas en las distintas asignaturas. Una de las causas que identifican es el uso (y abuso) de acceso a Internet y redes sociales, a través de teléfonos celulares.

En efecto, los estudiantes tienen poco contacto con los textos impresos, pero pasan todo el día en contacto con una variedad de otros tipos de textos que sí captan su atención. Un estudiante promedio tiene un teléfono celular, conectado a Internet y, por lo tanto, posee una cuenta de *WhatsApp*, de Facebook e Instagram. Si es así, no hay momento en el día en el que no lea y escriba algo. Al respecto, Daniel Cassany, cuya teoría sobre la enseñanza de la lectura y la escritura ha ido adaptándose a los nuevos géneros de literacidad, considera que estos propician más espacios de interacción, por lo que no deben entenderse como amenazas, sino como aliados de los procesos de enseñanza (Cassany, 2013).

No obstante, pese a que Internet se ha constituido en la fuente principal de información de los estudiantes, estos no cuentan con los criterios adecuados de búsqueda, de selección y de tratamiento de esa información, para que la navegación se convierta en una actividad productiva.

Al respecto, no podemos pretender cambiar sus hábitos ni limitarles el uso de Internet —que también se ha convertido en la fuente principal de información de los docentes—, debemos incorporar esas prácticas y esos textos a nuestras clases, para que enfrenten de manera más pertinente esos medios y no caigan en los peligros que entrañan.

3. El contexto de la investigación: Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

El ámbito de este trabajo fue la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, cuyo plan de estudios presenta tres ciclos: Básico, Común y de Especialidad. El Ciclo Básico, conformado por las asignaturas de lenguas (inglés, francés y castellano/lenguaje), desarrolla competencias comunicativas en estas y no así competencias profesionales en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

La asignatura de Lenguaje II, entonces, forma parte del Área de Lenguaje que se encuentra en el Ciclo Básico. Esta asignatura pretende el desarrollo de la siguiente competencia principal: “Produce textos argumentativos, para aportar al debate de diferentes políticas asumidas frente a problemas sociales, eligiendo los tipos de textos y las estructuras más adecuadas, con rigurosidad lingüística y textual.”

La presente propuesta de innovación ha sido implementada en el semestre I/2017. El grupo inicialmente estaba compuesto por 35 estudiantes, 4 de los cuales abandonaron la signatura en las dos primeras semanas. Los instrumentos de diagnóstico fueron aplicados a 31 estudiantes, 29 mujeres y dos varones, con un promedio de edad de 22 años. El 60% proviene de colegios particulares, y alrededor del 60% de padres es de origen quechua, aunque la mayoría ya tuvo como lengua materna el castellano. Sin embargo, por el contacto de lenguas en su familia, son portadores de una variante de lengua influida por el quechua (Cuestionario, marzo 2017).

Al finalizar el semestre y la implementación de la propuesta, culminaron solo 24 estudiantes. Esto se debe a que la asistencia a la asignatura, que funciona como taller, es obligatoria, una decisión asumida por el Área en el año 2009.

4. El plan de mejora educativa y la metodología de la IA

El plan de mejora que presenta este artículo se inscribe en la implementación de una metodología propia para el desarrollo de competencias textuales que vengo construyendo desde el año 2001

en la asignatura de Lenguaje II. La investigación-acción me ha permitido un trabajo de sistematización continua que da lugar a la incorporación, mejora, reemplazo o complementación de estrategias, actividades y textos.

El 2005, realicé una sistematización que me sirvió para optar por el título de maestría en Educación Superior. Sin embargo, ese no fue el momento concluyente del trabajo de sistematización en esta asignatura, pues he continuado aplicando instrumentos que me han permitido evaluar la metodología, los textos que utilizo y los resultados que se evidencian en las producciones de los estudiantes.

En el marco de la Especialidad, la metodología de la investigación-acción se enriqueció con la propuesta de Jack Whitehead, que incorpora la teoría viva, como una forma de abrir la investigación a una reflexión personal y comprometida del profesor que pretende mejorar su proceso de enseñanza:

En el núcleo de estos marcos particulares, en cada teoría viva, se encuentran los valores relacionales y dinámicos de flujo de energía que son utilizados por un individuo para dar significado y propósito a su vida. Me refiero a los valores ontológicos que distinguen la forma de ser y de entender el mundo de un individuo. Estos son los valores que utiliza un individuo en los juicios sobre lo que constituye una mejora en la práctica. También conforman los estándares de juicio vivos que un individuo utiliza para evaluar la validez de sus afirmaciones de estar contribuyendo al conocimiento de la educación. (Whitehead, 2016)

Entonces, este proyecto de mejora se apoyó en la investigación-acción, desde el enfoque de la reflexión de mi práctica, que intenta propiciar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes.

a) Descripción de mi plan de mejora

El presente trabajo de mejora pretendió ampliar el proceso de desarrollo de competencias textuales, definidas desde el concepto de literacidad —es decir mediante el acceso a textos escritos—, a la

multiliteracidad, a partir de la inclusión de textos digitales, multiseñales, que los preparen para una navegación más efectiva en la Red, de manera que busquen, seleccionen y se apropien de la información pertinente, desde una actitud más crítica.

b) Actividades del plan de mejora

Debido que este plan de mejora no pretendía cambiar la metodología que he ido construyendo en estos años y que ha arrojado resultados relativamente satisfactorios, las mejoras incorporadas se enmarcaron en el trabajo que ya se realizaba:

- Un trabajo a nivel de procesos cognitivos.
- El desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos.
- El desarrollo de estrategias para mejorar las competencias analíticas y críticas.
- La comprensión de los mecanismos de construcción de los discursos.
- El desarrollo de capacidades de autorregulación.

Esta metodología se alimenta de elementos de los enfoques de enseñanza de lenguas comunicativo y textual, y del enfoque de la alfabetización académica (ver marco conceptual), de manera que el texto y el desarrollo de competencias en lengua escrita se constituyen en el eje de todo el proceso. El texto no solo es el objetivo de aprendizaje, sino es el medio que permite la interiorización de la escritura —y de los procesos implicados en ella—.

El instrumento metodológico más importante es el portafolio, utilizado como un recurso de organización, sistematización y retroalimentación del proceso desarrollado por los estudiantes. El portafolios reúne las primeras versiones de los trabajos con las correcciones marcadas según un código, y las reformulaciones, cuya cantidad varía de acuerdo con la capacidad del estudiante para mejorar, reformular o corregir las estructuras o ideas que perjudicaron la claridad, unidad y/o coherencia del texto.

El portafolio de cada estudiante constituye el conjunto de evidencias que dan cuenta de su proceso de aprendizaje. Son estas las evidencias que nos han servido como punto de partida y como validación a lo largo de esta propuesta de mejora. Este proceso se aplicó al desarrollo del plan existente de la asignatura, que se enfoca en dos grandes unidades temáticas: textos expositivos y textos argumentativos, con énfasis en los segundos. Decidí mejorar el proceso de desarrollo de competencias argumentativas, con la inclusión de textos audiovisuales y digitales que les permitan a los estudiantes explorar mejor los temas de discusión y reafirmarse como sujetos críticos, capaces de comprender las problemáticas sociales, plantear una posición y argumentarla de manera razonada y respetuosa.

Las secuencias didácticas en el apartado de textos argumentativos (como en el resto de textos) consideran los siguientes pasos:

- a) Acercamiento al texto argumentativo: identificación y caracterización de su estructura en los distintos niveles: superestructura, macroestructura, microestructura, paratexto.
- b) Lectura de textos argumentativos: identificación de argumentos, de tipos de argumentos, de elementos retóricos.
- c) Redacción de párrafos argumentativos: desarrollo de argumentos.
- d) Lectura de ensayos argumentativos: identificación de tema, tesis, argumentos, representación en un esquema.
- e) Redacción de ensayo argumentativo: definición del tema, exploración sobre el debate planteado en relación al tema, revisión de las posturas y argumentos existentes respecto al tema, redacción del esquema, redacción del ensayo.

Seleccioné, para esta propuesta, la secuencia e), puesto que, a estas alturas, el estudiante ya está en condiciones de enfrentar un debate argumentativo y plantear su posición; a la secuencia que ya desarrollaban los estudiantes, incorporé el debate y, tanto para la preparación de este como para la preparación del ensayo, diferentes prácticas de búsqueda y análisis de textos de distintos formatos.

5. La implementación del plan de acción

En este apartado, por razones de espacio, resumo la descripción de las etapas de implementación del plan de acción.

Primera etapa: revisión y desarrollo de competencias básicas de comprensión y producción

Los resultados del diagnóstico, que mostraron un bajo nivel de competencias textuales en el 80% de estudiantes, me obligaron a revisar otros modos textuales más simples (dialogado, narrativo, descriptivo), supuestamente ya estudiados en semestres anteriores, lo que tomó alrededor de 3 semanas. Las prácticas suponían ejercicios de ordenación, cohesión, identificación de macroestructuras y revisión de reglas gramaticales y ortográficas, además de la revisión de criterios básicos de análisis textual para asegurar la comprensión y análisis crítico de textos.

Segunda etapa: exploración en Internet

Una primera acción que realicé para que exploraran en Internet fue la creación de un grupo de Facebook para la asignatura, con el objetivo de que sirva como medio de comunicación e interacción, como en el caso de la asignación de una tarea que presente alguna dificultad o genere dudas. Al poco tiempo, el 70% de estudiantes se hizo añadir al grupo, sin embargo, no utilizaron este medio de la forma prevista: no hubo consultas, no hubo interacción; solo se limitaron algunos a marcar “me gusta” en alguna información que les compartí.

Con respecto a la exploración de información en Internet, no pudimos realizarla en clases porque en la Carrera, y en la Facultad en general, no se cuenta con acceso a Internet rápido, de manera que no se pueden realizar tareas de búsqueda; estas tuvieron que realizarlas fuera de clase, con guías previas.

Con el trabajo de los textos expositivos, inició la inclusión de otros textos para conducirlos al análisis crítico y a la producción de ensayos. Es así que incluí la página web de terminadas instituciones

y los vídeos cortos. La combinación de estos textos con los impresos sirvió para enriquecer las fuentes de información, de manera que, desde distintas vías, logren el conocimiento de los temas, manejen la información y luego puedan desarrollarla en un ensayo estructurado, coherente y adecuadamente redactado.

La utilización de textos de distinto formato responde a la lógica planteada en la metodología general de la asignatura: la oralidad, presente en los textos audiovisuales, es siempre más accesible que la escritura. Además de lo obvio que supone una presentación atractiva y motivante, las imágenes, la interacción real que observan, les permiten asimilar y entender mejor los temas de discusión, la polifonía discursiva, y otros aspectos temáticos y semio-lingüísticos.

Tercera etapa: desarrollo de la secuencia didáctica

En los ejercicios previos y en mis experiencias anteriores de otros semestres, he constatado que a los estudiantes les cuesta definir una posición y defenderla cuando se trata de temas que los tocan de manera más directa, pues tienen posiciones sobre todo religiosas que limitan su capacidad de análisis o empatía con respecto a ciertas poblaciones. Por otro lado, hay temas que simplemente desconocen, por lo que no se sienten motivados para abordarlos.

En ese sentido, elegí el tema de la eutanasia, puesto que, por un lado, es un tema que no está en debate en Bolivia, por lo tanto provoca menos susceptibilidades, y, por el otro, es un tema que ha generado un rico debate en el mundo, que se refleja en películas, artículos de opinión, vídeos, entre otros.

La secuencia didáctica puede resumirse en las siguientes actividades:

- a. Presentación del vídeo “Dr. Muerte”.
- b. Discusión sobre los argumentos identificados que los estudiantes anotaron previamente.
- c. Lectura de distintos textos (artículos de opinión), en diferentes formatos, que plantean posiciones a favor y en contra de la eutanasia.

- d. Preparación de debate: definición de dos grupos, sorteo de la posición por defender, discusión para la selección de los argumentos más sólidos.
- e. Realización del debate con representantes de cada grupo y un moderador.
- f. Evaluación del debate.
- g. Redacción de ensayo argumentativo a partir de la definición individual de la posición sobre el tema, elaboración de esquema previo y reformulación de los argumentos más adecuados.
- h. Evaluación del ensayo argumentativo.

Todas las actividades tuvieron momentos de análisis en los que los estudiantes pudieron participar, exponiendo los argumentos revisados y sus propios puntos de vista.

6. Análisis de resultados

Pese a que el punto de partida fue desalentador, puesto que los estudiantes presentaban un nivel mucho más bajo de competencias en relación a otros semestres y habían afirmado que no les gustaba leer, los resultados superaron mis expectativas.

- a) **Motivación para la participación:** Las distintas actividades y el acceso a diferentes tipos de textos motivaron la participación de la mayor parte de estudiantes. Si bien las prácticas que realizan son predominantemente individuales, ya que deben producir diferentes textos, la interacción les ha permitido involucrarse más en los temas y vencer la timidez que normalmente limita su participación.
- b) **Mejora en la capacidad crítica:** En relación al semestre anterior en el que no hubo diversidad de textos ni debate, los estudiantes lograron profundizar en el tema y, lejos de repetir lo que encontraban en los textos, apelaron a reflexiones personales más fundamentadas. Cuestionaron ideas, lo que les permitió contraargumentar y plantarse de mejor manera en el debate.

- c) **Desarrollo de competencias argumentativas:** Si bien las actividades que realizan los estudiantes en la asignatura están definidas para el desarrollo de competencias textuales, la inclusión de nuevas estrategias permite mejores resultados. Los estudiantes lograron redactar ensayos estructurados, con una trama argumentativa coherente.
- d) **Conciencia de la necesidad de utilizar criterios de búsqueda de información:** Si bien no pudimos trabajar en clases la búsqueda de información, los estudiantes mostraron más conciencia en la tarea que se les delegó en la secuencia o en las otras secuencias.

7. Conclusiones

La única forma de reflexionar sobre la propia práctica docente es mediante la incorporación de la investigación-acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La búsqueda de nuevas formas de enseñanza me ha permitido la construcción de una propuesta metodológica adecuada a las necesidades de los estudiantes, que ha propiciado el desarrollo de competencias textuales y ha mejorado mi práctica de enseñanza que, en nuestro medio, tiene muy pocas experiencias previas.

La inclusión de las búsquedas de Internet y de textos propios de las nuevas tecnologías, aunque aún de manera insuficiente, ha supuesto la conexión de los estudiantes con el mundo que les toca vivir y una nueva experiencia para enfrentarlo desde el ámbito académico. Los estudiantes responden adecuadamente a textos que se acercan de alguna manera a su realidad y experiencias previas.

La comprensión lectora de los estudiantes mejora considerablemente cuando son capaces de reconocer e integrar todos los aspectos estructurales que construyen el texto. De la misma forma, la producción de textos se facilita en la medida en que reconocen las estructuras de los textos que van a redactar y son capaces de organizar la información a partir de estas. Las secuencias didácticas permiten trabajar todos los procesos de manera conectada: lectura, comprensión, análisis, interpretación, producción; ese es un camino que les da certezas y que propicia un aprendizaje significativo.

Bibliografía

Alandia, P.

2005. **Desarrollo de competencias textuales.** Plural/Posgrado Humanidades: La Paz.

Alandia, P. y Franco, M.P.

2011. **Competencias textuales: Curso de redacción para la educación superior.** Santa Cruz: La Hoguera.

Carlino, P.

2009. **Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?** En *Página y Signos*, año 4, n.º5, agosto de 2009. Cochabamba: Kipus. 13-53.

Cassany, D.

2013. **Leer en tiempos de Internet.** En *Peonza*, n.º 106-107, octubre de 2013. 35-41.

Lomas, C. y otros

1993. **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.** Barcelona: Paidós.

Marín, M. y Hall, B.

2005. **Prácticas de lectura con textos de estudio.** Buenos Aires: Eudeba.

Solé, I.

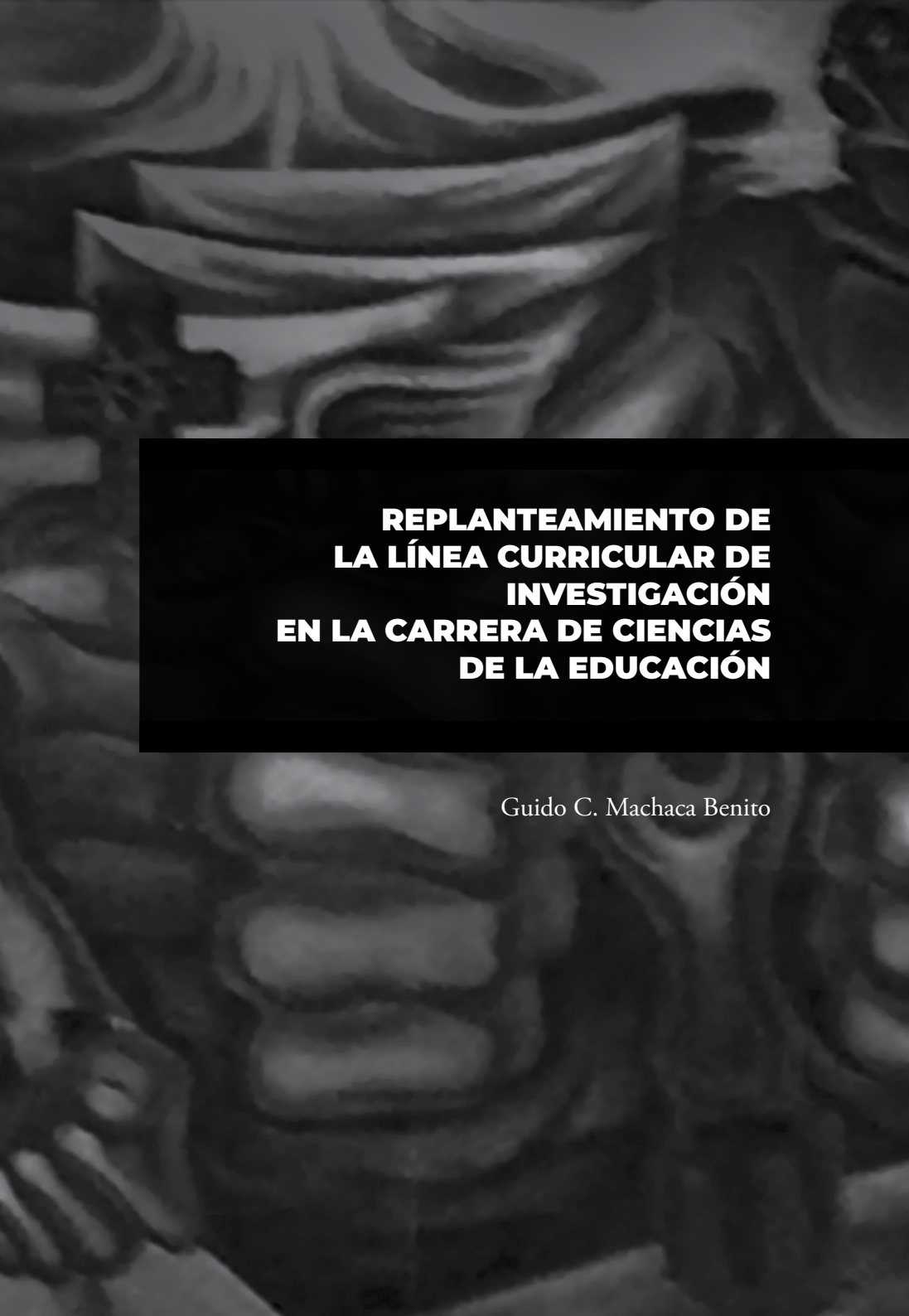
1997. **Estrategias de lectura.** Barcelona: Editorial GRAÓ.

Tobón, S.

2004. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico.** Colombia: ECOE ediciones.

Whitehead, J.

2016. **Teoría y práctica de la investigación acción: Teorías vivas como marcos para la acción**, pp. 387-401. En Rowell, LL, Bruce, C., Shosh, JM & Riel, MM (2016) *Manual Internacional de Investigación Acción*. Estados Unidos: Palgrave Macmillan.



**REPLANTEAMIENTO DE
LA LÍNEA CURRICULAR DE
INVESTIGACIÓN
EN LA CARRERA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

Guido C. Machaca Benito

REPLANTEAMIENTO DE LA LÍNEA CURRICULAR DE INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guido C. Machaca Benito¹

Resumen

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, creada hace más de cuatro décadas, actualmente se encuentra en un proceso de reducción significativa de su matrícula estudiantil, respecto de las otras carreras de la Facultad de Humanidades; junto a ello y debido a una serie de causas internas y externas, las tasas de egreso y titulación son también bajas.

Paradójicamente, con relación a las otras carreras su línea curricular de investigación presenta asignaturas en cada uno de los semestres y una carga horaria privilegiada. Este hecho, sin embargo, no repercute positivamente en los resultados e impactos, tanto en la formación pertinente de los estudiantes como en la elaboración y sustentación de la Tesis de Grado. Es más, la Tesis, como modalidad de titulación, ya ha sido desplazada por la Adscripción y el Trabajo Dirigido, dos modalidades de fácil acceso que tienen una parcial rigurosidad académica e investigativa.

Estos resultados incipientes de eficiencia educativa interna, producto de las acciones de Investigación – Acción Educativa, realizadas con los estudiantes de Asignatura del Taller de Grado II, Grupo 5 de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Fue Responsable del Departamento de Educación y Comunicación del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado; Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad; y, actualmente, es docente de las Carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social y Docente – Investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

la Carrera de Ciencias de la Educación, durante la gestión I/2017, deberían ser considerados en el proceso de ajuste del Plan de Estudios en el que, actualmente, se encuentra la mencionada carrera; pero, con énfasis, en su línea curricular de investigación.

Introducción

Existen diversas definiciones acerca de la investigación-acción, pero se la puede caracterizar como una modalidad de investigación que se realiza con la participación de un sujeto colectivo. Responde a necesidades socioeconómicas sentidas, pretende aportar a la solución del problema identificado colectivamente, pero, fundamentalmente, aporta a las ciencias sociales con la sistematización de la experiencia desarrollada, donde se explicitan las lecciones aprendidas en el proceso.

Esta modalidad investigativa también incursionó en el campo de la educación. En efecto, en este ámbito se denomina Investigación-Acción Educativa (IAE) que, desde nuestra percepción, es un acto que parte del planteamiento de un problema referido a la enseñanza (docente) para contribuir a su solución; posee los objetivos de mejorar el aprendizaje (estudiantes); y de sistematizar el proceso de investigación (aporte académico). El problema lo identifica y define el docente con el fin de mejorar su desempeño profesional para, en consecuencia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ergo, es una “práctica auto-reflexiva, es una forma de auto-evaluación” (McNiff 2002: 8) que realiza el docente para mejorar permanentemente su acción formadora desde una perspectiva axiológica.

Entendida así, la investigación se vuelve funcional y pierde su característica interpeladora; porque está orientada a solucionar dificultades superficiales y no se adentra a las causas estructurales del problema; por ello, en la presente investigación, trascendemos este concepto. Más allá de mejorar o subsanar un problema de enseñanza y aprendizaje, juntamente con los participantes de la experiencia de IAE, intentamos contribuir a la solución de uno de los problemas estructurales que desvelamos.

Cabe, en este sentido, señalar que inicialmente el problema que se abordó en la IAE, definido con los estudiantes, fue la elaboración de conceptos operativos en los marcos teóricos de los proyectos de titulación de la Asignatura de Taller de Grado II de la Carrera de Ciencias de la Educación. De forma paralela, una vez subsanada esta demanda y motivada precisamente por el análisis causal de dicho problema, se abordó también como segundo tema el replanteamiento de la línea curricular de investigación.

El informe que presentamos, contiene los resultados del segundo tema abordado. Está compuesto por una descripción sucinta de la Facultad de Humanidades y de la Carrera de Ciencias de la Educación; muestra también algunos indicadores parciales de eficiencia educativa interna (matriculación, abandono, egreso y titulación); y concluye sintetizando los hallazgos principales y con unas reflexiones relativas al proceso de IAE implementado.

Esperamos que este documento sea útil a los decididores de la Carrera de Ciencias de la Educación porque, desde nuestra percepción, proporciona información objetiva y recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la investigación y, también, para el mejoramiento del desarrollo institucional y curricular.

1. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación fue fundada el 19 de febrero de 1976, a través de la Resolución N° 36/76, con sus Departamentos de Psicología y pedagogía, Lingüística e idiomas, Historia, Geografía y comunicación. Su primer decano fue el Lic. Ramón Daza Rivero. Desde sus inicios se caracterizó por promover la investigación y producción de conocimientos en los campos de la psicología y pedagogía y por propugnar la más amplia libertad de expresión académica dentro de un marco de rigor científico, pluralismo político y convivencia respetuosa (FHCE 2015: 19 y 20). Desde entonces, forma parte de la Universidad Mayor de San Simón y se constituye en una unidad académica especializada en la formación profesional en las áreas de las ciencias sociales y humanas.

En sus 42 años ha experimentado un crecimiento constante en el número de estudiantes como en la oferta de programas y carreras (Op. Cit.: 1). En efecto, como se aprecia en el Cuadro 1, cuenta con 7.997 estudiantes matriculados en las siete carreras que posee. Las carreras que mayor población tienen son, en orden decreciente, Psicología, Comunicación Social, Lingüística, Ciencias de la Educación y Trabajo Social.

Cuadro 1
Estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación según carreras en la gestión I/2017

Nº	Carreras	Núm.	%
1	Licenciatura en Psicología	1.964	24,6
2	Licenciatura en Comunicación Social	1.954	24,4
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada Enseñanza Lenguas	1.219	15,2
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	1.207	15,1
5	Licenciatura en Trabajo Social	1.186	14,8
6	Programa de Licenciatura en Ciencias Actividad Física y Deporte	347	4,4
7	Programa de Licenciatura en Música	120	1,5
Total		7.997	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Junio de 2017.

Llama la atención que la Carrera de Ciencias de la Educación, una de las primeras en fundarse junto con la Facultad, se encuentre en el cuarto lugar respecto a la población estudiantil matriculada, superada incluso por las que se constituyeron muchos años después como Comunicación Social y Trabajo Social.

2. La Carrera de Ciencias de la Educación

Ciencias de la Educación, en abril de 1974, fue creada como parte del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación e incorporada a la estructura administrativa de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales de la UMSS, y en ese sentido, fue responsable de prestar servicios en el campo de la docencia, la investigación y la interacción a las carreras de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Financieras, Arquitectura y Artes y Ciencias Agrícolas y Pecuarias (Carrera de Ciencias de la Educación 2013: 24).

Su primer plan de estudios, de 1977, era una sumatoria de materias y estaba destinado a la cualificación de los docentes normalistas; en 1979, se estructuró el plan de estudios por áreas y se privilegió el área de investigación; en 1983, se establecen dos ciclos: el común y el diferenciado o de talleres donde se proponen las áreas de administración, orientación educativa, psicopedagogía y educación popular. Como parte del Plan de reestructuración (1987-1995), se elabora un diagnóstico educativo y sociocultural. Se constató que la práctica social dominante era el área administrativa y las emergentes eran las áreas de investigación, orientación y educación especial. En 1995, se define el objeto de estudio y el perfil del licenciado en Ciencias de la Educación y, sobre esa base, se realizó la propuesta por objetos de transformación, líneas y dimensiones (Op. Cit.: 26).

El año 2005 se realizó el taller del proceso de transformación curricular que efectuó un primer análisis de la situación relacionada con el perfil del profesional en Ciencias de la Educación, partiendo de demandas y/o necesidades que deben responder al perfil del profesional de Ciencias de la Educación. A pesar de estos antecedentes, no se logró concretizar ninguna transformación curricular (Carrera de Ciencias de la Educación 2013: 26).

En la gestión II/2013, después de varios eventos previos y la respectiva aprobación por todas las instancias del cogobierno universitario, se implementa el nuevo plan de estudios que forma parte del Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación, el mismo está vigente en la actualidad.

Desde su creación hasta la fecha, para otorgar la acreditación de Licenciatura Ciencias de la Educación, luego de que los estudiantes cursan 8 semestres, con un total de 64 asignaturas, titula mediante las siguientes modalidades: Proyecto de grado, Tesis, Adscripción, Examen de grado, Internado, Excelencia y Trabajo dirigido.

Ciencias de la Educación, como se observa en el Cuadro 1, en el primer semestre de la gestión 2017, matriculó a 1.207 estudiantes; de este total, el 74% corresponde a mujeres y el restante 26% a varones: lo que significa que esta carrera está conformada, preponderantemente, por población femenina. También en términos relativos, la población estudiantil de Ciencias de la Educación equivale al 15% de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La Carrera de Ciencias de la Educación tiene la misión de formar profesionales de alta calidad académica, que sean capaces de investigar, elaborar, apoyar, diagnosticar y desarrollar el fenómeno educativo mediante distintos planes, proyectos y programas educativos, además de contribuir eficazmente en la transformación cualitativa del sistema educativo nacional (Facultad Humanidades – UMSS 2018).

2.1. Población estudiantil matriculada, egresada y titulada por gestiones

a) Matriculados y egresados por gestiones según género

Es menester aclarar que los datos estadísticos que presentamos sobre la población matriculada y egresada fueron proporcionados por Mario Antezana, responsable de la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La base de datos cuenta solamente con información computarizada desde el 2001.

Cuadro 2
Matriculados y egresados por años y según género
de la Carrera de Ciencias de la Educación

Año	Matriculados			Egresados ²		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
2001	879	2203	3082	14	20	34
2002	946	2378	3324	23	94	117
2003	1052	2584	3636	24	63	87
2004	1050	2638	3688	43	168	211
2005	1107	2697	3804	50	143	193
2006	1054	2579	3633	32	111	143
2007	1031	2549	3580	33	106	139
2008	997	2548	3545	41	99	140
2009	980	2469	3449	37	97	134
2010	936	2343	3279	38	103	141
2011	927	2250	3177	41	115	156
2012	898	2230	3128	42	133	175
2013	882	2194	3076	43	117	160
2014	836	2130	2966	19	67	86
2015	732	1898	2630	33	78	111
2016	654	1694	2348	25	74	99
Total	14.961	37.384	52.345	538	1588	2126
Porcentaje	29	71	100	25	75	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE. Cochabamba, agosto de 2017.

2 Entiéndase por egresado a los estudiantes que culminaron el plan de estudios; vale decir, aprobaron todas las asignaturas de la malla curricular. El término de “egresado”, según el responsable de la UTI, actualmente ya no se aplica en el sistema de registro informático de la UMSS.

Durante los últimos 16 años, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, como se observa en el Cuadro 2, la matriculación alcanzó a un promedio de 3.271 estudiantes por año. La población femenina, en todos los años, superó a la población masculina. En promedio, en 16 años consecutivos, las mujeres alcanzaron la cantidad de 2.336 personas y los varones a 935. En términos porcentuales, en los 16 años, las mujeres representaron el 71% de la población matriculada, respecto de los varones que constituyeron el 29%.

Un aspecto que debe resaltarse del Cuadro 2 es la disminución gradual de la población estudiantil que está sufriendo la Carrera de Ciencias de la Educación, sobre todo en estos últimos cinco años. En efecto, la baja poblacional se nota más a partir de la gestión 2014 para adelante. Es más, si comparamos la población matriculada en el 2001, que fue de 3.082 estudiantes, con el 2016 en el cual se matricularon 2.348 estudiantes, constatamos que la reducción asciende a 734 estudiantes que, en términos porcentuales, equivale al 24%.

El PROFOCOM³ ya está formando a nivel de licenciatura; pues antes venían a la UMSS y a la Carrera de Ciencias de la Educación muchos maestros normalistas y desde que hay el PROFOCOM ya no vienen. A esto se añade que ahora, en el marco de la nueva ley de educación, las normales ya dan la acreditación de licenciatura. Por otro lado, la educación regular demanda psicólogos y trabajadores sociales y ya no pedagogos. (Juan Chino, ex directivo del Centro de Estudiantes. Cochabamba, julio de 2017)

No se ha desarrollado políticas de promoción institucional de la carrera; la Ley 070 está mermando el ingreso de postulantes a la carrera porque no existe la opción para que los egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación ingresen a la educación regular. Por otro lado, también está influyendo el cambio de la malla curricular, puesto que los docentes no están preparados para el cambio y se nota una baja calidad en la docencia. (Mario Vidal Moruno, docente de Ciencias de la Educación. Cochabamba, julio de 2017)

3 Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras.

Varios son los factores que están incidiendo para la reducción de la matriculación en la carrera, como señalan los entrevistados en los testimonios precedentes; sin embargo, desde nuestro punto de vista, cabe relieves y recalcar que fundamentalmente hay que atribuir la disminución de interesados al nuevo marco legal educativo vigente. La educación regular, desde que se promulga la Ley de Educación (N° 070) “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, excluye a los pedagogos y/o licenciados en Ciencias de la Educación del escalafón docente; además, otorga a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (exnormales) la potestad de la formación de maestros a nivel de licenciatura, y a la Universidad Pedagógica, la formación continua y posgradual en ciencias de la educación y especialidades en los grados de diplomado, maestría y doctorado. Urge que la UMSS y la Carrera de Ciencias de la Educación consideren este tema para replantear su objeto de intervención, así como su sistema de fines y objetivos en la actual coyuntura política y socioeducativa.

En el Cuadro 2 también se aprecia la población egresada; es decir, la que concluyó y aprobó todas las asignaturas de la malla curricular y está habilitada para titularse mediante cualquiera de las modalidades. Observamos que, durante los 16 años, desde el 2001 hasta el 2016, egresaron un total de 2.126 estudiantes, de los cuales el 25% fueron varones y el 75% fueron mujeres. Esto señala que la tendencia de preponderancia femenina en la población egresada también se mantiene.

Si comparamos los totales de matriculados con los egresados llama la atención que, en promedio, en los 16 años, apenas egresa el 4% de los matriculados. Esto significa que la carrera está gastando recursos económicos en la formación sin garantizar la culminación que implica la titulación. Este tema tiene que ser objeto de debate para vislumbrar soluciones tanto a nivel político como técnico.

b) Egresados y titulados por gestiones según género

Es necesario señalar que los datos acerca de la titulación fueron elaborados revisando, las actas de acreditación que nos fueron proporcionadas por la Secretaría de la Carrera de Ciencias de la

Educación y, por eso, sugerimos considerarlo como una aproximación. Lamentablemente, no encontramos información anterior al año 2009, pero, desde nuestra percepción, urge que la carrera posea esta información actualizada y sistematizada para tomar decisiones de política institucional.

Cuadro 3
Egresados por años y según género
de la Carrera de Ciencias de la Educación

Año	Egresados			Titulados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
2009	37	97	134	1	26	27
2010	38	103	141	19	31	50
2011	41	115	156	23	45	68
2012	42	133	175	29	84	113
2013	43	117	160	43	126	169 ⁴
2014	19	67	86	14	59	73
2015	33	78	111	25	90	115
2016	25	74	99	26	53	79
Total	278	784	1062	180	514	694
Porcentaje	26	74	100	26	74	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE. Cochabamba, agosto de 2017.

En el periodo 2009-2016, como se muestra en el Cuadro 3, el total de egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación llega a 1.062 estudiantes; de los cuales el 74% corresponde a las mujeres y el 26% restante a los varones. Se observa también que en ese mismo periodo se titularon, mediante las múltiples modalidades, 694 estudiantes; de los cuales el 74% corresponde a mujeres y el 26% a varones. En la

⁴ En las gestiones 2013 y 2015 el número de titulados supera a los egresados debido a que, por lo general, los titulados y los egresados no siempre son de la misma gestión.

tendencia de egresados y titulados existe, nuevamente, una supremacía de las mujeres.

La población titulada, respecto de la egresada, en términos porcentuales, equivale al 65% pero, respecto a los matriculados en el mismo periodo⁵, asciende al 2,9%. Situación que, preocupa porque es muy baja la titulación en términos de eficiencia educativa. Al parecer, la carrera solo se centra en la formación sin considerar la importancia de la titulación que, en última instancia, es la que justifica la inversión estatal en cuando a la educación superior.

c) Titulados por gestiones según modalidades

Desde el 2009 hasta el 2016, como se evidencia en el Cuadro 4, un total de 694 estudiantes lograron titularse a través de las varias alternativas que ofrece la Carrera de Ciencias de la Educación. Vemos que, en porcentaje, las modalidades de Adscripción y Trabajo dirigido son a las que más recurrieron los estudiantes, con el 43% y 33%, respectivamente. Le siguen la Tesis, con el 11%, el Proyecto de grado con el 7%, la Excelencia con el 5%, y el Internado y el Examen de grado con el 0,9% y el 0,1%, respectivamente. La tesis es la primera y la más pertinente modalidad para la titulación, como muestra la tendencia estadística, está en serio riesgo de desaparecer.

5 La población matriculada en el periodo 2009 – 2016 asciende a 24.053 estudiantes (ver Cuadro 2).

Cuadro 4
Titulados por años y según modalidades

Año	Modalidades ⁶							Total
	Tesis	Proyecto grado	Trabajo dirigido	Adscripción	Excelencia	Internado	Examen grado	
2009	1	1	22	3				27
2010	6	4	16	24				50
2011	10	9	15	29	5			68
2012	23	5	29	40	15	1		113
2013	17	14	35	97	5	1		169
2014	6	3	24	33	5		2	73
2015	4	3	33	70	3	2		115
2016	12	9	55		2	1		79
Total	79	48	229	296	35	5	2	694
Porcentaje	11	7	33	43	5	0,9	0,1	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE. Cochabamba, agosto de 2017.

La experiencia nos muestra de ser tutor, lector y tribunal de varios informes de diversas modalidades, que la tesis y el proyecto de grado son las más rescatables en la perspectiva de que permiten la cualificación profesional de los estudiantes. Las otras modalidades, incluyendo la de excelencia, están devaluando el nivel académico de la formación profesional porque se limitan a la otorgación, de títulos profesionales sin garantizar la calidad de la formación.

⁶ Este artículo no contempla a los titulados por el Programa de Titulación para Antiguos Alumnos No Graduados (PTAANG).

[...] a raíz de las diversas alternativas que presentan las universidades bolivianas para la titulación profesional, el estudiante egresado opta por la más sencilla; es decir, parece más fácil reproducir que contribuir nuevos conocimientos. Por ejemplo, a muchos les resulta más fácil titularse por la modalidad de adscripción que por la modalidad de tesis de grado. De ser así, me atrevería a afirmar que la calidad académico-universitaria tiende a disminuir [...]; si hasta hace no mucho se intentaba producir ciencia y conocimiento, hoy solo se las reproduce y en consecuencia los niveles de cualificación parecen disminuir. (Jhonny Mamani, estudiante de Ciencias de la Educación, 2010; citado en Guzmán 2010: 103)

Si bien las nuevas modalidades de titulación han facilitado la graduación de nuevos profesionales incrementando su número sustantivamente, esto no significa que ha crecido el interés por la investigación. De acuerdo a Delgado (2007), “con esta estrategia se intentó superar el problema de la titulación, pero no el problema de déficit de producción de conocimiento o de investigación”. (Guzmán 2010: 102).

Pese a que los dos testimonios, de un estudiante y un docente, hacen referencia a la malla curricular del anterior plan, la situación sigue igual o peor con la aplicación de la malla curricular. Las diversas modalidades incrementaron las tasas de titulación, pero, en contrapartida, los estudiantes no se cualifican como profesionales. La titulación ha dejado ser la oportunidad para producir y recrear conocimientos y, de ese modo, contribuir en la solución de los problemas socioeducativos del país y la región.

Convendría que la carrera realice una evaluación de impacto tanto de su nuevo plan como de la práctica de las modalidades de titulación para, sobre esa base, ajustar los reglamentos proporcionándoles ciertos niveles de rigurosidad académica en términos de investigación educativa.

2.2. Nueva malla curricular y la línea curricular de investigación

Actualmente, en la Carrera de Ciencias de la Educación se está implementando un nuevo Plan de estudios con su respectiva malla curricular. A groso modo, esta malla curricular está compuesta

por 64 asignaturas distribuidas en 3 Áreas de formación (Pedagógica y de gestión educativa; Educación intra, intercultural, comunitaria y diversa; y Orientación educativa y psicopedagogía); 3 Ejes articuladores (Tecnología educativa; Investigación social y educativa; y Lenguas); 3 Ciclos de formación (General, Interdisciplinar y de Profesionalización); 1 salida a nivel Técnico Superior (TICs Aplicadas a la Educación); y 5 Menciones profesionales (Administración educativa; Formación y docencia; Gestión de proyectos socio educativos y culturales; Orientación educativa; y Psicopedagogía) (Carrera de Ciencias de la Educación 2013: 47 y 48).

La línea curricular de investigación, en la malla curricular denominada como “Eje articulador investigación social y educativa”, tiene asignaturas desde el primero hasta el 8 semestre, interferida por un vacío en sexto semestre; vale decir, 8 asignaturas en el siguiente orden: Investigación educativa básica, Taller de investigación documental, Laboratorio de métodos y técnicas de investigación, Laboratorio de investigación etnográfica, Laboratorio de investigación-acción, Taller de modalidades de graduación, Laboratorio de trabajo de grado I y Laboratorio de trabajo de grado II.

[...] sabemos que el 25% de la carga horaria de la formación de un estudiante de ciencias de la educación, [...] estamos hablando más del 25% de un total de 5600 hrs., están destinadas a la investigación, quiere decir que la investigación en la carrera de ciencias de la educación es el eje que mayor cantidad de horas tiene, por tanto el perfil profesional de los estudiantes es en mayor fuerza la competencia de investigación. (Entrevista a Nilo Ramos, 3-11-2009; citado en Guzmán 2010: 69).

Entonces llegan a décimo y el mayor problema es que empiezan hacer su exploración y ven que su campo había sido otro, porque no saben cómo encarar, no saben metodología, [...] nunca han hecho investigación y han llevado toda la universidad investigación. [...] se supone que a décimo llegan pues teniendo objetivos, problemas que los tendrían que ver en octavo y noveno ¿no? Lo lamentable de eso es que a décimo semestre llegan sin saber, sin haber tenido una exploración de trabajo de campo, sin tener referencias claras;

porque no se investiga algo que no se conoce sino tienes que tener una exploración inicialmente, para eso debería servir octavo y noveno (Entrevista V.A., 29-10-2009; op. cit.: 87)

Los entrevistados señalan que la Carrera de Ciencias de la Educación, con el actual y con el anterior plan de estudios, respecto a las otras carreras de la facultad, se encuentra en una situación privilegiada, no sólo por la carga horaria sino por la cantidad de asignaturas que se destina a la formación en la investigación. Se trata de una línea de investigación completa y hasta con asignaturas con denominaciones sugestivas.

Los resultados de una ideal propuesta curricular investigativa, en la práctica, no son nada alentadores. Luego de haber aprobado todas las asignaturas de la línea curricular de investigación, los estudiantes poseen conocimientos teóricos parciales y casi una nula competencia respecto a la formulación de un proyecto de investigación y acerca de la misma práctica investigativa. Con mucha razón, Daniel Guzmán tituló a su tesis, a la que hacemos referencia en el presente informe, “Se enseña investigación toda la carrera pero llegan a décimo no pueden hacer su tesis”, que refleja la situación de la enseñanza y práctica de la investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación.

Los cinco años van llevando a grandes rasgos de manera general diferencias entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa pero no hay un aterrizaje, por ejemplo, si tú les preguntas a los chicos como se hace una observación cuantitativa, unas hojas de cotejo, como manejar la estadística, dentro lo que es la investigación, definitivamente los chicos están volados. Ningún docente aprovecha de que hayan llevado estadística en un determinado semestre, entonces no es una transversal, ni siquiera hay una relación horizontal ni vertical con las otras materias. Entonces desde mi punto de vista los cinco años debería de ser más que suficientes para poder formarnos como investigadores; pero como no hay una buena planificación, no hay una buena forma de organización de esta área de conocimiento, porque son áreas del conocimiento que hay que saber organizarlos para que el estudiante pueda asimilarlo, adquirirlo, aprehenderlo.

(Marco Alcalá, tesista de la Carrera de Ciencias de la Educación. Abril de 2009; citado en Morales 2013: 67)

Más que intentar buscar a los culpables es necesario identificar las causas estructurales de este problema; obviamente que son imputables tanto los docentes como los estudiantes, pero amerita que la carrera reflexione para tomar decisiones políticas y técnicas, de manera simultánea a la evaluación de impacto del plan curricular.

Consideramos que los docentes que regentan las asignaturas de investigación deben ser, mínimamente, investigadores con experiencia en campo y, además, tener competencias didácticas para la enseñanza de la investigación. Es más, todos los docentes deberían poseer cualidades, académicas y afectivas para el tutoraje de los proyectos de investigación, con énfasis en la tesis de grado.

2.3. Estudiantes con los que se desarrolló la Investigación Acción y Educación (IAE) y sus productos finales

Los estudiantes con los que se implementó el plan de la IAE, como se evidencia en el Cuadro 5, fueron 15; de los cuales 13 son mujeres y 2 son varones. La mayoría elaboró su proyecto de investigación para la modalidad de tesis y proyecto de grado. Con ellos, mediante sesiones presenciales, se reflexionó acerca de los temas de investigación y se realizaron presentaciones magistrales sobre el proceso y las fases de la investigación, las características y las estrategias para la elaboración de los marcos teóricos.

Cuadro 5
Estudiantes de Laboratorio de Trabajo de Grado II, Grupo 5,
de la Carrera de Ciencias de la Educación, Gestión I/2017

N	Nombre	Tipo de trabajo
1	Aguilar Rojas Noelia	Proyecto de grado
2	Conde Apaza Erika	Trabajo dirigido
3	Condori Poquechoque Luis Alberto	Proyecto de grado
4	Marcani Molle Deysi	Proyecto de grado
5	Orellana Espinoza Elizabeth	Tesis de grado
6	Peralta Delgado Lourdes	Adscripción
7	Prado Veizaga Ana María	Adscripción
8	Ríos Delgado Susana	Proyecto de grado
9	Salazar Orellana Raquel	Tesis de grado
10	Saravia Fernández Paula	Proyecto de grado
11	Viscarra Ibañez Valeria Paula	Tesis de grado
12	Herbas Coca Tatiana ⁷	Tesis de grado
13	Balderrama Trujillo Javier	Tesis de grado
14	Castro Salazar Silvia	Proyecto de grado
15	Choque Nogales María Magdalena	Tesis de grado

Fuente: Elaboración propia en base a registros de la UTI. Cochabamba, julio de 2017.

También se discutieron analíticamente los datos acerca de la población matriculada, egresada y titulada de la Carrera de Ciencias de la Educación; las proporciones, actuales e históricas de las formas de titulación; así como las propuestas para fortalecer la carrera y cualificar la investigación y la tesis como la modalidad adecuada para la titulación. A continuación, transcribimos, textualmente,

⁷ Este y los tres restantes estudiantes, en rigor, estaban matriculados en otro grupo de la misma asignatura; asistieron a mi grupo por voluntad propia. Los matriculados en mi grupo fueron en realidad 14, pues 3 abandonaron durante el semestre.

varias respuestas colectivas concertadas que son el resultado de las reflexiones que dinamizamos en las sesiones presenciales, en base a preguntas referidas a los temas de la investigación.

a) ¿Cómo aprobaron las Asignaturas de Modalidades de Graduación y Laboratorio de Trabajo de Grado II?⁸

- “Pasamos sin que nos revisen los perfiles, solamente debíamos entregar.”
- En las evaluaciones nos preguntaban aspectos generales y no del proyecto ni de los marcos teóricos.
- Sólo presentando trabajos pasamos las dos materias y los trabajos casi nunca revisan los docentes.
- Algunos docentes sólo nos exigían la asistencia a siete de todas las sesiones o clases en el semestre; y sólo con ese requisito pasamos la materia.

b) ¿Qué opinan acerca de los docentes que enseñan investigación?

- Deberían dictar las materias de investigación sólo docentes que saben hacer investigación, sólo ellos pueden contribuir más a nuestro aprendizaje.
- Existen docentes que hacen seguimiento a los trabajos, pero otros se basan sólo en exigir el trabajo final sin hacer el seguimiento.
- Con los que cursé las materias no nos dieron buenos contenidos acerca de cómo realizar una investigación.
- Creo que sólo enseñan por enseñar sin generar ningún impacto en el aprendizaje y menos en el área de investigación.

8 Las respuestas a este y a los otros incisos fueron producto de un taller interno que se tuvo con los estudiantes de la asignatura; por tanto, no son testimonios.

c) ¿En qué materias hablaron de marco teórico?

- En introducción a la investigación.
- En epistemología.
- En planificación y gestión.
- En el diplomado en investigación.

d) ¿Qué entienden por marco teórico?

- Es el sustento teórico de la investigación.
- Es el cuerpo teórico de la investigación.
- Fundamenta el problema y los objetivos.
- Es un conjunto de definiciones.
- Es el aporte teórico de autores para la investigación.

e) ¿Consideran que saben hacer un marco teórico?

- Si, hemos hecho en algunos trabajos prácticos.
- Sí, pero tengo dudas sobre marco teórico y marco conceptual.
- Hicimos triangulaciones, pero no sabemos si está bien o mal.
- Sí sabemos, pero no perfectamente.
- Algo profundizamos en epistemología.

Como podemos constatar a través de las respuestas de los estudiantes, la enseñanza de la investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación se la realiza sin ninguna direccionalidad. Da la impresión de que cada docente organiza y desarrolla a su propio criterio y, por tanto, no existe una articulación de asignaturas; hay ausencia de parte de la dirección en los procesos seguimiento y monitoreo de la enseñanza de la investigación. Es más, la carrera no cuenta con una línea de la investigación a la cual deba adscribirse, obligatoriamente, todos los docentes involucrados en las asignaturas de investigación, desde el primero hasta el último semestre.

De mi parte sería que los docentes de modalidades y de laboratorio de grado que sean docentes que saben investigar y desde su experiencia nos puedan guiar para aprender a investigar y, de ese modo, optemos para la modalidad de tesis. También sería bueno que no nos pongan trabas en la elección de algún tema de investigación, sino que nos guíen porque es ahí cuando uno decide hacer otra modalidad que no sea tesis. (Estudiante Laboratorio de Trabajo de Grado II. Cochabamba, agosto de 2017)

Se requiere que los docentes tengan una capacitación real en el área de investigación y estén especializados; además, que los docentes nos motiven para realizar la tesis y no nos desanimen. (Estudiante Laboratorio de trabajo de Grado II. Cochabamba, agosto de 2017)

Las deficiencias de la enseñanza de la investigación, percibida por los estudiantes, influyen para que cada día opten más por otras modalidades que no exigen la competencia investigativa. La situación empeora si a eso añadimos que los docentes evitan ser tutores y si acceden se tarda meses en la lectura y devolución de las tesis.

Los estudiantes están optando por otras modalidades de titulación porque los docentes no quieren tutorar las tesis. Trabajo dirigido y adscripción, si bien no requieren de investigación, son más fáciles y se pueden realizar en tiempos cortos. (Juan Chino, ex directivo del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación. Cochabamba, julio de 2017)

Los estudiantes optan cada vez menos por la tesis porque los docentes tienen poca práctica en investigación, no hay una correspondencia entre contenidos y práctica docente y se requiere de estrategias y didácticas para la enseñanza de la investigación. (Mario Vidal Moruno, docente de Ciencias de la Educación. Cochabamba, julio de 2017)

Respecto al tema del marco teórico, los estudiantes poseen ideas generales acerca de la elaboración. Donde se ve la falencia es en el momento en el que deben elaborar sus propios marcos teórico conceptuales. Para el caso del marco teórico, así como para las otras fases del proceso de investigación, son imprescindibles sesiones de

prácticas permanentes donde se enfatice el “cómo hacer” más que en el “qué es”. Es evidente que la investigación se aprende investigando y este principio deberá ser aplicado por todos los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

3. Conclusiones

Los procesos de IAE desarrollados en el primer semestre de la gestión 2017, junto a estudiantes de la Asignatura Grado II de la Carrera de Ciencias de la Educación, desembocan en cuatro temas principales a los que, a manera de conclusiones, haremos referencia de manera sintética.

La Carrera de Ciencias de la Educación, sobre todo en los últimos cinco años, está disminuyendo significativamente su población estudiantil matriculada (en un 25% entre el 2001 y el 2016) debido, a la vigencia de nuevas normativas educativas que, aparte de excluir a los científicos de la educación del escalafón docente, ha trasferido la formación inicial en educación -con la acreditación de licenciatura- a los Institutos Superiores de Formación de Maestros y, a nivel de posgrado, a la Universidad Pedagógica. A ello se suma las bajas tasas de egreso (4% en el periodo 2009 - 2016) y de titulación (2,9% en el periodo 2009 - 2016) que, en estos últimos años, está registrando. Estos datos deberán ser debatidos en las instancias correspondientes para tomar las decisiones, técnicas y políticas, que permitan el fortalecimiento y desarrollo institucional.

En la investigación, en general, y en la línea curricular de investigación, en particular, la Carrera de Ciencias de la Educación tiene una carga horaria y una cantidad de materias privilegiada respecto a otras carreras de la Facultad de Humanidades. Pero este hecho no repercute en impactos positivos tanto en la formación de los estudiantes como en la investigación educativa que debería plasmarse en la elaboración y sustentación de las tesis de grado. Urge realizar una evaluación de medio término del nuevo plan de estudios con énfasis en la investigación.

La línea curricular de investigación, a diferencia de otras carreras de la facultad y universidad, presenta en cada semestre una

asignatura, incluso con denominaciones sugestivas y da la impresión de una articulación horizontal y vertical ideal para la formación profesional en ciencias de la educación. Lamentablemente, tal como testimonian los estudiantes y docentes, no se está implementado de manera adecuada porque no posee una estrategia común para que los docentes lo apliquen. Es más, abstrayendo las recomendaciones de la investigación, deberían ser regentadas por docentes con experiencia en práctica investigativa o con competencias en didáctica de la enseñanza de la investigación.

La Tesis, como modalidad de titulación, está siendo desplazada por la Adscripción y el Trabajo dirigido, dos modalidades de fácil acceso que carecen de rigurosidad académica e investigativa. Hay que recuperar a la Tesis como la modalidad de titulación privilegiada para fortalecer y cualificar la formación profesional de los estudiantes y, también, para contribuir con nuevos conocimientos a las ciencias de la educación en el país y la región. Cobra más importancia para los estudiantes el hecho de que, actualmente, el mundo laboral y las becas para posgrados exigen como un requisito imprescindible la presentación del acta de defensa de la tesis.

Es necesario ajustar el reglamento de tesis tomando en cuenta que está en vigencia un nuevo plan educativo y una nueva malla curricular. El objetivo del Taller de modalidades de graduación (sexto semestre) deberá ser que el estudiante se adscriba u opte de manera crítica y responsable a una de las modalidades de titulación que oferta la carrera que, en este caso, es la Tesis de grado. Por otra parte, el objetivo terminal de Laboratorio de trabajo de grado I (séptimo semestre) deberá ser que el estudiante elabore y sustente un Proyecto de tesis con todos los requisitos académicos pertinentes. Finalmente, el objetivo de Laboratorio de trabajo de grado II (octavo semestre) deberá ser que el estudiante implemente el Proyecto de tesis cumpliendo con todos los requisitos académicos y presente el informe de investigación.

El mejoramiento sustancial de la formación, teórica y práctica, de la investigación educativa en la Carrera de Ciencias de la Educación automáticamente incidirá en el desarrollo de competencias respecto de la elaboración y creación de conceptos operativos de los marcos

teóricos, tanto de los proyectos como de los informes de investigación. Este tema que parecía ser una simplicidad académica ha gatillado para que, mediante la IAE, se pueda escudriñar una parte de la situación estructural de la investigación.

4. Reflexiones sobre el proceso de la investigación

El proceso de IAE desplegado con los estudiantes de la asignatura de Taller de Grado II, Grupo 5, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, fue una experiencia pedagógica que permitió reflexionar sobre práctica docente, el influjo de dicha práctica en los estudiantes y las dificultades que existen cuando se quiere investigar de manera simultánea la práctica de la docencia universitaria.

En los hechos, ha sido un tanto difícil diferenciar la práctica docente de la práctica investigativa; más aún, cuando el objeto de investigación era uno mismo y las propias acciones comunicacionales y educativas. La tradición nos ha marcado y me ha hecho entender que la investigación lo hace uno desde fuera, el investigador sujeto tiene su objeto de investigación; pero con la IAE este principio *de facto* tiene que vulnerarse. Es eso lo que cuesta asumir y entender: que uno puede ser simultáneamente sujeto y objeto de investigación. Este conflicto, durante en proceso de investigación acción, ha tenido influjo para que haya sido dificultoso el acopio sistemático de la información.

Otro punto que hasta ahora, incluso, ha creado un conflicto académico personal es el hecho de partir con la idea de que la IAE está orientada a solucionar un problema educativo para que el estudiante mejore su aprendizaje y el docente, aparte de mejorar su enseñanza, pueda sistematizar su práctica. Resulta que un problema educativo, por lo general, tiene causas estructurales que, te obligan a abordar otros aspectos institucionales, técnicos y hasta políticos.

Eso ha ocurrido en mi caso, porque la idea de contribuir para que los estudiantes elaboraran en conceptos operativos en los marcos teóricos de sus proyectos de investigación, nos ha provocado a analizar la situación de la investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación, así como la disminución significativa de la tesis en la titulación. Esto

ha demostrado que la investigación, inclusive la ligada a la acción, no puede ser neutral y no debe limitarse simplemente al mejoramiento; al contrario, debe indagar para transformar el entorno del problema identificado y contribuir en la solución.

La IAE no solo está restringida a la acción educativa, en términos de acopio y construcción de datos e información; para complementar las evidencias preliminares sistematizadas se debe recurrir también a información de fuentes bibliográficas y documentales, hasta incluso al procesamiento de información estadística. Solo de esta manera se añaden y se fortalecen las evidencias para que los temas o problemas abordados tengan pistas y posibilidades de solución.

Los estudiantes, con el proceso de IAE desarrollado durante el semestre, no sólo aprendieron la metodología para la creación de definiciones operativas; llegaron más allá de este desafío, pues comprendieron el proceso de la gestión de la investigación educativa y, también, la práctica de la investigación. Al finalizar el semestre, a manera de prueba, prácticamente todos concluyeron sus proyectos e informes de investigación, obviamente en diferentes grados y niveles.

Bibliografía

Carrera de Ciencias de la Educación

2013. **Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación.** Cochabamba (Mimeo)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)

2015. **Procesos de transformación de la Facultad de Humanidades. Hacia una nueva Cultura Académica.** Cochabamba: FHCE.

Guzmán, D.

2010. **Se enseña investigando toda la carrera pero llegan a décimo y no pueden hacer su tesis.** Cochabamba (Mimeo).

McNiff, J.

2002. **Investigación acción para el desarrollo profesional. Concejos precisos para nuevos investigadores de acción** (Mimeo).

Morales, W.

2013. **La formación académica en la línea curricular de investigación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.** Cochabamba (Mimeo).

Facultad Humanidades – UMSS 2018: <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion> (Fecha consulta: 11/03/18).



ENSEÑAR NO ES DAR CLASES

Marcelo E. Arancibia Guzmán

ENSEÑAR NO ES DAR CLASES

Marcelo E. Arancibia Guzmán¹

Resumen

ENSEÑAR NO ES DAR CLASES: Práctica docente y experiencias formativas en la construcción de aprendizajes no lineales (reflexivos y autónomos), es una experiencia de Investigación - Acción (I – A) que buscó promover procesos formativos no lineales orientados a la construcción de aprendizajes reflexivos y autónomos en los estudiantes a fin de reorientar la práctica de la enseñanza en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa.

La I – A se ha orientado hacia la implementación de acciones de mejora educativa mediante estrategias didácticas que permitieron la promoción de experiencias formativas, cognitivas y metacognitivas asertivas para los estudiantes, tutelados a comprender las categorías conceptuales disciplinares estudiadas. Como estrategia de recuperación de información permitió reconocer la base de conocimiento de los estudiantes para abordar nuevas categorías conceptuales, de igual forma, las estrategias aplicadas durante el desarrollo de la práctica docente posibilitaron reconocer la calidad de manejo de categorías conceptuales de los estudiantes, de su estado motivacional referente a su aprendizaje y el quehacer docente, aun así todavía no se ha logrado mediar y orientar la producción y recreación de categorías conceptuales relacionadas con los contenidos de las asignaturas, mayor aún es la dificultad en transferir a situaciones de prácticas contextuales lo que aprenden.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación con Maestría en Formación Docente e Innovación Pedagógica, Ciencias de la Educación Mención Educación Superior, Psicología y Aprendizaje. Fue Asesor Pedagógico del Centro Cultural Anglo Americano, Director de Carrera de la Carrera de Ciencias de la Educación, actualmente es Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa, Director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Introducción

La experiencia de formación y mejora de la práctica docente se ha desarrollado en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa, con estudiantes de quinto y noveno semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación, implementado acciones de mejora educativa como estrategias de enseñanza, a partir de los cuales los estudiantes reflexionaron sobre las categorías conceptuales disciplinares aprendidas, incentivando el despertar de la confianza en sí mismo, orientados a reconocer y reconocerse como sujetos autoestructurantes de su aprendizaje.

Las acciones de mejora educativa han hecho énfasis en la superación de barreras construidas en la práctica docente, sobre todo aquellas relacionadas con el hábito que se ha generado durante la práctica de la enseñanza, respecto a la dependencia que tienen los estudiantes por la palabra docente y la aprobación sobre el adecuado manejo de las categorías conceptuales, que de alguna manera han sido simbólicamente reglados por el docente, las estrategias establecidas y desarrolladas fueron orientados a la construcción y reconstrucción de los aprendizajes y las categorías conceptuales disciplinares relacionadas con los contenidos de las asignaturas, se ha trabajado con tareas estudio, tareas problemas, diarios reflexivos de aprendizaje, ficha reflexiva de aprendizaje y estrategias para el desarrollo del pensamiento por analogía.

1. Antecedentes de la Investigación – Acción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa fue orientada por dos componentes de formación: lo teórico y lo práctico. El componente teórico promueve procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la construcción de categorías conceptuales disciplinares. Para tal fin, durante la práctica de enseñanza, se dispuso la realización de lecturas relacionadas con los contenidos de aprendizaje, a partir de ello, se desarrollan los contenidos de aprendizaje mediante el diálogo reflexivo entre docente y estudiantes promovido por las preguntas “¿cuál es tu percepción de la lectura?” y “¿qué idea o ideas te han llamado la

atención?”. La primera pregunta hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes con relación a la estructura, propiedades y la estética del texto. La segunda busca el intercambio de opiniones relacionadas con ideas fuertes que argumentan las categorías conceptuales relacionadas con los contenidos de las áreas de conocimiento, se concierta con la exposición dialogada, conversatorios y tertulias de grupo. Las principales dificultades encontradas en esta práctica de enseñanza están referidas a la poca comprensión de las lecturas realizadas y a la explicación de las categorías conceptuales desde su punto de vista.

El componente práctico se trabajó a partir del análisis de situaciones de aprendizaje contextualizadas o simuladas. La práctica de la enseñanza busca transferir las categorías conceptuales aprendidas a situaciones reales a través del análisis de documentos, resolución de problemas y estudios de caso. En la reflexión teórico – práctica, en un caso, se construyen experiencias relacionadas con la organización del ambiente de aprendizaje y, en el otro, prácticas de evaluación educativa de programas o proyectos educativos, institucionales, desempeño docente, entre otros ámbitos de evaluación. Durante la práctica docente se perciben dificultades no sólo en el aprendizaje y la comprensión de categorías conceptuales disciplinares, sino, también, en la transferencia de conocimientos, capacidades de reflexión y abstracción de ideas respecto a la aplicación en situaciones prácticas.

Las experiencias formativas en Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa se enmarcan en el acompañamiento y mediación en la construcción de aprendizajes no lineales, autónomos y reflexivos. Esta primera experiencia de reflexión acción se orienta a la mejora en la organización del ambiente y las situaciones de aprendizaje relacionadas con la formación teórico y práctica durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. La asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa

La asignatura de Didáctica General se cursa en quinto semestre. Se fundamenta a partir de la pluralidad de teorías existentes en ciencias

de la educación y la pedagogía, respecto a las corrientes contemporáneas que permiten descubrir las problemáticas educativas desde la lógica de la comprensión, reflexión y acción en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Contribuye a la formación de profesionales reflexivos a partir del análisis de la práctica didáctica como sistema complejo, promoviendo conocimientos, habilidades y valores relacionados con el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje. Las experiencias formativas desarrolladas en la asignatura buscan la formación de competencias profesionales desde una perspectiva interdisciplinaria en relación con el objeto de estudio de la carrera y su perfil profesional. Contribuye, de esta manera, a la reflexión y comprensión de la práctica de la enseñanza como un campo de investigación de la didáctica y los procesos enseñanza y aprendizaje como su objeto de estudio.

Por otro lado, el de Taller de Evaluación Educativa se cursa en noveno semestre. Abarca contenidos relacionados con la diversidad de aspectos relacionados con la evaluación educativa que, en la actualidad ha cobrado enorme relevancia y significado, sobre todo como respuesta a las demandas de las sociedades actuales, caracterizadas como sociedades de la información, el conocimiento y la comunicación, sociedades relacionadas con el permanente cambio político y económico de carácter mundial. En nuestro medio y el contexto latinoamericano, la evaluación cobra fuerza en los años 90 con el impulso de las reformas educativas que responden a programas de ajuste estructural, orienta la creación de políticas educativas y, por ende, de evaluación relacionada con las nociones de calidad, excelencia y eficacia. Estos cambios estructurales están relacionados con una serie de reformas políticas y económicas que afectan las organizaciones de los estados. El sistema educativo no escapa a esta realidad, así, las instituciones educativas con sus cambios estructurales, en su momento, respondieron a políticas externas configuradas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales.

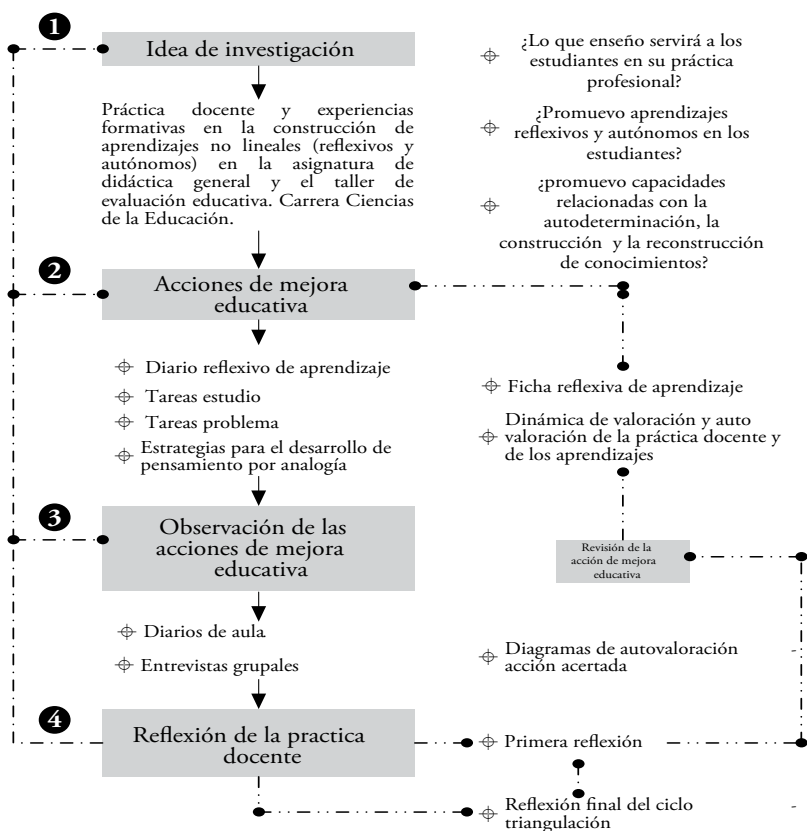
Ambas unidades pedagógicas de formación contemplan dos componentes que se desarrollan durante la práctica docente y las experiencias formativas. El primero, teórico reflexivo, permite el análisis de las categorías conceptuales estudiadas, los acontecimientos sucedidos

referentes a la didáctica y evaluación desde una perspectiva contextual y política. El segundo componente, práctico propositivo, trabaja la didáctica y evaluación educativa en un nivel más concreto, operativo, desde lo metodológico e instrumental, comprende la aplicación de categorías conceptuales aprendidas a situaciones prácticas relacionadas, por un lado, con la organización del ambiente de aprendizajes y los componentes didácticos que intervienen y, por otro, prácticas de evaluación en el ámbito de la gestión educativa y curricular.

3. Metodología de Investigación Acción

Enseñar no es dar clases: Práctica docente y experiencias formativas en la construcción de aprendizajes no lineales (reflexivos y autónomos), es un tema de investigación que se aborda desde la metodología de investigación acción, en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa. Se reconoce que a partir de la experiencia de investigación acción se generan procesos de reflexión y comprensión del conocimiento que nos permite comprender los significados de la práctica docente en tanto y cuanto busca promover experiencias de aprendizajes no lineales, críticos y reflexivos. Superar el entendimiento de que la práctica docente no se centra sólo en el hecho de dar clases, que no es lo mismo que enseñar, enseñar supone lograr la construcción y comprensión de los contenidos que se aprenden, por ello la investigación se ha desarrollado según se explica en el gráfico 1.

Gráfico 1 Ciclo de investigación acción



Fuente: Elaboración propia basado en las acciones de mejora educativa.

4. Resultados del proceso de Investigación Acción.

El objeto de estudio de la I – A refiere a que en la práctica de enseñanza en la Asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa se promuevan experiencias formativas no lineales que medien la construcción de aprendizajes reflexivos y autónomos

en los estudiantes. La noción de experiencias formativas no lineales se entiende como acontecimientos en los que no se imponen aprendizajes de manera homogénea. Los procesos no se dan en una sola dirección, del docente hacia el estudiante, al contrario, son experiencias múltiples que orientan la construcción de aprendizajes desde la perspectiva de cada estudiante, del diálogo e interacción que se promueve en el ambiente de aprendizaje. No existe una única forma de aprender, menos de enseñar, las experiencias formativas durante la práctica de enseñanza responden a diversos factores vinculados con competencias docentes para planificar y organizar la enseñanza, aquellos asociados al interés por aprender de los estudiantes, así como los del propio contexto en el que se da la práctica de la enseñanza.

La otra noción del objeto de estudio es la construcción de aprendizajes reflexivos y autónomos en los estudiantes. Se orienta a la implementación de acciones de mejora educativa que no se limitan al aprendizaje de categorías conceptuales disciplinares, sino, además, posibilitan la comprensión de los contenidos de aprendizaje, de su utilidad y de las posibilidades de transferir la aplicabilidad de sus aprendizajes a situaciones reales. Por otro lado, las experiencias formativas posibilitan la autogestión por aprender, que se rompa la dependencia en relación al pensamiento docente, que los estudiantes estén seguros de aquello que aprenden, de su utilidad, sin esperar la aprobación del docente respecto a si está bien o no lo que aprende.

En este sentido, los resultados se analizan a partir de las percepciones de los estudiantes respecto a la aplicación de las acciones de mejora educativa y de las vivencias en las sesiones formativas. Se definen las siguientes categorías de análisis:

- a) Despertar la confianza por el logro de aprendizajes.
- b) Autogestión del aprendizaje.
- c) Construcción y recreación de los aprendizajes.

a) Despertar la confianza por el logro de sus aprendizajes

En conversaciones cotidianas con docentes, es común escuchar preocupaciones por la falta de participación de los estudiantes en clases. La misma incertidumbre manifiestan los estudiantes, estos se ven inhibidos de participar sus opiniones, principalmente por no confiar en lo que saben; existe dudas respecto a si las ideas que expresan son buenas y responden a la expectativa del docente. La percepción de los estudiantes sobre sí mismos como sujetos que aprenden responde a diferentes factores, como las experiencias formativas que se organizan en el ambiente de aprendizaje, pero también a las capacidades reflexivas que tienen para afrontar lo que aprenden.

Las percepciones de dos grupos de estudiantes de Didáctica General respecto a las acciones de mejora educativa muestran que la práctica de enseñanza permitió desarrollar la capacidad de valorar su propio aprendizaje. La valoración que realizaron los estudiantes respecto a las acciones de mejora educativa permitió asignar un peso sobre 100% a las acciones de mejoras educativas y sus vivencias en las sesiones formativas, se ha considerado cuatro aspectos respecto a los cuales los estudiantes valoraron las experiencias formativas. El trabajo con los diarios reflexivos de aprendizaje permitió valorar en ser valorado la confianza de los estudiantes en relación a sus logros de aprendizaje; a partir de las lecturas expresaron sus opiniones con relación a la realización de tareas estudio e informes de lectura, el análisis de contenidos posibilitó reflexionar en relación a las experiencias formativas desarrolladas en aula a través de las actividades de aprendizaje; por último, los estudiantes valoraron el clima de aprendizaje, la capacidad de comunicación en interacción en el aula mediante el análisis de sus vivencias, sentimientos y afectos producidos en la experiencia de I – A.

En la categoría de análisis “despertar la confianza por el logro de sus aprendizajes”, los estudiantes de DG2_G1 asignan un valor de 100% al manejo de los diarios reflexivos de aprendizaje; en contraste, los estudiantes de DG2_G2 le asignan un valor del 75%, al respecto indican lo siguiente “con respecto a los diarios de clase, consideramos que es algo muy personal, podemos decir que no estamos de acuerdo

en compartir en el aula, debería ir solo dirigido al docente” (DG2_G2). Durante el desarrollo de las sesiones formativas un grupo de estudiantes mostraron resistencia a la socialización de los diarios, principalmente porque consideran que es un producto privado que sólo debe conocer el docente. Otros estudiantes indicaron que “los diarios para nuestro aprendizaje son muy importantes ya a que al escribir hacemos como una retroalimentación de lo aprendido durante la clase” (DG2_G1). Esta afirmación muestra que el diario para este grupo de estudiantes se ha convertido en una estrategia que permite recordar el desarrollo de contenidos en clases y fijar el aprendizaje de categorías conceptuales disciplinares.

Los estudiantes del Taller de Evaluación Educativa le asignan un valor positivo al diario reflexivo, aun reconociendo las dificultades que se tuvo en su aplicación y la falta de hábito de describir acontecimientos, relatos y reflexiones propias. Indican “es un buen instrumento para la retroalimentación y reflexión, pero no es un hábito para los estudiantes” (EED_G1). Manifiestan también que elaborar el diario “es moroso, pero muy importante porque para hacer un diario uno debe estar atento en la clase” (EED_G2). La última afirmación coincide con la importancia del diario reflexivo para el logro de aprendizajes, permite recordar los contenidos desarrollados en clases y asimilar como estrategia que moviliza retroalimentar las categorías conceptuales aprendidas de una sesión a otra. Es importante reconocer en éstas apreciaciones la noción de estar atento en clases y la referencia que se hace al diario como estrategia que les permite reflexionar sobre lo aprendido.

La valoración de la lectura ha contemplado dos acciones de mejora educativa: las tareas estudio e informe de lectura. Ambos grupos de estudiantes de la asignatura de Didáctica General y el grupo EED_G2 del Taller de Evaluación Educativa le asignan un peso de 50% sobre 100%. El grupo EED_G1 del Taller de Evaluación Educativa le asigna un peso de 75% sobre 100, principalmente porque consideran que los textos de lectura, en unos casos fueron complicados y ampulosos. Sobre las lecturas indican: “nos ayuda a comprender sobre el tema, tenemos más facilidad para entender en la clase lo que nos habla el docente, el informe nos ayuda a analizar y sacar ideas principales” (DG1_G1). Si bien se

le asigna un valor intermedio, los estudiantes reconocen positivamente las acciones de mejora educativa, principalmente porque han permitido enriquecer el manejo de categorías conceptuales disciplinares aprendidas, reconocer lo que saben y configurar la base de conocimiento que poseen en relación a lo nuevo que pueden aprender: “las lecturas han contribuido en el aporte del conocimiento del estudiante, sin embargo algunos textos fueron complejos de entender, los informes de lectura fueron aportes reflexivos referentes a la materia” (DG1_G2).

Acerca del desarrollo de capacidades que le permitan al estudiante ser reflexivo y consciente de comprender aquello que aprende, se ha visto una limitante relacionada con el aprendizaje orientado a la reproducción de ideas, conocimientos y representaciones que el docente exige. Se generan dificultades en la práctica de la enseñanza y el desarrollo de contenidos, por ejemplo, las limitaciones que se enuncian respecto a las lecturas: “con los informes de lecturas, al momento de realizarlos tuvimos dificultades al expresar nuestra propia opinión, lo que decía el autor” (DG2_G2). Son consecuencia de la predominancia de tradición académica y eficientista en la práctica docente. Las experiencias formativas han constituido acciones que solo buscan ilustrar la mente de los estudiantes a partir de contenidos disciplinares y la promoción de conocimientos científicos académicos reconocidos como únicos y verdaderos. Se ha priorizado el aprendizaje del dominio de una materia, de un área de conocimiento, de una disciplina; el docente se convierte en sujeto que da fe y valida el aprendizaje de los estudiantes, situación que cambia durante la práctica de la enseñanza en la asignatura de Didáctica General y el Taller de Evaluación Educativa. Los estudiantes explican ello: “las lecturas (indican los estudiantes) nos parecieron interesantes ya que nos ayudó a comprender la didáctica general y aclarar nuestras dudas, pero también las lecturas extensas pudimos comprender con la explicación del docente” (DG2_G2).

Los estudiantes reflexionaron sobre las actividades formativas que mediaron el desarrollo de los contenidos y el aprendizaje de categorías conceptuales disciplinares en clases. Coinciden en valorar el mismo con 75% y 100% de aceptación, manifiestan lo siguiente: “las actividades realizadas y las fichas de trabajo junto al video análisis fueron muy

interesantes y el trabajo en aula a nivel grupal” (DG2_G1); “Las actividades fueron interesantes sobre todo lo del video, pero queda pendiente el foro, lo que además puede dar la idea de que en otra no se cumplirá con lo previsto, el foro podía dar mejores resultados” (DG1_G4).

Sobre el ambiente socioafectivo asertivo de aprendizaje, condición importante para que sientan confianza por el logro de sus aprendizajes, los estudiantes le asignan un peso del 50% y 100%. Explican que “a principio existía poca participación, luego se entró en más confianza” (DG2_G1). De igual forma indican que “podemos decir que nos sentimos satisfechos, existe motivación e interés para seguir aprendiendo” (DG2_G2). En general, se percibe que los estudiantes se sentían motivados por aprender y asistir a clases. Indican que “el docente crea buen ambiente de clase, motiva la participación y los aportes de otros estudiantes ayuda a entender los temas en nuestras palabras” (EED_G1). Se reconoce que en las clases se ayuda a tener una visión crítica de la realidad y del contexto debido a que las acciones de mejora educativa permiten hacer un contraste con situaciones de la realidad, a nivel laboral y personal.

Una reflexión expresada por los estudiantes de DG1_G5 es que ha existido libertad de expresión. Se realizaron actividades amenas en el aula, la práctica del docente ha brindado un espacio de expresión para interactuar, hablar y debatir sobre los temas desarrollados, en ello, es importante reconocer la acción mediadora del docente, sobre todo en el aprendizaje de contenidos y categorías conceptuales más complejas. Se hace necesario que los estudiantes confíen en aquello que aprenden, que desarrollen habilidades para comprender, en lo que denominan lecturas complejas y extensas. La práctica docente ha promovido experiencias formativas donde los estudiantes aprendieron a analizar, no sólo repetir las categorías conceptuales, pensar por analogía, relacionar un saber con el otro, reconocer lo que saben y comprender lo nuevo que están aprendiendo. Los estudiantes deben ser portadores de su voz, con aciertos y desaciertos, saber que se pueden equivocar y tomar consciencia que desconocer algo no es malo, sino el inicio de un nuevo aprendizaje. Por contraparte, el docente debe permitirle “SER”, hacer, experimentar y reflexionar junto a los ellos las diversas formas de comprender un contenido, una categoría conceptual.

b) Autogestión del aprendizaje

Al igual que la categoría anterior, los estudiantes realizaron la valoración de las acciones de mejora educativa y si estas permitieron el desarrollo de las capacidades relacionadas con la autogestión de su aprendizaje. Es importante aclarar el significado de la categoría. La autogestión del aprendizaje se entiende como el proceso a través del cual los estudiantes aprenden conocimientos, conductas y afectos por cuenta propia, según sus ritmos y habilidades, a fin de lograr las metas de aprendizaje. La autogestión es posible a través de la mediación de la práctica docente. Nuevamente se hace énfasis en la racionalidad del docente; su forma de comprender y causar la enseñanza y el aprendizaje promueven experiencias formativas que ayudan a desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser autogestionario en su aprendizaje.

Respecto a los diarios, los estudiantes consideran que “les ha ayudado a reflexionar y entender las sesiones de clase, permitiendo al estudiante analizar desde su propio punto de vista los contenidos, además de ordenar sus tiempos para realizar el diario” (DG1_G3). La valoración de los diarios como acción de mejora educativa, según los gráficos 5 y 6, le asignan un peso de 25% y 50% sobre 100%. Se reconoce el valor formativo del mismo, principalmente porque en su construcción intervienen elementos que posibilitan al estudiante ser quien defina cómo, cuándo y qué escribir. Cabe destacar que consideran a los diarios como “una actividad metacognitiva, que permite reflexionar y recordar las actividades de la clase anterior” (DG2_G4). Sin embargo, la principal dificultad para su realización tiene que ver con el tiempo. Los estudiantes manifiestan que exige mucho tiempo y organización, por ello los ven como una actividad poco favorable en relación a la cantidad de materias y trabajos que tienen que realizar. Justamente la dificultad que perciben los estudiantes al elaborar los diarios les ayuda a ser autogestionarios de su aprendizaje. En contraste a la valoración realizada por los estudiantes de Didáctica General respecto a la aplicación de los diarios como acción de mejora educativa, la valoración que le asignan los estudiantes del Taller de Evaluación Educativa adquiere un significado positivo, le asignan un peso entre el 75% y 100%.

La percepción de los estudiantes del Taller de Evaluación Educativa permite comprender el uso de los diarios como una acción que posibilita la ampliación de habilidades de aprendizaje de los estudiantes y la mejora de otras herramientas como la escritura que les permite ser autogestionarios en su aprendizaje, su capacidad de regulación, organización, síntesis y autorreflexión, cuestionar y preguntarse de manera permanente, lo que hacen, lo que están aprendiendo. Son las acciones de mediación docente y los mecanismos de interacción y comunicación que orientan la práctica de la enseñanza, la promoción del diálogo y el coaprendizaje. El impulso que necesitan los estudiantes para confiar en lo que son capaces de aprender, la adquisición de esta confianza y el despertar el deseo de aprender también está relacionado con el significado y sentido que dan los estudiantes a lo que aprenden, a la utilidad que le dan y cómo este aprendizaje permite enfrentar las demandas del contexto. debe ser una práctica situada y de relevancia personal – social.

En ese sentido, las tareas estudio y las lecturas realizadas son valoradas con un peso entre 50% y 75% sobre 100%. Indican que “las lecturas iniciales exigen un dominio de términos alto quizá más del que tenían, pero después las lecturas se hicieron más comprensibles” (DG1_G4). Además, se reconoce que “lo malo algunos no leen las lecturas y no participan en la socialización” (EED_G4) y que “no es muy novedoso hacer informes de lectura, debería ser utilizado otras técnicas para la comprensión de la teoría” (DG1_G5). Con relación al desarrollo de las actividades formativas para el aprendizaje de los contenidos, los estudiantes imprimen como importante el hecho de reconocer que la enseñanza, más allá de la transmisión y exposición de contenidos, supone un proceso que potencia el deseo por aprender de los estudiantes, así que valoran estas acciones de mejora educativa en un 75% y 100%. Indican que “las actividades que se realizaron en cada clase ayudaron a expresar la opinión del estudiante, permitieron trabajar en grupos, dando conclusiones colectivas” (DG1_G2). Reconocen que “las actividades en aula son diferentes y didácticas con un aprendizaje nuevo y con motivación para seguir asistiendo a clases con ganas de aprender” (DG1_G3). Desde la percepción y valoración

de los estudiantes, las actividades que se realizaron el aula “ayudaron a comprender los temas avanzados, los trabajos en grupos, los estudios de caso, las tareas problema, permiten socializar, intercambiar ideas y facilita la construcción de aprendizaje” (EED_G2).

La forma de enseñar estuvo orientada a romper con esa dependencia que tienen los estudiantes respecto al pensamiento docente. Las acciones de mejora educativa buscaron la autoestructuración, la autonomía y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Este proceso de transformación de la práctica docente guía la reconfiguración del pensamiento y de las habilidades para aprender de los estudiantes. La enseñanza se ha convertido en un proceso que media la transformación y recreación del pensamiento, las actitudes, los comportamientos y sus capacidades reflexivas y autónomas.

Otro factor importante para que los estudiantes sientan confianza por aprender está relacionado con la capacidad que tienen quienes enseñan para generar un ambiente socioafectivo asertivo de aprendizaje, que los estudiantes se sientan libres de expresar ideas tal como describen en la valoración realizada: “se pueda apreciar que existe empatía entre compañeros, además que se socializa cada contenido de manera reflexiva” (EED_G3). Lograr que los estudiantes durante la práctica docente expresen ideas crea satisfacción entre los estudiantes; así lo indican: “nos sentimos bien porque conocemos a otros compañeros, el clima es agradable en el aula, nos sentimos motivados, ya que el docente explica el tema bien y concreto” (EED_G4). Por estas razones, valoran las acciones de mejora educativa con un peso de 75% y 100%, aunque también existen estudiantes que le asignan un peso de 50% sobre 100, aun así, lo reconocen: las “sesiones formativas son motivadoras, lo que nos desagrada y frustra es el horario, no todos viven cerca de la universidad, muchos venimos de muy lejos” (EDG_G4). Expresan también que “dentro del ambiente del aula se siente un clima de confianza y motivación al momento de aprender” (EDG_G3).

El crear un ambiente de confianza se da en tanto se comprenda en discurso y la aplicación del mismo a situaciones prácticas. La enseñanza, por tanto, el aprendizaje, no pueden estar aislados del contexto. Deben ser procesos situados que, además de promover el aprendizaje de categorías

conceptuales disciplinares, también impulsen capacidades operativas, aprendan y enseñen actuando, investigando. Ser partícipes y no sólo espectadores del conocimiento es importante para ser autogestionario en el aprendizaje. Las experiencias de enseñanza guiada y la variable mediación en la práctica de la enseñanza son fundamentales para promover el aprendizaje y desarrollo de estas capacidades de autogestión y autoestructuración, permiten romper la dependencia del otro sobre el aprendizaje, impulsa pensamiento propio, no el ajeno. Por tanto, reconfigurar la práctica de la enseñanza de la tradición academista y de eficiencia social, por el reconstruccionismo social, posibilita activar las capacidades para aprender de los estudiantes. Los estudiantes representan el aprendizaje de contenidos, no como sujetos pasivos, sino como sujetos activos, críticos, reflexivos que comprenden lo que aprenden.

c) Construcción y recreación de los aprendizajes.

El aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados a través de la mediación docente e interactuando con los medios y recursos didácticos utilizados. Es una actividad mental constructiva y recreativa, es un proceso de elaboración sociocultural, afectiva y relacional sujeta a transformaciones. Se realiza en torno de contenidos preestablecidos que implican la presencia de un mediador que puede ser el profesor o los iguales. Una práctica no sólo se centra en la transmisión de categorías conceptuales, sino que puede y debe enseñar a construir, reconstruir y reflexionar sobre el contenido de aprendizajes. Se entiende como un proceso de construcción personal que se configura a partir de la reconstrucción y se consolida mediante la ayuda pedagógica, que orientan los medios, el contexto y los sujetos partícipes de la práctica de la enseñanza. La dinámica de la reconstrucción del aprendizaje reside en la interrelación y articulación de los contenidos, los estudiantes y el docente.

La construcción y reconstrucción del aprendizaje es de carácter esencialmente interpersonal. Emergen en el ámbito de la interactividad, de la articulación de las actuaciones de la enseñanza y la organización del ambiente de aprendizaje, en relación a las actividades planteadas en

las secuencias didácticas de aprendizaje y la transferencia progresiva de la responsabilidad y autoestructuración de la meta de aprendizaje. La construcción conjunta de aprendizajes permite la creación y recreación de un conocimiento situado que responde a los contextos de la práctica de la enseñanza. Genera una convergencia respecto a la actividad mental constructiva y la influencia de lo sociocultural, lo sociohistórico sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo; por tanto, la recreación del aprendizaje se manifiesta en la dimensión sociocultural para luego ser apropiado y configurado como aprendizaje construido por el estudiante. Se aprende y se enseñan categorías conceptuales, que promueven comprender y reflexionar a partir de la realidad social y cultural.

Los estudiantes manifiestan que las acciones de mejora educativa, como el diario, son “una actividad constructiva, ventajosa para la formación del estudiante ayuda a recordar lo aprendido y para los que no están en clases es una retroalimentación” (DG1_G3); “ayuda a repasar los temas avanzados, a la hora de escribir y a la hora de escucharlos en clases” (EED_G3); además “permite percibir cómo estamos analizando y asociando la nueva información (EED_G4). Estas percepciones sustentan la valoración del 75% y 100%, que le dan los estudiantes a las acciones de mejora educativa que promovieron la construcción y reconstrucción del aprendizaje.

Respecto a las tareas estudio y las lecturas, nuevamente sobresale el valor medio y bajo que le asignan los estudiantes: 50% y 25%. Aun así, las valoraciones de los estudiantes respecto a las tareas de estudio, lecturas y la construcción de informe son positivas. Manifiestan que “los informes requieren una lectura más profunda y puntual para identificar puntos clave, por lo tanto, la asimilación de conocimientos fue más productivo, sin embargo, quedan dudas sobre si los informes van por el camino correcto, sobre todo en el último punto de construcción de aprendizajes, quizá una revisión posterior nos podría dar luces sobre si vamos en dirección correcta o necesitamos reorientación” (DG1_G4). Los estudiantes de EED_G4 consideran que las lecturas y el formato de trabajo con las tareas estudio e informes coadyuvan en el análisis de ideas de los textos de lectura, en la comprensión del contenido y la explicación de las categorías conceptuales disciplinares que aprenden.

Principalmente, hacen referencia al último punto del informe de lectura donde se exige que los estudiantes en sus términos, desde sus concepciones y formas de comprender los contenidos, expliquen lo que aprendieron. Ahí se demuestra su capacidad de reconstrucción de los aprendizajes que, además, son analizados y debatidos en clases, con los compañeros de estudio y el docente. Los estudiantes indican que esta actividad “aumenta sus conocimientos, vocabulario referente a la materia” (EED_G3). Manifiestan que los informes de lectura les son útiles debido a que sirven para identificar ideas sobre los contenidos desarrollados en el aula; con las opiniones y la argumentación del docente se construye un mejor aprendizaje” (EED_G2).

Sobre práctica docente, la aplicación de las acciones de mejora educativa y la promoción de experiencias formativa dan cuenta de que la construcción de aprendizajes no sólo corresponde a procesos cognitivamente establecidos, sino, también, a factores externos de relacionamiento, comunicación e interacción que se suscitan en las sesiones formativas. Sólo así los aprendizajes se tornan significativos, pueden ser considerados como relevantes, reflexivos, analíticos y propositivos. La forma como el docente organiza el ambiente de aprendizaje es sustancial para que el estudiante sienta confianza en la construcción de sus aprendizajes. El reconocimiento de que los procesos de interacción se dan en esa relación docente y estudiantes, las actividades de aprendizaje desarrolladas, el uso de medios y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes y las formas de relacionamiento y comunicación establecidos en el aula, median interacciones cognitivas a través de las cuales el estudiante es capaz de reconstruir lo que aprende.

La valoración más elevada que realizaron los estudiantes acerca de las acciones de mejora educativa aplicada en la experiencia de investigación acción están relacionadas con el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la calidad del ambiente socioafectivo que se promovió en las sesiones formativas. La asignación de un peso sobre el 100% que le dan los estudiantes oscila entre el 75% y 100%. En el caso del ambiente socioafectivo existe una valoración del 50%. Algunas opiniones al respecto indican que las actividades realizadas en clases les

parecieron dinámicas e interesantes. Existió socialización en trabajos de grupo donde pudieron compartir sus propias ideas (DG2_G2). De igual forma, manifestaron que las clases “fueron prácticas, ha sido forma de ayudar en la construcción de aprendizajes a través de trabajos en grupo” (EED_G3). En esa misma lógica, explican que las diferentes actividades de aprendizaje y la calidad del clima de aula contribuyeron para que los estudiantes puedan analizar los temas a profundidad, indicando que cada persona que es parte del grupo aporta ideas y se aprende escuchando. Se ayudan entre sí en la comprensión de los contenidos, pero también se reconoce que no todos participan; existe una participación parcial tanto de los integrantes del grupo, como de los propios grupos en el desarrollo de las clases.

La experiencia durante la práctica de la enseñanza ha posibilitado la interacción entre los sujetos de aprendizaje con los contenidos. Se genera un proceso de relacionamiento a través de la implicancia del otro, de los otros, y los intereses, intenciones y representaciones de los aprendizajes. Esta construcción y reconstrucción colectiva del aprendizaje ha sido mediado por las relaciones establecidas por docente, las acciones de mejora educativa y los contenidos de aprendizaje.

5. Conclusiones

La interpretación de los resultados a partir de las categorías de análisis rescata la valoración realizada por los estudiantes respecto a las prácticas de mejora educativa. Producto del diálogo reflexivo entre estudiantes y docente se concluye lo siguiente:

- Confianza por el logro de aprendizajes.

Los estudiantes todavía muestran dependencia del pensamiento docente, si bien con las acciones de mejora educativa se ha logrado que los estudiantes reconozcan lo que aprendieron y detecten las dificultades que tienen en la construcción de sus aprendizajes, no se ha logrado que expresen sus ideas de manera autónoma. No tienen confianza por lo que saben,

dudan de sus aprendizajes y siempre están pendientes de la aprobación del docente para constatar si su opinión es válida o no. Es una situación que se debe mejorar en el futuro durante la práctica de la enseñanza.

- Capacidad de ser autogestionarios de su aprendizaje.

Si bien las acciones de mejora educativa aplicadas estaban orientadas a este fin, se ha visto que se presenta mucha dificultad en la organización y la forma de cómo deben encarar el aprendizaje, la capacidad de autoestructuración de los estudiantes está en desarrollo, se reconoce la importancia del mismo pero aún, es la consigna docente, para el desarrollo de las actividades que determina el cómo, cuándo y qué momento aprender, existe un reconocimiento tácito de la importancia de ser autogestionario por aprender, como parte del discurso docente y del estudiantes, pero todavía existe una práctica sostenida en la acción docente.

- Construcción y reconstrucción de aprendizajes.

Antes y durante la aplicación de las acciones de mejora educativa existía la predominancia por la reproducción de contenidos y las categorías conceptuales disciplinares. Se ha notado que las acciones de mejora educativa que exigían la construcción y la reconstrucción de conocimiento, como los diarios, la ficha reflexiva de aprendizaje y el acápite tres del informe de lectura han sido calificados como los más dificultosos de realizar, justamente porque exigen que se reflexione por el aprendizaje construido. Es necesario reconocer que los estudiantes no tienen el hábito de reflexionar por lo que aprenden, representan su aprendizaje de manera mecánica a través de la reproducción y repetición de las categorías conceptuales disciplinares estudiadas, lo que lleva a la necesidad de implementar nuevas acciones de mejora educativa que posibilite a los estudiantes comprender aquello que están aprendiendo, durante la investigación acción se ha

conseguido que reconozcan la importancia de ser críticos, reflexivos y cuestionadores de los contenidos, del propio discurso y la práctica docente. Sin embargo, es necesario que el docente esté dispuesto a aprender de los estudiantes, de sus propias experiencias y organizar la práctica de la enseñanza para la formación de estudiantes críticos.

Bibliografía

Bixio, C.

2002. **Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje.** Rosario. Homo Sapiens.

Bruner, J.S.

1998. **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid. Morata.

Dewey, J.

1963. **Democracia y educación.** Buenos Aires. Losada.

Durkheim, E.

1998. **Educación y Pedagogía. Ensayos y Controversias.** Buenos Aires. Losada.

Echeita, G. y Martín, E.

1995. **Desarrollo psicológico y educación III.** Madrid. Alianza.

Elliott, J.

1996. **El cambio educativo desde la investigación – acción.** Madrid. Morata.

Gaskins, I. y Elliot, T.

2005. **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela El manual Benchmark para docentes.** Buenos Aires. Paidós.

Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. I.

2002. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid. Morata.

De la Herrán, A. y Paredes, J.

2012. **Promover el cambio pedagógico en la universidad.** Madrid. Pirámide.

- Jackson, P. W.
2015. *¿Qué es la educación?* Buenos Aires. Paidós.
- Kemmis, S. y McTaggart, R.
1988. **Cómo planificar la investigación – acción.** Barcelona. Bisani.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M.
1997. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolaridad.** La Coruña. Morata.
- Litwin, E.
2016. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.** Buenos Aires. Paidós.
- Mckernan, J.
1999. **Investigación – acción y curriculum.** Madrid. Morata.
- Martínez, G. P.
2007. **Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula.** Bilbao. Mensajero.
- Molina, S. C. y Domingo, M.
2005. **El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en aula.** Buenos Aires. Magisterio Río de la Plata.
- Stenhouse, L.
1998. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid. Morata.
- Zabala, V. A.
2008. **La práctica educativa. Cómo enseñar.** Barcelona. Graó.



**“TODO MENOS TESIS”:
HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
LINGÜÍSTICA DE LA UMSS**

Marbin Mosquera Coca

“TODO MENOS TESIS”: HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA DE LA UMSS

Marbin Mosquera Coca¹

Resumen

El trabajo que presentamos es fruto del proceso de investigación acción participativa, desarrollado con el grupo de estudiantes de la materia Técnicas de Investigación II en la carrera de LAEL- UMSS. El problema detectado con la población participante exhibió las limitaciones en el desarrollo de habilidades investigativas. Entre ellas, las teóricas -cuando se enfrentan a la construcción de estados del arte-, las prácticas -en el manejo e implementación instrumental de técnicas e instrumentos de investigación- y, finalmente, las comunicativas tanto a nivel oral como escrito -al momento de socializar y difundir la investigación. Para resolver el problema, se acordó la propuesta común de investigación gestada desde el grupo en el área de psicolingüística. Desde el cual se observó los procesos de transferencia e interferencia lingüística del castellano en el aprendizaje del inglés. Por tanto, el trabajo destaca los procesos que se siguieron para poder enfrentar una investigación conjunta. Aspecto que implicó la toma de decisiones en grupo, desde la temática, los procedimientos metodológicos, el tratamiento de los problemas, la recopilación de datos, y el posterior análisis de los hallazgos hasta llegar a elaborar un artículo científico, tareas que posibilitaron evidenciar el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

1 Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades, Cochabamba-Bolivia.

Correo electrónico: marbinm@hotmail.com

Introducción

Tras varios años de ejercer como docente en las áreas de investigación y tesis, nos hemos percatado de muchas limitaciones de los estudiantes, principalmente a la hora de generar propuestas de investigación, indispensables para su titularización y egreso de la universidad. El Informe de Valoración a la Carrera de Lingüística (2011) da cuenta de ello. Además, argumenta que ésta es una de las principales debilidades que los medios externos les encuentran a los estudiantes, lo cual les dificultan y, en algunos casos, les impiden, insertarse en fuentes laborales.

En campo hemos evidenciado que las habilidades de investigación no necesariamente se retratan en aula. Leer, preguntar y apuntar, en este caso, no desarrollan habilidades para investigar. A lo mucho genera una idea de lo que posteriormente nos vamos a enfrentar. La investigación trasciende el trabajo intelectual y operativo; es un cambio de actitud profesional hasta en 16 dimensiones (Van de Velde, 2016)², al cual ningún profesional de calidad puede escapar.

“A investigar se aprende investigando” es el dicho popular que tenemos aquellos encargados de formar investigadores. Precisamente este dicho es el que vamos a cuestionar a la luz de los nuestros hallazgos, producto de la propuesta de Investigación Acción Participativa construida desde los estudiantes de Técnicas de Investigación II, de la carrera de LAEL, con la finalidad de vivenciar la investigación, más allá de reproducir teorías, aprender a investigar y hacer investigación.

Bajo el proyecto común *“Analizar las interferencia y transferencia lingüística en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”*, intentamos acercar a los estudiantes a la cultura de la investigación. Es decir, acercarlos a la ciencia para interactuar con ella, para producir y usar el conocimiento de manera particular y contextual. El objetivo es desarrollar sus habilidades teóricas, prácticas y comunicativas desde la

2 Cognitiva, afectiva, conductual, psico-motora, política-ideológica, ética, estética, bio-energética, biológica, social, histórico-cultural, lúdico-artística, económica, volitiva, cívica (pág. 26)

mitad del camino a su formación superior (sexto semestre) para que, llegado el primer desafío académico potencial e integral, no se oiga más a estos estudiantes pronunciar el síndrome tan común del “todo menos tesis” (Morales, Rincón, & Romero, 2005).

1. Metodología

La investigación se sustentó en el paradigma sociocrítico emergente de la teoría crítica: “El término paradigma transformativo (socio crítico) se adopta en este libro para denotar una familia de diseños de investigación influenciada por diversas filosofías y teorías con un tema común de emancipación y transformación de las comunidades a través de la acción de grupo” (Chilisa, 2012, pág. 36). El asumir esta postura crítica implicó trascender la verticalidad marcada por las relaciones de poder docente–estudiante para transformar el principio de trabajo y aprendizaje mutuo donde se fomenta el aprendizaje colaborativo antes que la imposición de conocimientos.

Por las características manifestadas, asumimos en el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participativa: Cualitativo porque permitió visibilizar las experiencias, avances y retrocesos de los estudiantes al momento de describir sus prácticas en aula, así como revelar sus subjetividades emergentes de la experiencia de realizar una investigación científica; Investigación Acción Participativa porque creemos que es necesario trascender las descripciones densas para llegar a una incidencia y transformación educativa. En el trabajo tales características se traducen en la introducción de una propuesta de investigación conjunta como estrategia que permita desarrollar habilidades investigativas en la materia de Técnicas de Investigación II.

En los procedimientos desplegamos diversas estrategias de investigación. Para fines de comprensión y organización de la metodología de investigación las clasificamos en cuatro momentos propias de la IAP: la reflexión, la planificación, la acción y la observación.

Las actividades de *reflexión* supusieron la implementación del grupo focal. Esta técnica de investigación permitió explorar las limitaciones que se tienen: primero, alrededor de la materia en términos

de metodología aplicada, desarrollo de actividades, cronograma de actividades, etc.; segundo, facilitó la identificación y autovaloración de las habilidades que se tienen y necesitan para enfrentar un proceso de investigación; tercero, permitió plantear alternativas de solución a las limitaciones detectadas.

Las actividades de **planificación**, a través de la ejecución de talleres, explicitaron lo que se introducirá en la clase como medio que permita resolver los problemas detectados. SE decidió la ejecución de una propuesta conjunta de investigación, es decir, que todo el grupo solo trabajaría en un tema de investigación. Se llegó a concretar esa medida ya que, entre las reflexiones que surgieron, se desveló que los trabajos individuales presentados facilitaban el plagio o arreglos superficiales de otros ya elaborados. La necesidad de responsabilizarse con el grupo en la ejecución de las tareas, además de la necesidad de construir un trabajo colaborativo posibilitaba preguntar al grupo sobre sus avances y retrocesos.

La puesta en **acción** de la medida asumida por el grupo implicó el inicio de la ejecución de la investigación conjunta. Así, todos sugirieron temas susceptibles a investigarse, seleccionamos y analizamos cada propuesta.

Realizamos lecturas, diseñamos los instrumentos de investigación, designamos tareas, organizamos el trabajo de campo, analizamos los datos, hasta llegar a la fase informativa. En este proceso se aplicaron entrevistas individuales y grupales a los estudiantes para analizar aquellas habilidades investigativas que empezaban a construirse, entre las que destacan: las prácticas, al realizar el trabajo de campo; las teóricas, al sistematizar y analizar la pertinencia de la teoría; las comunicativas al socializar nuestros avances.

Finalmente, las actividades de **observación** se tradujeron en el registro sistemático de nuestras sesiones de aula, del trabajo de investigación, de nuestras reflexiones, etc. Información que fuimos recuperando para analizar cómo aprendimos a realizar una investigación.

2. Aspectos teóricos

Presentamos algunos abordajes teóricos para comprender el concepto de habilidades investigativas y sus tipos, y la relevancia de las habilidades comunicativas en el campo de investigación.

En términos generales, las habilidades investigativas son un conjunto de capacidades que se deben adquirir para la búsqueda del conocimiento (Lanchipa, 2009). Para Pérez y López (1999) estas habilidades implican el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de una actividad, en la cual se recuperan conocimientos y hábitos que el sujeto posee para enfrentar el problema y, a su vez, solucionarlo. Por su parte, Machado, Montes y Mena (2008) añaden el componente metodológico al afirmar que la regulación racional debe estar gestionado por el método científico o algún método relativo a la ciencia. Moreno aclara que estas habilidades no se gestan solo bajo la educación formal universitaria, sino son parte de la vida. En resumen, este tipo de habilidades son conscientes, no intuitivas, son intencionales, sistemáticas, procesuales y no tienen un origen o destino únicamente al ámbito académico.

Las habilidades investigativas pueden ser teóricas, prácticas y comunicativas. Reyes lo simplifica únicamente en dos: instrumentales y sociales. Nosotros relacionamos las habilidades teóricas y prácticas en lo que para el autor son instrumentales y lo que entendemos como comunicativas para el autor son sociales. Por supuesto, también hay otras clasificaciones de otros autores, por ejemplo, las de López³, Machado y otros (2008)⁴ y Chirino⁵, pero nos acoplamos a lo propuesto por Reyes por su simplicidad y precisión.

3 El autor las agrupa en 3 tipos de habilidades: 1) las básicas de investigación, 2) las propias de la ciencia particular y 3) las propias de la metodología de investigación pedagógica.

4 Los autores las distinguen en 8 habilidades: 1) solucionar problemas profesionales, 2) modelar, 3) ejecutar, 4) obtener, 5) procesar, 6) comunicar información y 7) controlar.

5 Igualmente, este autor las selecciona en 3 habilidades: 1) para problematizar, 2) teorizar y 3) comprobar la realidad objetiva.

De esta manera, las caracterizamos según la estructura que presenta Reyes, en cuyo esquema *las habilidades instrumentales* involucran: 1) el dominio del lenguaje -donde las actividades y tareas responden a leer, emitir mensajes e interpretar mensajes; 2) manejo de operaciones cognitivas -inferencia, inducción, deducción, abducción, síntesis e interpretación-; y 3) Saber observar y cuestionar -lo cual implica examinar con atención y preguntar-. Por su lado, *las habilidades sociales* se componen de: trabajo en equipo; socialización de la construcción del conocimiento; comprensión y diálogo; aportación en foros.

Por último, aprender a investigar es un aprender a operar reflexivo. Esto significa que es imposible desligarse de la teoría e interpretarla. Este interpretar -a su vez- implica diferentes operaciones cognitivas que no solo se aprenden leyendo y comprendiendo; es preciso ponerlas en acción o ejecutarlas; por ejemplo, el aprender a observar y cuestionar. Asimismo, las habilidades que Reyes menciona como sociales, se articulan en lo que los lingüistas comprenden como competencia comunicativa⁶. En todo caso, preferimos distinguir este conjunto de habilidades en nuestros resultados cuando hagamos referencia a lo estrictamente teórico, a lo práctico y lo comunicativo para una comprensión más orientada a nuestro campo de investigación lingüística.

3. Resultados de la investigación

a) Las lecturas de texto y su comunicabilidad

El proceso de investigación que llevamos adelante en el grupo de Técnicas de Investigación II permitió establecer algunas intelecciones

6 La competencia comunicativa vincula a 5 competencias: la *competencia gramatical* -conocer las reglas sintácticas y fonológicas, etc. de la lengua-, la *competencia sociolingüística* -producir enunciados en relación a la situación-, *competencia estratégica* -manipular el lenguaje-, *competencia discursiva* -conocimiento lingüístico para expresar ideas de manera cronológica, como la introducción, desarrollo y conclusión- y, finalmente la *competencia pragmática* -adecuar el uso de la lengua a diferentes situaciones y contextos formales e informales- (Bikandi, 2000).

entre lo que se lee y lo que se comunica a un auditorio. Las tareas realizadas como profundizar las lecturas sobre el tema elegido para la investigación-interferencia y transferencia del castellano en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera supuso de inicio el despliegue de revisión bibliográfica concretándose en estados del arte de los estudiantes.

Las primeras dificultades encontradas fueron adecuarse al lenguaje complejo que tiene cada campo disciplinario. Léxico emergente como bilingüismo y sus tipos, aprendizaje natural, mezcla de código, alternancia, interlengua, etc., fueron apareciendo en los textos consultados y los estudiantes no los comprendían. El no saber el significado les dificultaba el acceso a la comprensión global de los textos.

Doc.: ¿Leyeron los textos relativos a la interferencia e transferencia?, ¿qué hemos podido encontrar?

Est.1: Licen, los textos que vamos leyendo no se pueden entender. Siempre aparecen otros términos que no dejan comprender lo que leemos. ¿Por qué es tan difícil? ¿No pueden escribir facilito?

Doc.: ¿Pero leíste los textos?

Est.1: Sí, he leído, pero no he entendido nada. O algunas cosas.

Doc.: Entonces no has leído solo has decodificado.

(Diario de campo. 10.10.2016)

En el estudio de los textos, hay factores extralingüísticos que repercuten en la comprensión. Kintsch y Van Dijk (1978) mencionan los esquemas (objeto, situación y hecho) y las superestructuras (narración, argumentación, exposición, y demás). Calsamiglia y Tusón (1999) señalan las presuposiciones y conocimientos compartidos sobre determinados temas en determinadas áreas. Lograr la comprensión no es solo entender el repertorio lingüístico, implica un reconocer de la estructura en relación al tipo de texto si son narrativos, literarios, prescriptivos, etc. Y, entre los cuales, los de mayor complejidad son los académicos científicos.

En ese sentido, Cassany (2006) afirma que para comprender un texto o discurso hay que entender la concepción del mundo del que lo emite. Más allá de los aspectos formales, es indispensable intentar descifrar e informarse sobre cuestiones individuales del autor. El

posicionamiento teórico y el metodológico del autor, las corrientes y perspectivas del tema, así como los lineamientos a las cuales se adscribe el autor, críticas que otros le hacen, y, finalmente su estilo al redactar son elementos que cobran importancia para comprender.

Cuando los estudiantes afirman “*no se pueden entender, siempre aparecen otros términos*”, solo hacen alusión al vocabulario. Los estudiantes, en esta primera fase, no se han desafiado a comprender el contexto de la teoría que se les ha proporcionado. La necesaria relectura, la comparación entre diferentes autores, las lecturas críticas, fueron indispensables para darle sentido a lo que leían.

b) Naturalización del repertorio lingüístico en el discurso de los estudiantes

Una de las ventajas que la investigación nos brinda al incursionar en un tema específico es el enriquecimiento de nuestro léxico, nuestras formas de expresión y con esto las posibilidades de “lenguajear” (Maturana, 1999)⁷ al transmitir los significados a otros a través de nuestro discurso. Esto mismo fue lo que observamos en los estudiantes, los cuales en una primera etapa no podían plantear preguntas de investigación más que a nivel conceptual. Por citar algunas: “¿Qué es interferencia y transferencia?, ¿tipos de interferencia existe?, ¿cuándo aparecen las interferencias lingüísticas?” (Observación de aula. 15.10.2016).

Para vencer esta limitación, acordamos en grupo realizar estados del arte sobre el tema de transferencia e interferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua. Posteriormente, trabajamos socializaciones intragrupal e intergrupales, plenarias y escritos para brindar situaciones donde los estudiantes puedan impregnarse de este léxico especializado. Como docentes, guiamos el proceso para preparar y ofrecer la producción de lo que Walqui y Galdames (2005)

7 Para el autor, lenguajear no es un fenómeno fisiológico del sistema nervioso. Con este término Maturana enfatiza el carácter dinámico relacional del lenguaje. Es decir, vivimos *en* lenguaje, entendiendo lenguaje como un fluir de coordinaciones conductuales consensuales y emocionales.

denominan andamiajes⁸. Veamos, lo que los estudiantes registraron tras una plenaria de debate:

1. Describir el proceso de transferencia e interferencia en el lenguaje oral, a nivel fonético-fonológico
2. Establecer las diferencias entre transferencia e interferencia y su incidencia en el aprendizaje del inglés
3. Nivel de influencia entre la L1 y la L2

(Observación de aula. 12.11.2016)

De esta manera, con el dato podemos dar cuenta de la incorporación de repertorio lingüístico nuevo que fueron adquiriendo paulatinamente los estudiantes. Cuando empleamos el término “naturalización del repertorio lingüístico” nos referimos a que el estudiante usa eficientemente ese léxico antes desconocido en las conversaciones que se desarrollan durante las clases o cuando construye el proyecto de investigación. La tarea del tutor es naturalizar aquellos conceptos complejos en la comunicación académica y así fortalecer su repertorio lingüístico bajo el objetivo de incrementar las posibilidades de inserción de los jóvenes en situaciones de interacción comunicativa académica.

c) La experiencia investigativa como medio de enriquecimiento en la habilidad de argumentación.

La experiencia de tratar los datos recogidos y vincularlos con la teoría permite a los estudiantes argumentar⁹ lo expuesto con datos desde la realidad y citar autores leídos. Todo trabajo de investigación

8 Para las autoras, “andamiaje” es cualquier tipo de apoyo que permita “facilitar sus procesos de construcción de conocimientos” (pág. 21) hasta que los estudiantes sean capaces de seguir avanzando solos.

9 Argumentar es “una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. Implica, por lo tanto, someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate. La argumentación tiene un componente lógico y un componente dialógico” (Canals, 2007, pág. 50)

debe ser socializado a un público diverso, desde los expertos en el área, hasta a personas que no necesariamente son del campo de especialización. Esta diversidad de públicos amerita en los estudiantes o investigadores *juniors*, el despliegue de sus habilidades comunicativas y, por ende, argumentativas. En una exposición de los hallazgos se suscitó la siguiente explicación de un estudiante:

Est. 3: Licen, por ejemplo, algunos estudiantes dicen “*what do you doing*” en lugar de “*what do you do*”. ¿O, en preguntas “Am I your teacher?” y responden “*Yes, I am your*”. También, algunos alumnos tienden a emplear algunas palabras con la sigla “*ión*” como por ejemplo dicen “*traduction*” cuando debería ser “*translation*”.

(Diario de campo. 26.11.2016)

Est.7: Lo que pasa licen, es que cuando aprendemos una lengua nueva, recuperamos lo que aprendimos en la primera lengua, puede ser sintáctico, fonológico como en este caso. Eso no se puede evitar.

(Diario de campo. 26.11.2016)

Ambos estudiantes intentan argumentar el posible fenómeno de interferencia detectado. Estos intentos por argumentar son producto de las lecturas, la discusión teórica y los debates que se tuvieron en clases. Así, deduciremos que en esta etapa se vislumbraron tres momentos: momento de contemplación (dar sentido) de los datos y su posible explicación; construcción del argumento con teoría explicativa y; realización de una afirmación, discrepancia o negación de una teoría con lo que se expone en el dato. Tal abstracción es lo que le da validez al argumento planteado.

d. Habilidades de negociación

Las habilidades de negociación a las que haremos alusión son aquellas referentes al acceso durante el trabajo de campo. En otras palabras, son aquellas habilidades que se desarrollan cuando se quiere acceder de manera exitosa, favorable, abierta, lícita y autorizada a una determinada realidad en un espacio concreto. Esto implica tratar con sujetos sociales, institucionales, enfrentarse a requerimientos

burocráticos, etc. establecer roles y conductas con el fin de evitar lo más posible que se presenten situaciones conflictivas. En todo caso, las habilidades de negociación nos desafían a buscar formas creativas en la resolución de problemas.

Veamos un ejemplo, tras la negativa de una docente para permitir que observaron sus clases de inglés a estudiantes de Técnicas de Investigación I:

Doc.: Y ¿cómo les fue? ¿Al final cómo lograron ingresar a las aulas?

Est. 4: A nosotras nos fue bien, hablamos con la docente, le dijimos que podemos desarrollar algunas actividades en inglés para ayudarla, y, también nos pidió una exposición sobre el tema de investigación, y nos dijo que ya.

Doc.: Mmm. Siempre es necesario cuidar los roles. Y a ustedes ¿cómo les fue?

Est. 2: Fue más fácil hablar con la docente antes y explicarle. Le dijimos es una tarea para Técnicas de Investigación II, y que no estábamos evaluando y que veríamos las interferencias, incluso nos dijo los errores que más tienen sus alumnos.

Doc.: Al final ¿aceptó o no?

Est. 2: Claro. No se hizo problema, pero nos dijo que quería ver el informe al final.

(Observación de aula 26/9/2016)

En el proceso de negociación no solo es necesario saber hablar. En los datos visibilizamos que el grupo de la estudiante 4 acordó realizar actividades de apoyo en inglés y no solo ir a observar. Como Cortés señala “hay que saber escuchar (...) sentir de cierta manera a tu contraparte (...) saber incluso ponerse en los zapatos de la otra persona, hasta saber ceder” (2003, pág. 7). La habilidad de negociación aplicada por los estudiantes toma ese camino antes que solamente pedir el permiso. Hacer consciente que haciendo ese trabajo también beneficiará a la docente y materia que dicta.

La actividad investigativa no trata solamente de revisar bibliografía, de identificar el tema, de diseñar la metodología, las técnicas e instrumentos. Trata, también, de poner en acción

habilidades de comunicación social, acordar y lograr resultados en conjunto. Este tipo de aprendizaje no se puede enseñar en las cuatro paredes de un aula, es necesario salir al campo y estar en contacto con la sociedad porque es un aprendizaje no solo de carácter individual, sino social y continuo.

4. Conclusiones y recomendaciones

A través de la experiencia investigativa desvelamos la interacción constante que se genera en el desarrollo de habilidades, teóricas, prácticas y comunicativas. Es difícil separar o trabajar de forma individual cada una de ellas pues el progreso que los estudiantes evidencian es fruto de la interacción constante entre estos elementos. Así, las actividades al momento de experimentar el trabajo de campo, las teorías revisadas y las capacidades comunicativas se activan para tratar de encontrar los datos pertinentes al problema de investigación y analizarlos aplicando las teorías trabajadas.

A nivel de habilidades comunicativas, los estudiantes visibilizan la progresiva naturalización del léxico, la argumentación relativa al tema de investigación y los hallazgos. La capacidad de negociación son habilidades que reflejan los avances en las habilidades comunicativas. El enriquecimiento teórico permite el manejo de un repertorio lingüístico más amplio además de las posibilidades de adecuación discursiva de la información a un público diverso. La habilidad de comunicar lo que se lee, lo que se registra, lo que se analiza e interpreta a nivel oral y escrito, implica un esfuerzo de hacer comprensibles ideas complejas para un público amplio. La habilidad comunicativa es esencial al momento de desarrollar un proceso de investigación.

A nivel de habilidades prácticas, o lo que se menciona como el saber hacer, es otro de los aspectos que muestra un desarrollo. El diseño de los instrumentos, la puesta en práctica al momento de recolección de datos, la sistematización y análisis son propios de la actividad científica, demanda un saber hacer práctico. La experiencia de investigación proporciona a los estudiantes realizar intelecciones temáticas con las instrumentales para luego traducirse a la actuación. Este saber hacer

requiere analizar continuamente nuestros aciertos y desaciertos para ir refinándolos continuamente.

Las habilidades teóricas representan al mundo académico. La necesidad de verificar y generar teorías explicativas de los procesos sociales es por sí misma uno de los objetivos de la investigación científica. En el caso de los estudiantes, no generaron teoría desde su investigación, pues el avance principal se evidenció en la aplicación de teorías al momento de describir la realidad. Interferencia y transferencia lingüística y otros conceptos permitieron a los estudiantes hablar y fundamentar los hallazgos desde la conexión teórica.

Por lo expuesto, consideramos importante repensar este dicho de “a investigar se aprende investigando” que, desde nuestro punto de vista, queda limitado solamente a la habilidad práctica, dejando de lado la complejidad que supone al involucrar habilidades teóricas y comunicativas.

Bibliografía

Bikandi, U.

2000. **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. Madrid: Editorial Síntesis.

Calsamiglia, H., & Tusón, A.

1999. **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Editorial Ariel.

Canals, R.

2007. **La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Investigación didáctica**. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*(6), 49-60. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126328/190677>

Carrera de LAEL.

2011. **Informe de Valoración de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cochabamba: UMSS.

Cassany, D.

2006. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** Barcelona: Editorial Anagrama.

Chilisa, B.

2012. **Situando los sistemas de conocimiento. Indigenous Research Methodologies**, 1-43.

Cortés.

2003. **Técnicas de Negociación.** Programa de desarrollo de habilidades para el personal de apoyo: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Kintsch, W., & Van Dijk, T.

1978. **Toward a Model of Text Comprehension and Production.** *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Lanchipa, C.

2009. **Método investigativo y desarrollo de habilidades para investigar en estudiantes de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann” de Tacna.** (Tesis de maestría) Tacna, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Machado, E., Montes, N., & Mena, A.

2008. **El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior.** *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 156-180.

Maturana, H.

1999. **Transformación en la convivencia.** Santiago de Chile: Dolmen.

Morales, O., Rincón, Á., & Romero, J.

Abril-junio de 2005. **Cómo enseñar a investigar en la universidad.** *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 217-224.

Pérez, C., & López, L.

1999. **Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio.** *Pedagogía Universitaria*, 4(2), 13-44.

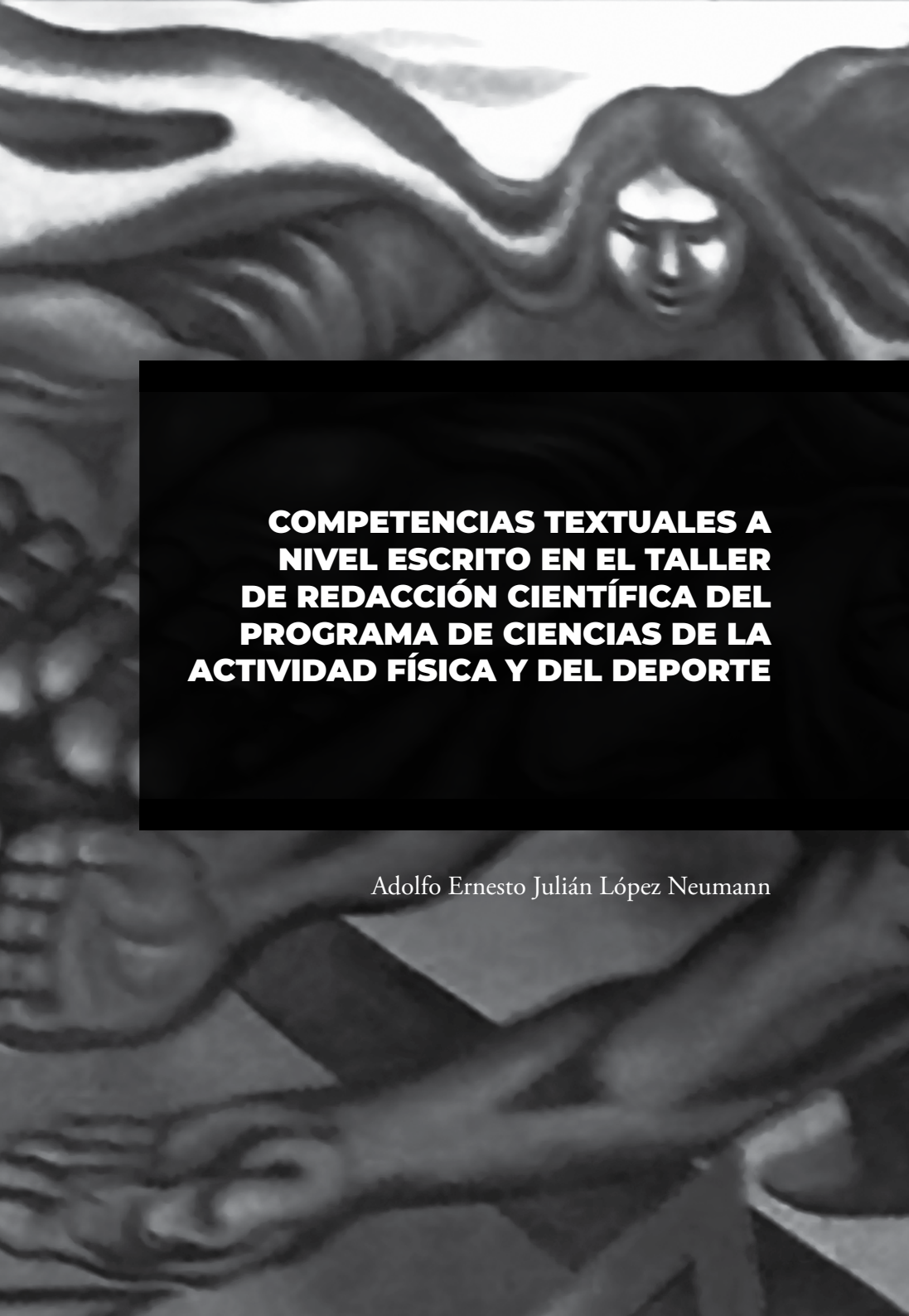
Van de Velde, H.

noviembre de 2016). **Aprender a investigar, investigando: Una experiencia vivida/construida colectivamente entre facilitador y estudiantes, en el contexto de una Maestría “Formación de Formadoras/es”**. Obtenido de Abacoenred.com: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Aprender-a-investigar-investigando.pdf>

Walqui, A., & Galdames, V.

2005. **Enseñanza del castellano como segunda lengua.**

Cochabamba: PINSEIB/PROEIB Andes/GTZ.



**COMPETENCIAS TEXTUALES A
NIVEL ESCRITO EN EL TALLER
DE REDACCIÓN CIENTÍFICA DEL
PROGRAMA DE CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE**

Adolfo Ernesto Julián López Neumann

COMPETENCIAS TEXTUALES A NIVEL ESCRITO EN EL TALLER DE REDACCIÓN CIENTÍFICA DEL PROGRAMA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Adolfo Ernesto Julián López Neumann¹

Resumen

A partir de las deficiencias en la redacción académica de los estudiantes de segundo semestre del Programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, se ha visto necesaria la implementación de una estrategia didáctica que posibilite el desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de la producción escrita.

La estrategia didáctica aplicada fue el trabajo colaborativo bajo un enfoque comunicativo y textual. Los resultados muestran que los estudiantes mejoran su redacción principalmente en la estructura general y en la organización de ideas. Esto se logra debido a la planificación previa de los textos escritos y su posterior revisión en constante apoyo de sus compañeros.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación y en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, con Maestría en Ciencias de la Educación. Mención en Educación Superior y Doctorado en Gestión de la Educación Superior. Actualmente, docente en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y en el Programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Coordinador de Servicios Académicos de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS.

1. Tema de investigación

El presente artículo surge como parte de un trabajo de investigación-acción desarrollado ante la necesidad de diseñar acciones para fortalecer la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de la materia de Redacción Científica del Programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

La comunicación constituye una competencia imprescindible en todos los ámbitos de la vida: social, científica, laboral, etc. No obstante, estudios, como los efectuados por Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayuman y García (2015), han demostrado que no se desarrolla por completo en la etapa escolar por factores, como el énfasis en la enseñanza de la gramática, el nivel económico y los deficientes hábitos de lectura, que se acentúan más en las zonas rurales. Ante este panorama, muchas carreras han incorporado, en su diseño curricular, asignaturas vinculadas con el lenguaje, particularmente con la producción escrita.

Es el caso del Programa de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que tiene una asignatura destinada al desarrollo de esta competencia. Sin embargo, al analizar los contenidos mínimos, estos se centran, en general, en la gramática y la ortografía. Se descuida, de esta forma, la competencia comunicativa.

Si bien es cierto que los conocimientos gramaticales y ortográficos son necesarios, no son suficientes para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello, muchos estudiantes redactan textos con estructuras confusas e ideas desorganizadas. Esta situación muestra que, en la etapa escolar, no se han consolidado las habilidades de lectura ni escritura. En consecuencia, los nuevos bachilleres ingresan a la universidad arrastrando importantes deficiencias en relación a sus capacidades básicas de aprendizaje y muchas veces con un escaso manejo del lenguaje oral y escrito del castellano, en gran parte debido a su origen cultural” (Rodríguez y Weise, 2006, p. 85).

Para contribuir a resolver esta problemática, se realizó una investigación acción cuyo objetivo fue desarrollar las competencias textuales escritas de los estudiantes del Taller de Redacción Científica

de la Carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a partir de la implementación del aprendizaje colaborativo.

El enfoque didáctico elegido fue el comunicativo textual, que enfatiza el uso del lenguaje por sobre su estructura. De ahí la necesidad de escribir un documento que sea entendido por el futuro lector. Además, se considera al texto como una unidad completa de comunicación. En ese sentido, es mucho más importante lograr un texto que sea comprensible más que limitarse solamente a una gramática y ortografía correcta.

Desde este enfoque, se entiende la competencia comunicativa como la integración de los conocimientos de las normas lingüísticas con las de uso en determinados contextos. Así lo destaca Bérard (1991, pp. 19-21) a partir de los aportes de Hymes, Moirand y Canale y Swaim. Se pueden añadir, además: la habilidad estratégica, que supe falencias en dichas reglas (lingüísticas o de uso); la habilidad referencial, que está vinculada con la información disponible sobre un tema particular; y la habilidad discursiva, relacionada con la organización del texto según su estructura.

Cuando se habla específicamente de la escritura, Cassany (2000, p. 28-31) establece ciertas características que deben formarse durante los procesos de enseñanza y aprendizaje: la adecuación, la coherencia y la cohesión. La primera se refiere a la posibilidad de seleccionar la variedad lingüística y registro según la situación comunicativa. La segunda está vinculada con la forma de elegir la información. La última consiste en la conexión de las frases para darles sentido y asegurar la comprensión.

Especialmente, en situaciones formales, los textos deben tener una estructura apropiada para cada situación. A nivel global, la distribución de los contenidos del documento requiere un determinado orden. Asimismo, es imprescindible relacionar las ideas de forma lógica. A nivel local, en el texto debe haber correspondencia entre los elementos que constituyen cada oración.

Una vez considerados estos elementos, Bérard (1991, pp. 28-31) considera trabajar bajo ciertos lineamientos. Se debe desarrollar todos los componentes de la competencia, enfatizar el discurso en todos los niveles estructurales, y, privilegiar el sentido y la dimensión social del lenguaje.

Es necesario el análisis de documentos auténticos como modelos de los textos que los estudiantes van a producir para contrastarlos con elementos teóricos. Después, poco a poco, se trabaja la redacción propiamente. En este caso, de la lectura comprensiva y crítica se pasa a la producción escrita.

Para la producción escrita, se consideran tres momentos. El primero es la planificación, mediante la cual el estudiante selecciona, obtiene y organiza la información que tendrá el texto de la manera más detallada posible. Luego, ejecuta la escritura en sí misma para, finalmente, revisar y corregir hasta lograr la versión final de su documento.

Otro elemento a considerar en esta investigación es el trabajo colaborativo. Consiste en asumir responsabilidades que contribuyan a alcanzar un objetivo común (el aprendizaje) en un equipo de personas (Rotstein, Scassa, Sáinz y Simensen de Bielke, 2006, p. 39). No necesariamente todos deben hacer lo mismo, sino que se apoyan para contribuir en su formación.

En el caso de la redacción, el trabajo colaborativo sirve para fortalecer la competencia comunicativa escrita de los estudiantes, plasmada en un producto: el texto. Ellos planifican, escriben y revisan su texto individualmente, pero en interacción con otros compañeros. Todos brindan y reciben ayuda. Esta situación permite la reflexión continua y, por ende, fortalece su aprendizaje.

Bajo estos lineamientos teóricos, se ha procedido a ejecutar el trabajo de investigación-acción. Para empezar, se realizó un diagnóstico de las necesidades. Se prosiguió con la planificación de las competencias y las actividades centradas en un tema particular: el ensayo expositivo. Finalmente, los resultados fueron evaluados para establecer la utilidad del trabajo colaborativo en el fortalecimiento de la competencia textual.

2. Diagnóstico

El diagnóstico fue elaborado a partir del estudio descriptivo de las cualidades de los textos producidos por los estudiantes de segundo semestre de la Carrera.

La población para la investigación-acción estuvo conformada, en su mayoría, por estudiantes inscritos en el Taller de Redacción Científica, provenientes del departamento de Cochabamba, que habitan en el área urbana y cuya lengua materna es el castellano. A este grupo de estudiantes se les pidió escribir un párrafo en el cual mencionen todo lo que aprendieron en la materia de Expresión Oral y Escrita, prerrequisito de Redacción Científica.

Pese a que muchos indicaron que aprendieron características sobre el párrafo, identificación de ideas principales, normas de acentuación y ortografía, las falencias demostradas fueron evidentes. Escribían más de un párrafo o solamente una oración. Así, también, sus ideas estaban desorganizadas y cometían varios errores ortográficos, especialmente en el uso de tildes.

Se distinguían falencias en la estructura interna de los textos. Los textos carecían de introducción o conclusión. Incluso, a veces, estas partes se confundían con el desarrollo del párrafo. Como ejemplo, se tiene el siguiente enunciado: *“El semestre pasado pasé la materia de Expresión Oral y Escrita donde aprendí variedad de contenidos como el uso de signos de puntuación, de cómo y cuándo se utilizan también llevamos textos sobre la redacción...”*.

A nivel del manejo de ideas, también se notaron ciertas falencias. Había confusión entre las ideas principales y secundarias. Estas no estaban organizadas de manera lógica y, por ello, eran difíciles de comprender. Por ejemplo, la última parte de un texto establecía lo siguiente: *“Exposiciones en clase, personal y por grupos, sobre mi deporte favorito también lo que es las oraciones escribir en tiempo pasado presente y futuro conjugando pronombres”*. Por un lado, trata sobre las exposiciones, pero, al mismo tiempo, sobre las oraciones y la conjugación de pronombres.

A nivel gramatical, se encontraron varios problemas:

- 1) Cometían, en general, errores ortográficos vinculados con la acentuación de las palabras, tales como *“exposiciones”*, *“aprendí”*, *“así”*, etc.

- 2) Repetían muchas palabras en la misma oración. Tal es el caso de “aprender” como en “... *Aprendí a identificar Infinitivos, Gerundios, Participios...* *Aprendí a realizar párrafos y lo que ello significa...* *Aprendí el uso correcto del acento...*”.
- 3) Usaban los signos de puntuación indistintamente, especialmente la coma. Por ejemplo, un estudiante escribió: “*El año pasado en la materia de expresión oral y escrita. Aprendí a identificar infinitivos, gerundios, participios*”.
- 4) Conjugaban de forma inadecuada algunos verbos, como se evidencia en el siguiente caso “... *las cuales me sirvió mucho...*”.

3. Resultados de la investigación

Identificado el problema, se diseñó una metodología basada en el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje de la redacción científica. Para ello, se propuso como competencia la producción de textos expositivos y argumentativos que garanticen la expresión escrita de sus ideas a la comunidad académica, con rigurosidad científica y lingüística. Solo se desarrolló la segunda unidad.

Esta segunda unidad se basó en el ensayo expositivo. Se propuso como elemento de competencia la redacción de ensayos expositivos relacionados con el área de formación del programa, utilizando una estructura textual y lingüística que dinamice la cohesión, la coherencia y la adecuación de los textos. Esto suponía el establecimiento de saberes que no estén únicamente vinculados con la gramática y ortografía, sino, sobre todo, enfaticen contenidos ligados a la estructura, organización de ideas, respeto por las fuentes de información y proceso de escritura.

En la parte metodológica, se organizaron actividades presenciales y no presenciales, enfatizando el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje. Fueron 10 clases en las que se propició la lectura de documentos académicos, reflexión a partir del análisis teórico, planificación, ejecución y revisión del texto con ayuda de los compañeros hasta su versión final. Se contó, como apoyo, con una plataforma virtual. El resultado fue la redacción del ensayo expositivo.

La implementación de la propuesta se desarrolló desde el 4 de mayo al 7 de julio de 2017 en 9 sesiones. No se logró la ejecución de las 10 planificadas por falta de tiempo, pues se tuvo algunos feriados.

Durante la implementación, se presentaron algunas dificultades. Los estudiantes no solían traer sus textos, no estaban motivados hacia la escritura académica, no participaban voluntariamente en la plataforma y llegaban con atraso a clases.

En unos cuantos casos, los estudiantes copiaron textos de internet. Pese a esto, se logró, en gran medida, mejorar la redacción de la mayoría.

A nivel de la estructura interna, se notó que la mayoría de los estudiantes lograron dar una estructura adecuada a sus textos. Se distinguía fácilmente el título, la introducción, el desarrollo y la conclusión. No obstante, todavía tienen dificultades en la estructura de las citas y referencias bibliográficas.

En relación con el manejo de ideas se notaron cambios positivos. En el diagnóstico se evidenció la desorganización de las ideas, luego de la experiencia, esta situación fue superada por varios estudiantes. Ellos separan cada idea en oraciones distintas, estas se relacionan entre sí con mayor coherencia. Sus textos son comprensibles. Como ejemplo, se tiene el siguiente caso:

La teoría sobre hipertrofia se divide en tres partes importantes: la actividad, la alimentación y el descanso. La primera de ellas es cuando rompemos las fibras musculares durante el ejercicio. A continuación. La segunda está conformada por la cantidad de proteína consumida. Finalmente, el último elemento es el reposo para regenerar las fibras musculares.

Finalmente, en lo que respecta a la gramática, también hubo importantes avances. Los estudiantes, en general, no omiten términos, usan de forma más consciente los conectores y los verbos para dar mayor orden a las oraciones. De todas formas, siguen cometiendo errores de puntuación, ortográficos y de repetición de términos.

4. Conclusiones

El enfoque comunicativo textual contribuye al desarrollo de la producción escrita, pues posibilita una organización coherente de las ideas que facilitan su comprensión. El trabajo colaborativo posibilita la cooperación entre estudiantes para presentar un mejor ensayo.

Un fenómeno interesante es que el trabajo colaborativo en el aula surge de manera espontánea. Los mismos estudiantes son quienes deciden ayudarse. Esto no ocurre en la plataforma virtual, tal como lo destacan Rotstein y otros (2006, p. 40). Los jóvenes compartieron la publicación de sus ensayos en un blog, pero no se pusieron a revisar la de sus compañeros. Se trató de impulsar la colaboración virtual mediante el refuerzo con notas, pero sin resultados.

Este proceso de reflexión permitió arribar a ciertas conclusiones. En primer lugar, el trabajo colaborativo contribuye en la formación de competencias textuales porque permite la ayuda mutua en los procesos de revisión constante de los productos presentados. En cambio, el blog no ha sido una herramienta determinante que contribuya a este proceso.

Así, en el caso de los estudiantes del Programa de Ciencias de la Actividad Física, el nivel de motivación por la escritura académica es muy baja. El trabajo colaborativo y el uso del blog contribuye, en alguna medida, a elevarla.

Para finalizar, se plantean algunas recomendaciones relacionadas con algunas ideas para superar las dificultades encontradas. Así también, se muestran la bibliografía utilizada en el trabajo y los anexos. En ellos están los instrumentos del diagnóstico y los recursos utilizados en la implementación de la investigación acción.

Bibliografía

Bérard, E.

1991. **L'approche communicative. Théorie et pratiques.** Paris: CLE International.

Cassany, D.

2000. **Describir el escribir.** Buenos Aires: Paidós.

Flotts, M. P.; Manzi, J.; Jiménez, D.; Abarzúa, A.; Cayuman, C.; y García, M.J.

2015. **Informe de resultados Tercer. Logros de aprendizaje.** Santiago: UNESCO.

Rodríguez, G. y Weise, C.

2006. **Educación Superior Universitaria en Bolivia.** Cochabamba: UNESCO.

Rotstein, B.; Scassa, A.; Sáinz, C.; y Simensen de Bielke, A.

2006. **El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje.** Buenos Aires: Revista Cognición N° 7.



**EL VALOR EDUCATIVO DE LA
PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL
EN EL AULA**

Jhonny Jaldin Delgadillo

EL VALOR EDUCATIVO DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA

Jhonny Jaldin Delgadillo¹

Resumen

La investigación gira alrededor de la inquietud de indagar ¿Por qué los niveles de intervención y participación informada de los estudiantes en el aula parecen disminuir paulatinamente?, y ¿Qué acciones podría ejercer para desarrollar sesiones más interactuantes, dinámicas y amenas de modo que satisfagan mejor sus expectativas de formación, haciendo válido el esfuerzo y disposición de tiempo para apostar por su educación, en un país donde este ha sido desvalorado?

Con respecto a la participación los rasgos de la personalidad del estudiante son fundamentales. No obstante, se logró establecer clases con un escenario propicio para el diálogo, el debate cordial, democrático y horizontal. La participación informada es muy valiosa en la mediación del proceso de construcción de conocimientos

Así un aula universitaria dinámica y democrática promueve la participación de los estudiantes a partir de la práctica permanente de la reflexión y el diálogo y posibilita no sólo dar a conocer de su propia voz preocupaciones, sino también constituirse en sujetos críticos ejerciendo sus capacidades sociales y salir del anonimato del silencio homogeneizador y normalizador.

1. Descripción del argumento

En todos los ámbitos de la vida, así como en entidades de formación, la práctica habitual del diálogo ayuda a superar la lógica

¹ Educador, docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, con Maestría en Derechos Humanos y Educación.

jerárquica del poder establecida tradicionalmente entre profesores y estudiantes en el aula, y se fomenta en cambio la cooperación en una tarea común en la que ambos son educadores y educandos a la vez. Ya lo había dicho Freire: “nadie educa a nadie, todos nos educamos entre todos mediatizados por el mundo”. Un mundo de cuya construcción, somos protagonistas todos.

La participación estudiantil en el aula, se puede dar de diferentes maneras: oral, escrita, con señas o mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Sin embargo, para fines de la investigación únicamente se considera la participación oral presencial, dado que las otras maneras señaladas tienen menor presencia en el escenario educativo que corresponde a esta experiencia.

Entonces para el trabajo investigativo, la definición operacional que se asume es: intercambiar, expresar, indagar, difundir y proponer necesidades, preocupaciones, conocimientos, ideas, opiniones y emociones entre los actores protagónicos del aula, de modo que se pueda crecer en conocimientos, aptitudes y actitudes, incluso fuera de ella.

De la revisión teórica, se encuentra que ejercer la posibilidad humana de participar no es tarea fácil ni automática, demanda una preparación y sobre todo una actitud de hacerlo. Es necesario un aprendizaje tendiente a incrementar las capacidades de los participantes para analizar la realidad e influir sobre él. “Es un proceso de desarrollo de la conciencia crítica y de adquisición de poder. Es algo que se aprende y perfecciona”. (Robirosa y otros, 1990:76).

Por otro lado, los modelos educativos y la concepción curricular que de ellos deriva, condicionan el rol que desempeña tanto el docente como los estudiantes con respecto a la participación, ya sea en el aula, en el establecimiento educativo, e inclusive la sociedad. La labor que ejerce un profesor dentro del aula está altamente condicionado a su propia formación estudiantil, la concepción de educación que tiene, y a las tradicionales formas de proceder en el aula, que se reproducen sin importar el nivel educativo que corresponda. (Florez: 2005).

2. Justificación

Es preocupante constatar, que los niveles de participación estudiantil en el desarrollo de las clases han bajado. Cada vez resulta más desafiante lograr que ellas hagan preguntas, ya sea aclaratorias o interpeladoras. El silencio parece haberse naturalizado en las clases; la excepción es el debate y el interés de profundizar en las discusiones a partir de argumentos sólidos que permitan realizar esfuerzos por responder y satisfacer demandas cognitivas siquiera en parte.

La participación informada es sinónimo de existencia, de humanización, de “des-cosificación”, de visibilización y finalmente de empoderamiento social. La participación informada es mediadora del proceso de construcción de conocimientos, por el contrario, el “participacionismo” ligero y distractor, repercute negativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun conociendo que la participación “per se” no es sinónimo de mayor aprendizaje o conocimiento; sin embargo, la comunicación y el desarrollo de habilidades comunicativas, si son competencias específicas que los científicos de la educación deben desarrollar.

En un mundo en que el conocimiento es cada vez más universal, apoderarse de ella, desentrañarla, exteriorizarla, divulgarla y comunicarla adecuadamente es sin duda una competencia fundamental del cientista social, y por otro lado no desarrollar primigeniamente esta capacidad comunicativa significa una importante desventaja comparativa en un contexto laboral cada vez más competitivo, así como en un escenario social altamente necesitado de interacciones humanas.

En la investigación se indagó ¿Cuáles son las razones que inciden en la participación de los estudiantes en aula? Y ¿Qué acciones podrían desarrollarse para incrementar los niveles de interacción en el salón de clases en la asignatura de Pedagogía General?

3. Metodología

La investigación se desarrolló con 31 estudiantes de la asignatura de Pedagogía General de la carrera de Ciencias de la Educación de la

Universidad Mayor de San Simón. Inició con una revisión teórica para caracterizar los tipos y modalidades de participación; a partir de ello se realizaron diversas estrategias de fomento a la interacción. La manera en que se obtuvo las evidencias de la falta o escasa participación en el aula fue, desarrollando entrevistas a estudiantes y un sondeo de opinión en clases a manera de encuesta.

Con la aplicación de estos instrumentos se logró reunir evidencias suficientes para demostrar que los niveles de participación no son los óptimos para contextos de enseñanza aprendizaje. Además de conocer una gama de razones por las cuales los estudiantes ven reducido su interés de interactuar en aula. En tal virtud, se desarrollaron 3 planificaciones didácticas altamente interactivas, donde se establece un cambio metodológico y demanda de mayor compromiso estudiantil.

4. Desarrollo de la investigación

Participar, mientras se dice o hace algo, es inmanente al ser humano. Para algunos es fácil ser actores protagónicos, en tanto que para otros está reservado ocupar el espacio para complementar. Sin embargo, ejercer uno u otro rol en el aula, es igualmente productivo para el aprendizaje; en este sentido, en las entrevistas realizadas los estudiantes expresaron las razones de su escasa participación en clases: “nos gusta participar cuando el tema o debate se pone de alguna manera entretenido, pero cuando la cosa se pone un poco más seria ya no tanto” (Q.E.S. 11/7/2017).

La encuesta revela que hay una inclinación mayor a participar en el aula en un 61%. Sin embargo, llama la atención el porcentaje de estudiantes que indicaron que prefieren no hacerlo “porque a veces uno responde a su criterio, pero algunos docentes quieren escuchar lo que a ellos les parece y es ahí donde las ganas de opinar en la clase terminan” (H.C.Z. 11/6/2017) o “tengo miedo a equivocarme y que mis compañeros me critiquen y se burlen”, “porque no me gusta que los demás critiquen lo que haces o dices, sus críticas son muy destructivas”. (P.R.H. 11/6/2017).

Por otro lado, las razones que justifican la participación en el aula fueron más amplias, diversas y enriquecedoras. Indican “porque a través de ello expreso mis ideas y expectativas, las cuales pueden servir de aporte o ser corregidas por el docente o alguien” (H.C.Z. 11/6/2017) “porque son temas interesantes y me agrada dialogar y buscar cual es la verdad, ver distintas formas de pensamientos escuchar sus opiniones y luego opinar”. (C.C.E. 12/6/2017)

Una investigación desarrollada en la universidad de Alicante destaca “Por regla general, los profesores universitarios suelen ser grandes especialistas de sus áreas de conocimiento y suelen poner sus ideas en una estructura coherente para después poderlo desarrollar frente a sus alumnos...sin embargo conseguir la participación activa del alumnado lleva consigo horas de dedicación y un incremento en el trabajo del docente”. (Morell 2009:23).

Así, las características de la clase estarían vinculadas, esencialmente, a las oportunidades de intercambio que se abren entre el profesor y los alumnos durante el desarrollo de una tarea o en el transcurso de la clase. Es decir, si se crean ambientes no amenazantes, en los que se acepten la duda y el error, los alumnos estarán más dispuestos a participar y a trabajar en colaboración.

Con estas consideraciones, se planificaron y desarrollaron las siguientes situaciones didácticas.

Unidades Didácticas	Estrategias	Objetivos	Resultados obtenidos
Principales modelos pedagógicos	Aula taller (febrero a marzo)	Promover la participación y el análisis crítico de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de los principales modelos pedagógicos.	6 talleres realizados con una alta interacción de los estudiantes.
Grandes pedagogos-vida obra.	Metodologías innovadoras. (marzo a abril)	Propiciar la autonomía, creatividad y el protagonismo en el proceso formativo de los estudiantes.	6 sesiones de clase con aplicación de metodologías inéditas en el aula.
Estrategias didácticas del PEA	Juego de roles (abril a junio)	Reflexionar respecto a la didáctica y las diferentes estrategias que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva de los diferentes actores del proceso formativo en el aula.	8 sesiones donde los estudiantes planifican, implementan y evalúan sus estrategias de EA.

Fuente: Elaboración propia

El basamento teórico desde el cual se propuso estas actividades es el modelo educativo sociocrítico, que expresamente refiere al compromiso con el contexto y la búsqueda protagónica del estudiante en todas las etapas y procesos del currículum.

a) Situación didáctica N°1 Modelos pedagógicos

Habitualmente la temática referida a los modelos pedagógicos más destacables en el país era presentada a través de clases magistrales en el aula. Ahora con el objetivo de constituir un escenario democrático de mayor interacción entre todos los actores educativos, se organizaron grupos de trabajo constituidos por 5 estudiantes agrupados por afinidad y por sorteo. Se realizó la presentación de los diferentes temas en cuestión, cuidando cubrir los siguientes aspectos de cada uno de los modelos estudiados: ¿Indicar quiénes fueron sus principales precursores?, ¿Cuál es el rol que ejercen el docente?, ¿Cuáles son las funciones que ejerce el estudiante?, ¿Qué tipo o como se desarrollan los contenidos?, ¿Cómo se evalúa al interior de este modelo? Y finalmente una breve descripción y crítica general al modelo.

Las recomendaciones generales fueron que todos los miembros de grupo deben presentar un aspecto o más del tema abordado; que como docente podía indagar en cualquier momento de la presentación, siempre que considere que se estén soslayando elementos centrales o ingresando en un ritmo demasiado parsimonioso en la exposición. Del mismo modo, se pidió a los demás estudiantes, interpelen en el momento que deseen sobre cualquier aspecto que haya sido tocado de manera insuficiente, confusa o incorrecta. La proposición general para toda esta etapa fue constituir un aula dinámica, democrática y horizontal donde se construyan regularmente procesos de interaprendizaje.

Luego de la experiencia desarrollada se puede indicar que la participación se puede educar de varias maneras, apelando incluso a estrategias esencialmente conductistas, estimulando con una puntuación adicional a quienes emitan algún criterio requerido en el aula. Sin embargo, no correspondería a espíritu de este trabajo.

A la hora de proponer este proyecto de investigación no se tuvo la intención de imponer en los estudiantes una actitud y un aula más participativa, irrumpiendo abruptamente incluso en características de la personalidad de algunos estudiantes. Más bien fue una apuesta por aplicar un currículum con el interés subyacente que confiaba en promover hábitos convenientes que debe ejercer un estudiante comprometido con su formación: leer, comprender y analizar, sintetizar y comunicar adecuadamente lo leído.

Debe destacarse que los rasgos de personalidad de los estudiantes, son más bien algo introvertidos, así que “asumir” la clase ha significado una buena experiencia de formación.

Al finalizar cada jornada se realizó una recapitulación y reforzamiento del tema abordado de modo que el contenido fuera adecuadamente comprendido con respecto a sus alcances esenciales. Del mismo modo, la siguiente sesión iniciaba siempre con una metacognición de la clase anterior, pero en base sobre todo a preguntas planteadas por los estudiantes. Algunos de los aspectos que se logró promover fueron:

- Fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación.
- Saber organizar las ideas que se van a decir.
- Practicar el uso adecuado del lenguaje.
- Mejorar la participación en la clase, además del poder compartir ideas y sentimientos.

Conviene considerar estos aspectos para comprender mejor las opiniones que expresan los estudiantes que se consideran a sí mismos más participativos cuando manifiestan “cuando entiendo el tema y quiero saber” (R.C.H. 11/6/2017), casi la mitad de los estudiantes expresan que, a mayor participación, mayor deseo de aprendizaje.

b) Situación didáctica N°2 Grandes pedagogos

En esta unidad se intentó profundizar aún más la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de la primera unidad

referida a los modelos pedagógicos donde se les indicó los puntos que deberían investigar. Así se les proporcionó el texto de referencia y la consigna fue investigar, presentar y compartir la información y las ideas más relevantes de los textos de la manera más creativa posible usando diversas metodologías innovadoras, sin utilizar los recursos didácticos tradicionales como la data display y la pizarra.

En estas circunstancias fue grato recoger las siguientes impresiones, “me ha gustado esta actividad, al principio nos ha costado organizarnos, pero luego conforme pasaba el tiempo, hemos comprendido mejor el tema que nos ha tocado y hasta ha sido divertido organizar todo”(G.H.Y. 14/06/2017) “qué excelente lo ha hecho este grupo, muy buena, con música de fondo y todo, bien, se nota que se han esforzado mucho, merecen una buena calificación” (A.N.C. 14/06/2017) “la vida de Comenio desde niño, hasta cuando muere ha sido bien representada, entendí la explicación, y además reí mucho”(J.L.T.15/06/2017).

La creatividad desbordó en el salón de clases, museos, dinámicas de grupo, concursos, en un sinnúmero de maneras diferentes de compartir información efectiva y cálidamente en las, a veces frías, aulas universitarias. En buena medida se logró que personas regularmente introvertidas, fueran un tanto más comunicativas, debido al incremento del grado de integración al grupo y del mismo modo del incremento de la cohesión de todo el curso en general. No se espera que un par de sesiones constituyan una terapia conductual, que haga de los introvertidos más extrovertidos; sin embargo, sí fueron desarrolladas clases más participativas.

Algo que debe destacarse de la realización de este tipo de reuniones, sin embargo, es la planificación previa. No se puede descargar toda la responsabilidad de la clase solo a los estudiantes, ni antes, ni durante, ni después de la sesión áulica. Todo el recorrido del proceso debe ser acompañado muy de cerca por el profesor que finalmente es el principal responsable de la construcción del conocimiento previsto en la asignatura. De no ser así se pone en riesgo la calidad de la presentación sobre todo con respecto al contenido del mismo.

c) Situación didáctica N°3 Estrategias didácticas

Con regularidad los estudiantes suelen ser rigurosos evaluadores de la labor docente. En esta ocasión se pidió que los estudiantes asuman el rol del profesor y presenten sus propias definiciones y estrategias de enseñanza de la unidad temática referida a Estrategias didácticas.

Los estudiantes mostraron gran capacidad creativa y talento con títeres, globos y socio dramas. Sin embargo, a pesar del destacable esfuerzo desplegado, aún queda pendiente resolver la cuestión de la automotivación y la autodeterminación en su formación. No se puede ignorar que los estudiantes, se movilizan sobre todo porque de por medio está en juego su calificación. Habitualmente no está presente en ellos cultivar el hábito de esforzarse a partir de una motivación intrínseca, por el contrario, sus motivaciones suelen provenir de factores extrínsecos; esta es una preocupación adicional que debe ser estudiada con mayor profundidad.

5. Consideraciones relevantes y reflexiones sobre la investigación

Algunos aprendizajes enriquecedores para la labor docente, que emergieron fruto de esta experiencia, son los siguientes:

a) Sistematizar la práctica áulica regularmente

Un aprendizaje de la experiencia investigativa es que debería adquirirse el hábito de registrar con regularidad la práctica áulica. El diario de clases es un instrumento muy valioso para construir una memoria, un reporte de cada jornada de ejercicio docente.

b) Confiar en los estudiantes

El efecto que ha provocado esta investigación es que se debe ser capaz de confiar más en los estudiantes, ya que a veces sucede que uno desconfía demasiado de las potencialidades que tienen los jóvenes, y

este preconcepto puede detener la aplicación de algunas estrategias que bien podrían lograr buenos resultados.

c) Diseñar un sistema de evaluación pertinente

Otra contribución de la investigación es entender la importancia del diseño de un buen sistema de evaluación que no solo evalúe resultados cognitivos, sino además aptitudes y valores. Daniel Goleman habla del valor de las emociones para triunfar en la vida; dice que las cosas más importantes como la educación de los hijos, el matrimonio, la construcción de amistades, etc., dependen de las emociones.

6. Algunos aprendizajes de los estudiantes

a) Incrementar sus condiciones investigativas

Establecer previamente la agenda de temas a explicar en el taller limitó significativamente la posibilidad de acudir al primer texto que pudieran encontrar, y obligó a buscar, analizar y sistematizar la información sobreadundante ofrecida en internet.

b) Desarrollar capacidades comunicativas

No es novedoso que estudiantes de la carrera presenten exposiciones orales por grupos, sin embargo, es algo menos frecuente que estas no sigan un orden preestablecido, sino que el profesor indique la secuencia de las presentaciones individuales al interior del grupo que explica el tema. De igual manera, es menos frecuente que las denominadas “exposiciones” sean permanentemente interrumpidas por los mismos estudiantes o por el docente cuando este tiende a salirse de la condición y esencia de un aula taller donde la reflexión acción es fundamental.

Sin duda las habilidades comunicativas han debido ser desarrolladas, dado que cada una de las tres unidades temáticas

desarrolladas durante el semestre significaron la evaluación parcial individual de los estudiantes.

c) Practicar sus habilidades didácticas

Se ha observado una considerable cantidad y diversidad de recursos didácticos utilizados por los estudiantes en el transcurso del semestre. Además, cabe señalar la permanente valoración colectiva que se hacía a los recursos utilizados incluso a los clásicamente utilizados, como la data display o el papelógrafo, que sin duda han estado presentes en varias ocasiones.

d) Ejercitar sus habilidades de planificación curricular

En cada una de las ocasiones las sesiones debieron considerar al menos un objetivo, unos recursos y un tiempo claramente especificados. Ahora bien, todos estos señalamientos no tenían otra razón que propiciar un escenario de aprendizaje con reglas claras y dar certidumbre a los estudiantes de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje, para que este no se vea impedido a participar por ningún tipo de obstáculo emergente fruto de la incertidumbre o de la improvisación de un contexto académico indeterminado.

e) Incrementar favorablemente el clima del aula

De los múltiples factores intervinientes en el clima del aula, el más importante es sin duda el referido al tipo de relaciones interpersonales que se dan entre estudiantes y entre el docente y estudiantes en el aula. Este es un elemento fundamental que puede repercutir de manera preponderante en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los grandes maestros propician el ambiente para que los estudiantes sean capaces de crear un entorno para el aprendizaje natural, aprender a pensar críticamente y a examinar la calidad de los razonamientos porque los estudiantes encuentran las destrezas y actitudes que intentan aprender inmersos en preguntas que les

interesan. Este ambiente se puede crear en clases magistrales, pero también con discusiones, trabajos de campo u otras diversas técnicas.

En este sentido, se propuso algunas interrogantes a los estudiantes de manera aleatoria y la siguiente respuesta sintetiza en buena medida lo que ha sucedido en el aula en este tiempo.

¿Con este profesor has tenido oportunidad de participar activamente en sus clases? “Sí porque el profesor motiva a que se realicen otras formas y prácticas de los estudiantes y por tanto de la evaluación espero sea también diferente. Creo que el lado flaco está en los estudiantes que al parecer no quieren discutir los temas, porque también creo que hay un cierto temor en plantear sus ideas. Algo así como un temor al “que dirán” (U.F.B. 2017/7/11).

f) Asumir mayor conciencia de autoformación

Quizá este punto es el aspecto del que menos evidencias se tiene. Sin embargo, dada la labor investigativa de observador participante se puede afirmar la satisfacción que demuestran los estudiantes cuando sus trabajos y esfuerzos son reconocidos, valorados o incluso criticados de manera apropiada.

Un estudio realizado por Ken Bain director del Centro de Excelencia en la Enseñanza de la Universidad de Nueva York se dedicó a buscar y estudiar a los mejores profesores de los Estados Unidos. Además, presenta una síntesis del trabajo de estos grandes profesores que consiguieron que sus alumnos además de aprender, fueran una guía, modelo o una simple influencia positiva y un buen recuerdo para el resto de sus vidas.

Los buenos maestros hacen preguntas a sus estudiantes para invitar a la reflexión y sumergir a los alumnos en los intereses de la disciplina, muchas veces usando problemas interdisciplinarios o de intereses generales. En definitiva, es importante enseñar a los estudiantes en el aula lo que pueden hacer fuera de ella. Por tanto, algunas preguntas inmediatas después de la investigación fueron: ¿Tras esta experiencia los estudiantes verán por conveniente ser más participativos en clases?, ¿Asumirán una actitud de mayor pro-actividad

en su proceso de formación en la carrera?, ¿Con un docente menos democrático asumirán una actitud igualmente manera dialógica?

7. Conclusiones

Como se indicó, la participación es influenciada por las características de la clase, los rasgos de los estudiantes y los rasgos del profesor. Cuando estas condiciones son favorables, el estudiante interactúa más; el punto de inflexión lo pone el profesor. Este no deja de ser el principal actor del proceso áulico; en este sentido, una alta interacción en el aula incrementa las posibilidades de cohesión y sinergia en el grupo, entendiendo esta, como la posibilidad de lograr que el resultado sea superior a la suma de los resultados de cada elemento actuando aisladamente.

Por otro lado, desarrollar la competencia comunicativa, le da ventaja al estudiante, no solo durante su proceso de formación universitaria, sino también en su desempeño profesional. No se trata de una capacidad menor, cuando se trata de profesionales del ámbito de las ciencias sociales, donde el lenguaje oral y escrito son medios fundamentales de gestión.

La constitución de un clima adecuado en el aula es fundamental para desarrollar procesos de aprendizaje, de los factores que lo componen: infraestructura, equipamiento, sistema de evaluación, dominio de contenidos y relaciones interpersonales en el aula. Los más importantes son los factores inmateriales, que son inevitablemente trastocados por la interacción docente estudiantil.

Esto significa repensar la inversión de recursos, cuando se presupuestan cantidades importantes de dinero en infraestructura o equipamiento educativo, se están descuidando aspectos más importantes. No ha sido el caso de esta investigación acción educativa, que entre sus logros sustantivos está haber fortalecido las relaciones interpersonales en el grupo entre todos los actores centrales del currículum, estudiantes y profesor. Además, se dio gran importancia al aprendizaje colaborativo, que es la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de diversas dinámicas de trabajo en grupo e interacción. Esto impele en

los alumnos procesos mentales como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico. Su objetivo es que los estudiantes construyan su propio aprendizaje y se enriquezcan a través del intercambio de ideas y la cooperación con sus compañeros.

Bibliografía

Aróstegui, P. J.

2000. **Democracia y currículo: la participación del alumnado en el aula de música.** Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada.

Florez, O. R.

2005. **Pedagogía del conocimiento.** Colombia: McGraw-Hill

Rinaudo, M. C.; Donolo, D.; Chiecher, A.

2002. **La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, X, 32.**

Morell, T.

2009. **¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?** Madrid: Marfil.

Valderrama, H. R.

2013. **Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía.** Sevilla, España: Cervantes.



**LOS VALORES EN LA
PRÁCTICA DOCENTE**

Mario Antonio Antezana Yúgar

LOS VALORES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Mario Antonio Antezana Yúgar¹

Resumen

La práctica docente en la educación superior exige que se trabaje en la incorporación de valores como parte de la dimensión del “Ser” en la formación por competencias. Esta tarea no es fácil si se considera que no se pueden obtener mediciones numéricas u objetivas de la vivencia de estos valores por parte de los estudiantes.

El trabajo se desarrolló en la asignatura Administración III de la carrera de Turismo de la UMSS y tiene por objetivo desarrollar una metodología mediante la investigación acción, para incorporar la práctica de valores en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para este cometido se planteó una serie de instrumentos orientados a facilitar la internalización y vivencia de estos valores como parte del proceso educativo, involucrando a los estudiantes desde la planificación hasta la evaluación misma, permitiendo formular planes de mejora de forma permanente.

Como resultado de esta experiencia se logró concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los valores tanto en el ejercicio laboral como en la vida personal, desarrollando competencias puntuales referidas a la responsabilidad, puntualidad y trabajo en equipo, los cuales se ven reflejados en evidencias descritas en la evaluación final.

Introducción

La práctica docente es una labor sumamente compleja, porque requiere que el docente se adapte al contexto y se concentre en las características del estudiante a fin de despertar el interés y

1 Licenciado en Administración de Empresas con Maestría en Gestión Estratégica de Organizaciones, docente de la carrera de Turismo en la UMSS y consultor en tecnologías de la información.

transmitir no solo conocimientos sino también, con el ejemplo, los valores necesarios para que los futuros profesionales se desempeñen de forma íntegra.

Las metodologías tradicionales se enfocan en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, las tendencias modernas se centran en la formación integral, por lo que el enfoque por competencias intenta abarcar las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser.

Según Tobón (2008) en toda competencia debe haber un compromiso ético buscando que la persona sea responsable consigo misma, con la sociedad y su entorno.

Es necesario identificar y adaptar instrumentos y herramientas orientadas a medir solo el conocimiento, para que permitan también dar una idea del “saber ser”, a fin de lograr que el docente cuente con mayores elementos que le den a conocer el nivel de formación logrado.

En este proceso novedoso es preciso involucrar al estudiante, haciendo que participe activamente de las diferentes etapas y asuma el proceso de evaluación con responsabilidad y honestidad a fin de que los resultados reflejen la situación real y permitan el mejoramiento constante en la práctica educativa y en los mismos instrumentos de evaluación.

La ausencia de valores en el proceso académico es evidente y poco analizada, sin embargo, se constituye en un pilar fundamental en la formación por competencias. El problema surge, entonces, de la necesidad de definir un conjunto de herramientas, instrumentos y técnicas para incorporar los valores en la formación superior.

1. La integralidad en la formación universitaria

El contexto laboral moderno exige que los profesionales demuestren no sólo conocimiento teórico práctico, sino también una formación en valores que les permita desenvolverse con responsabilidad social, solvencia, ética y moral.

Tobón, Pimienta y García (2010) caracterizan el pensamiento simple que se manifiesta, entre otros aspectos, en el excesivo énfasis en responder a las demandas del contexto y la poca consideración por

formar a las personas para que recreen ese contexto, aprendiendo a emprender. Por tanto, es preciso poner énfasis en la formación integral con un proyecto ético y sólido de vida.

Fierro y Carbajal (2003) rescatan la perspectiva psicopedagógica de los valores afirmando que “son construcciones individuales o subjetivas basadas en las preferencias de modos de comportamiento, que se traducen en orientaciones particulares que guían la actuación de los sujetos y ofrecen criterios para conducirse en situaciones de conflicto que implican una decisión moral”. En la misma obra indican que “toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo” (Fierro y Carbajal, 2003). Esta afirmación encierra un elemento trascendental: el docente siempre predica con el ejemplo, sea este bueno o malo.

Finalmente caracterizan a los “valores concretos” como comportamientos esperados de los miembros de una sociedad particular según sus usos y costumbres, que se pueden modificar según el grupo social o el contexto específico (Fierro y Carbajal, 2003).

Una de las críticas más importantes al modelo de formación por competencias es que se centran en el hacer descuidando el ser. No obstante, Sergio Tobón (2006) afirma que las “competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.” Y define la responsabilidad como: “analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez que se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores” (Tobón, 2006).

En otra obra, el mismo Tobón (2005), afirma que el saber ser consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y el control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad.

Se requiere construir proyectos colectivos mediante los cuales las personas convivan con la diferencia, se busque el trabajo cooperativo y no el individualismo ni el egoísmo; es decir, que las competencias no representen rivalidad o competitividad tal cual lo entiende el contexto de la globalización y la post industrialización que vivimos.

Para Tobón (2005) el saber ser está compuesto por valores, como procesos cognitivo-afectivos generales, profundos y perdurables; que orientan la construcción de metas e ideales; actitudes, como disposiciones específicas a la acción orientadas por los valores; y normas que constituyen reglas de conducta para vivir en una sociedad.

La evaluación de las competencias, tal como lo explican Tobón, Pimienta y García (2010), constituye un nuevo paradigma que requiere un cambio en los estudiantes, los docentes y en la institución educativa misma, permitiendo que los resultados trasciendan a la sociedad.

Tobón, Pimienta y García (2010) definen las dimensiones de la evaluación como *Autoevaluación*. Que consiste en auto aplicar un instrumento de evaluación por medio del cual se valora la formación de las propias competencias, de esta manera se construye la autonomía. Tiene dos componentes centrales: el autoconocimiento y la autorregulación.

Coevaluación. Consistente en la aplicación de una evaluación donde los compañeros de grupo emiten un juicio sobre el desempeño de un participante en actividades particulares.

Heteroevaluación. Consiste en un juicio que emite el facilitador acerca de las características de aprendizaje de los estudiantes señalando fortalezas y aspectos a mejorar.

2. El contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la carrera de Turismo, dependiente de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

La UMSS forma parte del Sistema de la Universidad Boliviana y goza de autonomía para conformar su estructura académica, administrativa, económica y su respectiva reglamentación, así como realizar su actividad de enseñanza-aprendizaje.

La misión de la UMSS incluye el desarrollo de la investigación científica y tecnológica para la formación de profesionales ética, social y técnicamente solventes.

La Facultad de Arquitectura como todas las facultades de la UMSS y de las universidades públicas bolivianas se encuentra afectada por los acontecimientos políticos, que en ocasiones parecen tomar más importancia que la actividad académica misma.

El plan de estudios vigente en la carrera de Turismo está definido en una estructura anual, cuenta con 40 asignaturas, de las cuales 37 son obligatorias y tres son idiomas electivos. La malla curricular sufrió algunos ajustes menores en los primeros años de vigencia. Sin embargo, desde aproximadamente quince años no ha sufrido cambios.

Esta carrera cuenta con 620 estudiantes inscritos. La mayor concentración de estudiantes se produce en los primeros años, sobre todo por la retención de reprobados y en quinto año por la postergación del proceso de titulación.

Existe una cantidad reducida de estudiantes por curso, lo cual podría otorgar a los docentes la posibilidad de gestionar sus clases incorporando estrategias pedagógicas nuevas. Empero, se producen muy pocos intentos aislados a iniciativa de cada docente.

En la carrera de Turismo en promedio los estudiantes pasan un poco más de 7 horas reloj en aula, situación que dificulta a aquellos estudiantes que realizan actividades laborales. Además, complica notablemente a los docentes al momento de planificar actividades extra aula.

Recientemente esta carrera fue acreditada ante el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Los resultados de la autoevaluación y acreditación revelaron carencias notables en infraestructura, coordinación académica, investigación, titularización docente y respuestas a demandas del contexto laboral.

La asignatura analizada fue Administración III que se encuentra ubicada en el cuarto nivel anual. Junto con la asignatura de Mercadotecnia II, es la culminación del área de conocimiento de las ciencias económicas y administrativas.

La planificación fue diseñada en base a objetivos, en congruencia con el actual modelo empleado en la carrera, y la metodología empleada está basada en el constructivismo, buscando incentivar en los estudiantes la construcción del conocimiento, la autonomía y la participación.

A fin de reforzar los contenidos desarrollados en clase se propusieron actividades apoyadas por el uso de TIC's. La principal es una actividad de simulación empresarial en la cual los estudiantes ponen en juego su capacidad de toma de decisiones y de trabajo en equipo.

Los estudiantes de la asignatura contaban con diferentes niveles de dominio de los conceptos básicos requeridos, deficiencias en la lectura de comprensión, dificultades para la expresión oral y escrita, falta de competencias informáticas, etc. Esto complicó el trabajo en aula, ya que antes es preciso uniformar ciertas competencias para luego poder considerar el avance.

En lo referente a la vivencia de valores, a raíz de la falta de fomento de ellos en los niveles previos de la carrera e incluso desde la educación básica, se observó casi total desinterés por demostrar puntualidad, responsabilidad, solidaridad y tolerancia, primando el criterio de "sólo por cumplir".

Un aspecto preocupante es el referido a las quejas que se suscitan entre los estudiantes al momento de trabajar en equipos. Estas quejas generalmente están centradas en el bajo desempeño o poco compromiso de algún miembro del grupo de trabajo, lo cual genera fricciones y determina que no se alcance la sinergia deseada.

3. Plan de mejora educativa y la metodología de investigación acción

El objetivo general del plan de mejora educativa es incorporar valores en la práctica educativa de la asignatura de Administración III, mediante técnicas e instrumentos que posibiliten la difusión y afirmación de dichos valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El plan tiene un carácter longitudinal, debido a que fue aplicado durante el primer semestre de 2017, verificando constantemente los resultados obtenidos mediante evidencias.

El proceso general aplicado fue el siguiente: *Planteamiento de la investigación*: Se identificó la necesidad de mejora a partir de los síntomas observados y se determinaron los objetivos y elementos a diagnosticar.

Diagnóstico: Se analizaron datos históricos sobre asistencia, deserción, rendimiento y se aplicó un instrumento para la evaluación diagnóstica.

Planificación: Se plantearon actividades complementarias al avance de la asignatura que permitan reforzar los valores y resolver los problemas identificados.

Primera etapa de aplicación: Se ejecutó la primera etapa de aplicación involucrando a los estudiantes en la definición de valores a trabajar y actividades a desarrollar.

Monitoreo y análisis de resultados: Se analizaron los resultados logrados procurando identificar nuevos elementos que requieren de mejora.

Segunda etapa de aplicación: Para la segunda etapa de aplicación se consideraron los resultados obtenidos en la etapa anterior y las dificultades encontradas a fin de subsanarlas.

Monitoreo y evaluación final: Con los resultados obtenidos en la segunda etapa de aplicación se efectuó una evaluación final del proceso, obteniendo resultados que permitan plantear nuevos avances posteriores.

4. La implementación del plan de acción

Al inicio de la implementación se buscó involucrar a los estudiantes en la selección de valores a trabajar durante la gestión, motivándolos mediante charlas y análisis de casos. Los valores elegidos fueron: puntualidad, responsabilidad y capacidad de trabajo en equipo.

a) *Evaluación diagnóstica.*

Se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica que permita conocer las expectativas iniciales, una apreciación individual sobre los valores propuestos, las competencias sobre uso de tecnologías y la situación laboral de los participantes.

Los principales resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes consideran que son importantes para el ejercicio

profesional: el trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad y la puntualidad.

Un porcentaje elevado admite no practicar la puntualidad y que tiene dificultades para trabajar en equipo. Las principales razones para esta última afirmación son la falta de comunicación y la incompatibilidad de caracteres. Finalmente, casi la totalidad de los participantes afirmaron que se conducen con respeto hacia sus compañeros.

Primera etapa de aplicación. En esta etapa se trabajaron los valores, motivando a los estudiantes que propongan actividades para fomentar la participación y la apropiación del plan. Se incluyeron de manera formal los valores en la planificación de la asignatura, se aplicaron instrumentos de recolección de evidencias y recordatorio permanente de los valores elegidos.

Los aspectos trabajados fueron:

- Puntualidad: Acuerdo de puntualidad con todos los estudiantes, por el cual se otorga un margen de 5 minutos para ingresar al aula.
- Trabajo en equipo: Se organizó a los estudiantes en grupos de 4 a 5 personas elegidas de forma aleatoria.
- Responsabilidad: Se enfatizó la responsabilidad como carta de presentación para personas y profesionales. Se acordó que la responsabilidad debía reflejarse mediante la asistencia a clases, el cumplimiento en fechas de entrega y la participación.

Los instrumentos planteados para recolectar las evidencias durante esta etapa fueron:

- Plataforma de coevaluación, aplicada vía internet y de forma anónima.
- Entrevistas individuales programadas con aquellos estudiantes que presentaron dificultades en la interacción con sus compañeros, o cuya conducta reflejó escaso compromiso con los objetivos propuestos.

- Autoevaluaciones aplicadas al final de cada parcial, de modo que permitieran al estudiante reflexionar sobre su propio rendimiento y plantearse metas para mejorarlo.

b) Resultados logrados en la primera etapa fueron:

- Sobre la puntualidad: Las primeras semanas se observó un ausentismo marcado. A partir de la tercera semana se notó mayor afluencia de estudiantes que acudían puntualmente.
- Sobre el trabajo en equipo: Con el fin de propiciar la integración de los grupos se convino con los estudiantes realizar una sesión de dinámicas de grupo para fomentar la confianza, el conocimiento y el liderazgo. Estas actividades permitieron que el trato al interior de los grupos y el desempeño fuera mejorando significativamente.
- Sobre la responsabilidad: Se enfatizó en el compromiso asumido al inicio de gestión sobre la participación y asistencia a clases. El primer mes la tasa de asistencia bordeaba el 64%. Para el segundo mes se mejoró sustancialmente hasta el 81%.

En las actividades grupales e individuales programadas, se observó una mejora progresiva en cuanto al cumplimiento de fechas y horas de presentación de trabajos. Para las primeras dos actividades se observó hasta un 35% de entrega pasada la fecha y hora límite, a partir de la tercera actividad ese porcentaje disminuyó hasta menos del 20%.

Por otro lado, el propósito de la investigación fue reforzar los valores de trabajo en equipo y la responsabilidad, debido a que se notó que en la primera etapa algunos estudiantes no asumían con seriedad el compromiso de cambio en su conducta interiorizando los valores.

Se planificaron entrevistas personales, intensificación del trabajo en equipo y recordatorio permanente de los valores seleccionados.

Los resultados logrados son los siguientes:

- Sobre la puntualidad: La tasa de asistencia promedio mejoró significativamente, llegando a alcanzar el 91% al finalizar la experiencia.

- Sobre el trabajo en equipo: Las actividades grupales permitieron que se genere mayor interacción entre los participantes y se mejoró el clima de los grupos y el rendimiento general.
- Sobre la responsabilidad: La tasa de asistencia superó el 90% para el final de esta etapa, así como la entrega oportuna de productos por plataforma. Las coevaluaciones reflejan mejora en el rendimiento de los equipos de trabajo.

c) Evaluación final.

Al concluir la segunda etapa del plan de mejora, se aplicó un cuestionario de evaluación sobre el proceso encarado para la mejora del proceso de formación, procurando recabar información sobre los avances logrados y sobre la opinión de los estudiantes acerca del proceso.

5. Resultados obtenidos

Los pilares fundamentales para la evaluación de valores fueron la capacidad de autocritica y de emitir juicios de valor sobre sus pares en base a criterios objetivos y constructivos.

Con el objetivo de evitar el sesgo ocasionado por la presión grupal o la propia autocensura, los instrumentos fueron aplicados de forma anónima. Esto si bien permitía lograr un panorama global sobre las dimensiones evaluadas, también eliminaba la posibilidad de identificar personalmente a aquellos estudiantes con mayor necesidad de atención y apoyo.

Se empleó la tecnología como un aliado para agilizar el proceso de tabulación e interpretación de resultados.

Los instrumentos empleados fueron: Formularios de autoevaluación. Elaborados para fomentar la autocritica y la reflexión. Se emplearon escalas Likert para facilitar el llenado y mantener uniformidad en los ítems evaluados.

Plataforma de coevaluación. Se desarrolló una plataforma virtual que interactúa con Moodle y permite a los estudiantes llenar formularios de evaluación mediante internet. De esta forma se simplifica el proceso de aplicación de evaluaciones.

Evaluación final. Elaborada para conocer el grado en que se ha cultivado cada valor propuesto, su percepción sobre los valores en sus compañeros de clase y su criterio sobre la utilidad de las actividades para lograr los valores planteados.

Actividades realizadas fueron: Trabajos en aula grupales. Estos trabajos requirieron organización, además de la designación de un responsable, rol que se rotó entre todos los miembros de grupo. Dinámicas de grupo. Orientadas a reforzar el trabajo en equipo, la comunicación, la confianza y el conocimiento mutuo.

Interpretación de datos. Luego de la aplicación del plan se evidenció un incremento importante en el compromiso personal de los estudiantes por mejorar su formación y vivencia de valores.

Resultados sobre puntualidad. Se incrementó de la tasa de asistencia puntual cada mes, llegando a cerca del 90% al final del proceso.

Resultados sobre responsabilidad. Un importante porcentaje consideró que mejoró su propia responsabilidad y la de sus compañeros de equipo. En promedio un 80% de los trabajos entregados por la plataforma fueron enviados antes o hasta la fecha y hora límites.

Resultados sobre trabajo en equipo. Una mayoría de los estudiantes consideran que lograron cultivar su capacidad de trabajo en equipo y que percibió una mejora en sus compañeros.

Finalmente, las actividades con mejor evaluación fueron: las dinámicas grupales (98%), el control de ingreso puntual (96%) y las entrevistas personales (86%).

6. Conclusiones

Encarar los valores desde la práctica docente permite conocer y comprender de mejor manera a los estudiantes, conocer sus expectativas, necesidades de formación y aptitudes con la finalidad de adaptar la metodología utilizada para lograr mejores resultados.

Es una tarea que requiere de mucha planificación y de un tiempo extra para evaluar los instrumentos y aplicarlos. Sin embargo, un gran aliado en el proceso de innovación fue la tecnología, ya que con su uso ciertos procesos de evaluación se simplificaron permitiendo emplear el tiempo en otros elementos igualmente importantes. Un

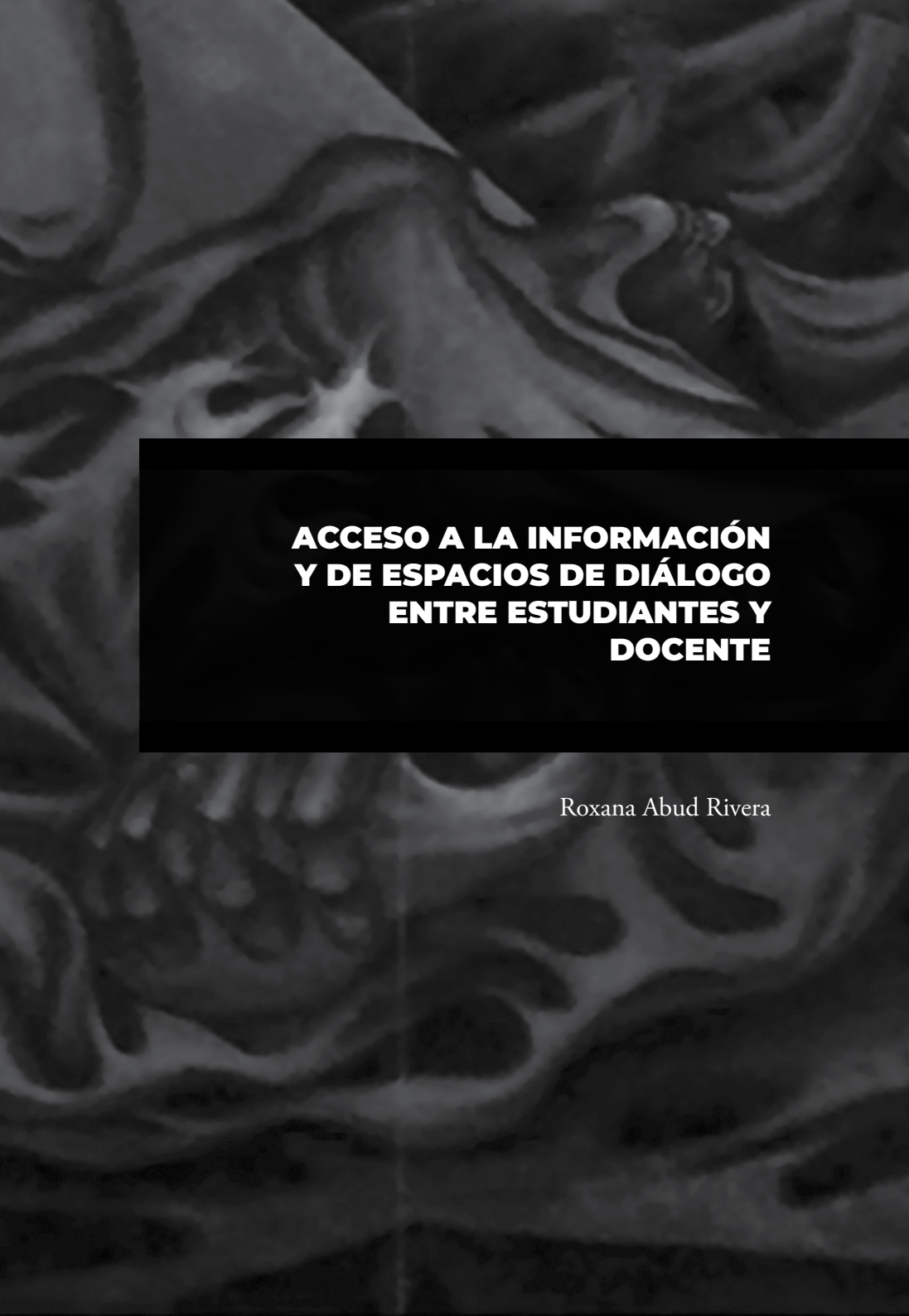
uso excesivo de la tecnología podría eventualmente deshumanizar la labor docente.

Por otra parte, un elemento importante es el involucramiento y apropiación del proceso por parte del estudiante. Esto para evitar que sienta como una imposición, sino como un interés genuino por complementar la formación profesional.

- El diseño y aplicación de diversas herramientas generó gran expectativa entre los estudiantes debido a que no tuvieron una experiencia similar en el pasado.
- El involucramiento de los estudiantes en el proceso permitió que se apropiaran del mismo y se auto-motivaran para lograr la mejora colectiva.
- La UMSS tiene una estructura con poco respaldo a iniciativas novedosas. Los esfuerzos aún son aislados por lo que urge desarrollar políticas orientadas al fomento de estas experiencias docentes.
- Fue determinante la construcción de un proyecto colectivo, involucrando a los estudiantes en las decisiones iniciales y haciéndoles partícipes de los resultados, esto reforzó aun más el desafío y la apropiación del proyecto.
- Es necesario desarrollar herramientas de evaluación que consideren los valores dentro de la formación superior.
- El proceso encarado debe ser cíclico y constante, de modo que se perfeccionen técnicas cada vez más refinadas para involucrar a los estudiantes y motivarlos a hacerse responsables por su propia formación.
- Es importante que los docentes generemos escenarios de mayor acercamiento con los estudiantes. Esto evidentemente demanda tiempo y esfuerzo adicional, pero finalmente genera mayores frutos en ellos.
- Es indispensable que la universidad defina mecanismos para evaluar las competencias docentes, de modo que sirva como información para la mejora continua.

Bibliografía

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
2016. **Boletín estadístico** (Vol. 5). La Paz: CEUB.
- Fierro, C.; Carbajal, P.
2003. **El docente y los valores desde su práctica**. *Revista electrónica Sinéctica*, 3-11.
- Tobón Tobón, S.
2005. **Formación basada en competencias**. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón Tobón, S.
2008. **La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo**. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón Tobón, S.; Pimenta Prieto, J.; y García Fraile, J. A.
2010. **Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias**. México: Pearson Educación.
- Tobón, S.
2006. **Aspectos básicos de la formación basada en competencias**. Talca: Proyecto Mesesup.
- Universidad Mayor de San Simón.
1985. **Estatuto Orgánico**. Cochabamba: UMSS.
- Universidad Mayor de San Simón.
2010. **Transformación Carrera de Turismo**. Cochabamba: UMSS.
- Universidad Mayor de San Simón.
2017. **Visión y Misión**. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de DICYT: <http://www.dicyt.umss.edu.bo/vision>
- Webometrics.
Jul de 2018. **Ranking Web de Universidades**. Recuperado el 12 de Septiembre de 2018, de Webometrics: http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Bolivia



**ACCESO A LA INFORMACIÓN
Y DE ESPACIOS DE DIÁLOGO
ENTRE ESTUDIANTES Y
DOCENTE**

Roxana Abud Rivera

ACCESO A LA INFORMACIÓN Y DE ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTE

Roxana Abud Rivera

Resumen

La escasa participación de los estudiantes en aula fue la preocupación que inició esta investigación. El objetivo general fue impulsar el derecho de acceso a la información promoviendo la generación de espacios de diálogo entre estudiantes y docente para contribuir a la participación durante el proceso formativo. La Investigación Acción Reflexión guio el trabajo junto a la observación y a las entrevistas con las que se analizó la percepción que tienen los estudiantes de la docente y la manera en llevar a cabo la materia. La intervención fue participativa y procesual. Los resultados permiten concluir que la participación se logra si se generan espacios de diálogo a partir del acceso a la información desde la vida cotidiana de los estudiantes.

Introducción

Esta experiencia se realizó en la materia de Comunicación para el Desarrollo de la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. La motivación fue mejorar la práctica docente, por la escasa participación de los estudiantes en el aula, y así intervenir con acciones de cambio. La investigación diagnóstica inicial mostró que la causa está en el modelo de comunicación que implanta la docente. El objeto de estudio se enmarca en la docente, en relación con los estudiantes en el aula. Más específicamente el interés está en mostrar la intervención realizada de manera presencial y virtual desde el acceso a la información, diálogo y

participación del proceso de la Comunicación Horizontal. Para esto se implementaron varias actividades, las cuales se repitieron en las 4 unidades temáticas, contenidas en el Plan Global, con la variante de las categorías diferenciadoras propias de cada paradigma.

Los resultados mostraron las causas de la escasa participación, varios obstáculos que tuvieron que salvar y que el cambio de modelo de comunicación de transmisor a dialógico logró impulsar el acceso para la generación de un escenario dialógico, contribuyente a la participación de los estudiantes.

En primer lugar, se presenta en este artículo los aportes teóricos latinoamericanos en que se basa el trabajo. En segundo término, está la justificación. El inciso tres, comprende los objetivos de la intervención. En cuarto lugar, la metodología. En quinto término, el desarrollo, en que nos concentraremos en el análisis de los datos relevantes, que se estructuraron en tres secciones: a) el acceso a la información en las actividades académicas; b) el diálogo y c) la participación. Seguidamente, en sexto lugar, se presentan algunas consideraciones relevantes. Por último, se formulan las conclusiones.

1. Justificación

Casi todos hemos experimentado una relación poco dialógica con nuestros docentes; es justamente esta relación asimétrica la que reviste de importancia la presente Investigación Acción por lo naturalizada que se mantiene desde hace siglos, por las investigaciones que demuestran su poca utilidad en la formación de los estudiantes y por la nula contribución al ejercicio ciudadano entre otros aspectos.

La investigación sobre las prácticas docentes y la relación que se establece entre los actores del proceso educacional es necesaria. Solo así se puede identificar las causas de la escasa participación de los estudiantes con su docente y avizorar soluciones posibles para un cambio comunicacional en pro de mejores procesos educativos. El tema es relevante, porque no hay capacidad de participación y producción de conocimiento posible si como base no se apertura el diálogo.

La utilidad de esta investigación es demostrar que las necesidades, intereses, propuestas y expresión de los estudiantes son importantes en su formación para que puedan dar su opinión y percepciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Solo así se promueve y construye la participación, que es fruto de la recepción y emisión en diálogo genuino. El acceso a la información, desde la realidad de los interactuantes, abre la puerta a este proceso educativo de producción de conocimientos.

2. Marco teórico

Educación y Comunicación dan cuenta de un enlace entre dos elementos que en la práctica son inseparables, ya que no es posible la educación al margen de algún tipo de comunicación que la posibilite. La creación de un sistema educativo-comunicacional centrado en contenidos externos y en la transmisión de estos que se encarnó en las aulas ha aislado a los actores del proceso pedagógico. En el encuadre teórico se conceptualizan y caracterizan dos tipos de comunicación diferenciadas –trasmisora y dialógica-. El énfasis está en la segunda, posibilita la comprensión de la realidad, visión del escenario esperado, y guía de acción. Desde la perspectiva de la Teoría de la Comunicación Horizontal se enmarcó los lineamientos teóricos que se caracterizaron en la participación, producto de procesos dialógicos posibles gracias a la recepción de información como un derecho.

a) Comunicación

Para entender el sentido de la Comunicación partimos por comprender que ésta es un proceso y no un acto de transmisión de información. La información es tan solo una parte del amplio y complejo proceso que implica la Comunicación. Lo que sucede es que por Educación o por Comunicación adoptamos el modelo informacional y preferimos entender el proceso de la comunicación humana y el de educación, más bien como un acto de espacio de transmisión o vaciamiento de contenidos del maestro al alumno, conduciendo al

aislamiento de los estudiantes y convertirlos en meros destinatarios de un acto y no en protagonistas del proceso comunicativo constructor que debiera ser la educación.

La retroalimentación [en doble vía] no se emplea para proporcionar la oportunidad de diálogo genuino. El receptor de los mensajes es pasivo y está sometido puesto que casi nunca se le brinda la oportunidad proporcional para actuar al mismo tiempo como verdadero y libre emisor; su papel esencial es el de escuchar y obedecer. Tan vertical, asimétrica y cuasi-autoritaria relación social constituye, a mi modo de ver, una forma antidemocrática de comunicación. (Beltrán, 1991, pág. 12-13).

El diálogo incluye escuchar, construir confianza, compartir conocimiento y habilidades, desarrollar políticas, debatir y aprender para lograr cambios sostenibles y significativos. (Cortés, 2009, pág. 24). Para que se logre la participación, todos tienen que tener el derecho y la oportunidad de acceso a la información que es recibir. Este proceso apertura el diálogo que se caracteriza en recibir y emitir. El Acceso a la información en esta Investigación Acción, es el ejercicio intelectual de, significar lo recibido desde la realidad social y cultural que dota sentido al mensaje.

Consecuentemente, la Comunicación Horizontal: Acceso (recibir), diálogo (recibir- emitir) y participación (emitir), posibilitaría potenciar acciones de interacción y encuentro para la incorporación de la perspectiva del otro y la promoción de un consaber, producto de la apertura de los mutuos conocimientos para participar en la toma de decisiones y llevar a cabo acciones, entre otros aspectos.

b) Comunicación y educación

La comunicación, dentro del campo de la educación, por un lado, parte de la participación de los involucrados en la generación de conocimientos, “se trata precisamente de subrayar el carácter de la educación como espacio de la comunicación, condicionado por ella, posible a través de ella y orientado hacia ella” (Hernández, 1996). Por

otro lado, la motivación es causa y efecto de la participación; así, un grupo o clase motivado está bien dispuesto a participar, y a la inversa, si a un grupo se le ofrecen posibilidades razonables de participar se hallará motivado. Por ello, tal tipo de proceso no puede pasar por seres a los cuales se considera como simples receptores de contenidos y “cuya única participación es confirmar la efectividad de los mensajes, como si nada pudieran aportar desde sus propias vidas” (Prieto & Cortés, en Cortés, 2009, pág. 22).

Entonces, una comunicación entendida como educativa tiene como actores a los involucrados en un proceso de construcción de conocimientos y tiene que lograr una relación real, desde las experiencias de vida del estudiante: “Se acerca a su cultura; acompaña procesos de transformación; ofrece instrumentos para intercambiar información; facilita vías de expresión; permite la sistematización de experiencias cotidianas mediante recursos apropiados a diferentes situaciones” (Cortés, 2009 pág. 22).

3. Objetivos de acción

Propiciar el *acceso* de los estudiantes a la *información* mediante la experiencia cotidiana y adquisición de conceptos teóricos que dan cuenta de la realidad en comunicación y desarrollo como camino a la construcción de espacios de amistad y colaboración para la puesta en común.

Generar un clima de confianza y libertad que sea favorable al *intercambio equitativo* de emisión y recepción entre estudiantes y docente en el marco del *diálogo* sobre teorías y metodologías de la comunicación y el desarrollo que permita a los estudiantes ubicar su rol cuestionador en las relaciones con sus pares y docente.

Reflexionar en torno a los conceptos y experiencias de los diferentes paradigmas de comunicación y desarrollo aplicados en Latinoamérica, para lograr la *participación* de los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos mediante la cooperación solidaria a partir del contexto histórico e ideas consensuadas sobre comunicación para el desarrollo como camino para la toma de opciones teóricas, metodológicas y valóricas.

4. Metodología

La recolección de evidencias de las actividades propuestas para el Plan de Mejora educativa y de la Investigación Acción (IA), fue participativa desde el inicio y se trabajó con todos los estudiantes organizados en grupos. La docente fue quien pidió cada actividad; los estudiantes entrevistaron, tomaron fotos, filmaron con sus celulares las acciones y las subieron al grupo del Facebook.

La observación participante y no participante sobre los trabajos realizados y presentados en aula y los realizados fuera de ella y presentados virtualmente, fueron técnicas de recolección de información del proceso en un diario de campo.

La entrevista sirvió para comprender profundamente el actuar y el impacto de las acciones y actitudes de la docente en los estudiantes y las causas de la escasa participación de los estudiantes en el aula. También permitió conocer las preferencias de los estudiantes en varias situaciones y acciones.

El diálogo participativo, en la teoría educativa, es presentada de forma proposicional y metodológica en la presente Investigación Acción. En esta Investigación Activa la teoría fue puesta en práctica y articuló primordialmente tres conceptos elementales: Acceso, diálogo y participación como camino metodológico empleado para la acción y la recolección de información durante el proceso pedagógico y como fuente de propuesta para la mejora del trabajo docente. La teoría explicativa, explica eventos planteando proposiciones de los cuales pueden ser inferidos nuevos o diferentes eventos.” (Argyris y Schön, 1975, citado en Whitehead, 1989 pág. s.p.).

La reflexión, fue la herramienta para mirar el actuar docente. La vida pasada y presente en la universidad, analizar organizadamente y sintetizar en conceptos. La comunicación para el cambio social establece que el cambio debe ser endógeno; en otras palabras, debe surgir del propio sujeto que sufre un problema y, por ende, es el principal interesado en resolverlo.

5. Desarrollo de la investigación

a) Implementación del Plan de acción.

El periodo académico se planificó en cuatro unidades temáticas, las cuales encarnan los cuatro paradigmas revisados a lo largo del semestre. Cada unidad temática presenta varias actividades que se alcanzan mediante otras sub-actividades. La diferencia en las acciones está en los diferentes entendidos y prácticas de Comunicación y Desarrollo, no en la actividad académica ya que estas se repiten en cada unidad temática. Lo primero que se hizo en cada unidad temática fue dar algunas pautas a los estudiantes de lo que trata cada paradigma de manera general en cuanto a Comunicación y Desarrollo y algunas referencias del contexto histórico en que emerge cada visión. Son herramientas orientadoras para que puedan realizar las actividades académicas y apropien el proceso de acceso a la información, diálogo y participación.

b) Actividades para recibir información

Para lograr el acceso a la información (recibir) se plantearon 3 sub actividades, guiadas por Alfaro y otros autores que trabajan en esta idea de pensar lo que hacemos: “Hemos aprendido a ser críticos con nosotros mismos pensando lo que venimos haciendo históricamente” (Alfaro, 2006 pág. 109).

La primera actividad, que los estudiantes narren su relación cotidiana con los medios masivos clásicos (prensa radio y televisión) filmándose con sus celulares. Luego, que explique cada estudiante qué logró de esta relación y que suban estas narraciones al grupo de Facebook de la materia para socializar experiencias.

La segunda actividad, que describan el tipo de relaciones comunicacionales que recuerda como constantes en espacios de interacción comunicacional institucionales: Familiar, escuela, universidad, OTB, agrupaciones, premilitar, etc. Luego, que explique cada estudiante qué logró de esta relación y que suban estas narraciones al grupo de Facebook de la materia para socializar experiencias.

La tercera actividad, recopilación autónoma de textos e identificación de conceptos y categorías de comunicación y desarrollo desde el paradigma trabajado, que expresen o de cuenta de lo narrado sobre su relación “comunicacional” con los medios y en espacios de interacción institucionales.

c) Actividades para el proceso de diálogo y debate

La primera actividad, desde la identificación elementos teóricos, individualmente realizada en la actividad anterior, deberán construir un único concepto de manera grupal, en base a la abstracción de términos o elementos teóricos que exprese e integre lo narrado y vivido por todos los integrantes del grupo en las actividades precedentes en diálogo y debate argumentativo teórico.

La segunda actividad, presentar el concepto a la docente y dialogar con ella sobre los hechos que vivenciaron y que llevó al grupo a elegir cada término o elemento teórico de las lecturas efectuadas en base a la revisión bibliográfica para armar un concepto propio unificador. Luego de ajustado con las retribuciones de la docente, subir al grupo del Facebook.

La tercera actividad, teatro en aula sobre el contexto histórico, realizar guiones en base a los documentales revisados y textos sobre el contexto histórico en que nace cada paradigma de Comunicación y Desarrollo para que en diálogo (emitir – recibir), debatan, opinen, argumenten sobre lo que representarán del contexto histórico elegido.

d) Actividades para lograr la participación

Primera actividad, montar la obra de teatro en aula (distribución de actores, disfraz, escenografía, sonidos, iluminación, efectos, ensayos, etc.) y ensayar logrando la participación: emitir- responsabilizarse, ser parte, tener parte, tomar parte, movilización.

e) Análisis de los datos

Sobre las actividades para recibir información. La docente conformó los grupos de estudiantes de acuerdo a la lista que tenía de asistencia a clases. Al ser muchos de diferentes semestres, no podían narrar su relación con los medios, menos en espacios institucionales porque no se conocían. Esto impidió recibir, dialogar, emitir de forma activa. La docente comprendió que la vida cotidiana es privada y que se requiere confianza y, mejor aún, de amistad para expresar lo cotidiano.

En este mismo sentido, notó que su presencia interrumpía el diálogo entre los estudiantes, más aún cuando portaba una cámara filmadora en busca de evidencias para la IA. *“Lik. [Que es como la llaman] por favor vaya más allá, nos pone nerviosos, nos intimida y no podemos trabajar”*. Se decidió que se filmen ellos mismos y que suban al Grupo de Facebook los videos sobre cada actividad. *“Entre ellos se organizaban mejor; se entrevistan, emiten en libertad y equidad y los otros integrantes del grupo escuchan atentos*. La actividad fue filmada por los estudiantes con sus celulares en el aula, editada a 3 minutos por ellos mismos fuera del aula y subida al grupo de Facebook de la materia. Se logró que todos recibieran información desde sus experiencias cotidianas, lo cuál es el inicio para el diálogo y la docente tenía evidencias de qué se puede emitir desde las experiencias. Posteriormente, la docente podía estar presente en cada grupo para dialogar, gracias a que conocía, mediante el Facebook, las experiencias, comentarios, conceptos individuales y grupales de los jóvenes en cuanto a su relación mediática y en espacios institucionales. *“ya no se callan ante mi presencia”*.

La información obtenida fue alarmante, principalmente para los estudiantes. Prima la verticalidad en ambas relaciones desde sus propias conceptualizaciones, abstracciones y concepciones teóricas; pero, en cuanto al modelo comunicacional en el aula, se visibilizaba a momentos la horizontalidad: *“Dan información y reciben información, dialogan y negocian para realizar un concepto que represente al grupo, interactúan emitiendo y recibiendo entre ellos y llaman a la docente para que de una retribución”*.

En cuanto a la recuperación de textos de cada paradigma no se logró el acceso pleno a la información. *“La lectura comprensiva, el análisis, la abstracción y síntesis son métodos que no conocen”*. *“No hemos realizado nunca este tipo de trabajos anteriormente Lik.”* *Es mucho lo que tengo que explicar caminando de grupo en grupo. Perdí la paciencia y les llamé la atención (...)*”.

Sobre las actividades para construir espacios de diálogo y debate. El teatro en aula, en que se trabaja sobre el contexto histórico en que emerge cada paradigma, fue el espacio en que cual se presencié el proceso de la comunicación horizontal desde el acceso a la información, el diálogo y la participación para la toma de decisiones y movilización que se asumió como guía metodológica para las cuatro unidades temáticas. Se evidencio en esta actividad todo el proceso junto a la apropiación de los estudiantes y la docente del proceso comunicacional. *“La capacidad de organización que tienen en el aula y en los grupos de WhatsApp”*. *“Observo claramente la construcción de lazos de amistad en sus diálogos”*.

La comunicación horizontal es inclusiva: *“Lik. Cómo cree Ud. que Truman asusta más, con este terno o con esta chamarra negra de cuero”*. *“Me están incluyendo en la construcción de la obra”*.

Sobre las actividades para contribuir a la participación. Los estudiantes identificados como tímidos, apáticos, pasivos en algunas actividades, pueden ser los más activos en otras. Igualmente, los líderes, en algunas actividades, pueden ser los guiados o ser motivados por aquellos que creíamos apáticos. La participación, también en parte, se logra, realizando actividades diferentes, dar cabida a las que ellos proponen para la motivación y satisfacción de realizar un trabajo académico.: *“Muchos estudiantes mostraron un tono de voz alto y despliegue performativo que hasta este momento se desconocía”*. Se responsabilizaron con la actividad y el grupo al ser parte de la obra al contribuir en el guion desde el acceso al conocimiento de la historia; teniendo parte de un libreto y responsabilizándose por su papel, maquillaje y vestuario; tomaron parte con poder de decisión en el proceso, en sus papeles, en la puesta en escena y demostraron que comprendieron los contenidos de cada unidad temática mediante una acción en que podían mostrar sus potenciales.

En cada actividad y grupo se observó claramente la presencia de líderes o representantes de grupo: *“Algunos emiten poco, escuchan atentos, les cuesta dar su opinión”*. En el teatro en aula esta constante observada durante los trabajos anteriores, cambió. Los protagonistas o líderes en el teatro en aula, de algunos grupos, fueron aquellos estudiantes que menos participaban en los trabajos teóricos, principalmente los escritos. La obra sobre Comunicación Intercultural, fue donde más participaron los estudiantes, incluso los que aparentemente generaban distanciamiento con la actividad y el grupo. Sorprendieron a sus compañeros y a la docente con su capacidad de actuar, cantar, y alzar la voz silenciada; que, ahora tanto transmitía. *“Muestras de admiración se manifiestan en los compañeros de los más callados. Gestos de sorpresa, celebraciones, risas y aplausos” durante los ensayos.*

Los estudiantes se dieron cuenta que son capaces de comprender y explicar el hilo de la historia entre todos durante el proceso comunicacional, que la comunicación potencia el encuentro y este encuentro logra metas de entendimiento, expresión y relación. La docente poco a poco fue tomando confianza en el proceso comunicacional y experimenta que la comunicación es viabilizadora de comunión, de puesta en común y de participación siempre y cuando la información sea comprendida desde las vivencias e interpretaciones de los actores que son las que dan sentido a lo recibido. Así, se apertura el diálogo entre estudiantes y docente; dispositivo imprescindible para generar espacios en los que las diferencias interactúen y logren comprensión y producción.

6. Consideraciones relevantes

La utilidad de los resultados no está solo en el hecho de demostrar qué se aprende y se piensa desde lo que uno es y hace en cuanto a comunicación vertical u horizontal. El acceso a la información requiere confianza, familiaridad, igualdad, amistad y paciencia y nunca de poder. Algo que fue imposible lograr con el anterior modelo pedagógico que enfatiza de la pregunta teorizada que paralizaba a los estudiantes y las clases magistrales. Ahora, se ha comprobado que,

desde las experiencias personales, todos tienen mucho que contar y, desde ahí, aterrizar lo teórico.

Nadie sabe tanto sobre sí como los mismos estudiantes, desde ahí pudieron empezar a emitir, dar a conocer sus vivencias, relacionarlas y dar sentido a la teoría para dialogar y producir participando. La teoría cobra sentido cuando se manifiesta en la realidad en que están inmersas las personas. La comunicación definitivamente es un proceso de amor, porque de lo contrario no hay confianza para hablar de la vida privada como la familiar y laboral. La educación liberadora, como constructora de saberes, llegó a la docente y alumbró sus pasos, mostrando que puede lograr cambios en su actuar e impulsar la participación de los estudiantes desde el proceso de la comunicación.

Que los estudiantes se apropien del proceso comunicacional – que les es propio-, es más importante que transmitir contenidos, realizar cualquier producto académico o difundir información. En el proceso comunicacional, fue el espacio pedagógico para la comprensión de las teorías de la comunicación para el desarrollo, y se generó la inclusión de la docente, porque nos comunicamos para entendernos, negociar y construir entre todos con alegría, como fue en la obra de teatro en aula principalmente. Todo esto tuvo su momento cúspide en la unidad temática 4, en la que propusieron trabajar la temática sobre la Interculturalidad.

Es difícil para los estudiantes dar su opinión, tener la opción de estar en desacuerdo y debatir; también para los docentes aceptar que hay otras formas desde dónde comprender, definir, aprender y ser. El empuje fue la teoría puesta en práctica. Para participar hay que aprender a participar y, la metodología está en escenarios que fomenten relaciones comunicacionales horizontales y dialógicas desde el acceso a la información que, según los teóricos latinoamericanos, de la comunicación, es la precondition. Pero frente a la imposición no hay demasiadas posibilidades si la o el docente no cambia y comprende que el mejor maestro es el que hace hablar y no el que habla.

7. Conclusiones

El uso de tecnologías masivas e interactivas fue un gran acierto pedagógico, comunicacional e investigativo. Se logró la apertura, de la docente, aunque lentamente, a la de generación de espacios de recepción de información virtual y presencial sobre temáticas de la asignatura. Ayudó también a optimizar el tiempo de ver videos de manera individual, grupal y fuera de horas de clases; posibilitó que entre ellos se vean, escuchen y (re)conozcan.

Sobre las relaciones de los estudiantes con los medios clásicos e institucionales, los datos indican formas autoritarias e inequitativas en todos estos espacios, donde aprenden roles diferenciados y jerarquizados que no aportan a la participación.

Se impone la verticalidad, no se permiten experiencias en relaciones comunicacionales horizontales. Los conceptos que construyeron en base a la vida cotidiana y, luego, desde la abstracción teórica, demuestran que son receptores, que ejecutan órdenes, no pueden ser disidentes en nada, son subalternos la mayoría de las veces.

La recopilación bibliográfica de textos y los resúmenes expresan capacidad de búsqueda más no de análisis y síntesis, lo que dificulta el acceso a la información, el diálogo y la participación. Por otra, parte, el proceso de interacción comunicacional, durante la elaboración y presentación de actividades a lo largo del semestre, demostró que tomaron conciencia de la escasa capacidad participativa que tienen en la universidad y, que apropiarse de este proceso comunicacional, ayudó a participar entre pares y con la docente.

El teatro en aula fue el espacio que muestra construcción desde el diálogo y debate en torno a lo que cada quién opina sobre lo que en el teatro en aula deben mostrar. Presenciar el inicio y construcción de los guiones, demostró que pueden dialogar, debatir, argumentar, regresar al acceso a la información para defender sus ideas y seguir dialogando hasta tomar decisiones y acciones motivadas. Se participa sobre lo que no se comprende y no toda actividad logra la inclusión de los involucrados.

La Comunicación Horizontal posibilita el encuentro, la puesta en común de la información desde las experiencias vividas; el proceso

dialógico fomenta la equidad cognoscitiva y poder para decidir en el grupo de manera interactiva. La educación y el cambio deben ser sociales y no individuales, porque es en esa relación que se aprende y que el cambio comienza. Es un proceso, pero hace posibles estudiantes mejor formados, logra tejer redes de encuentro y tener un paso más cálido por la universidad.

Bibliografía

Barranquero, C. A.

2014. **El pensamiento crítico de Luis Ramiro Beltrán.** En Comunicología de la liberación, desarrollismo y políticas públicas de Luis Ramiro Beltrán. Málaga: Luces de Gálibo.

Beltrán, S. L. R.

2012. **Democracia y Comunicación.** Tribunal Supremo Electoral. Servicio Intercultural de Fortalecimiento Democrático (SIFDE). La Paz – Bolivia.

Kaplún, M.

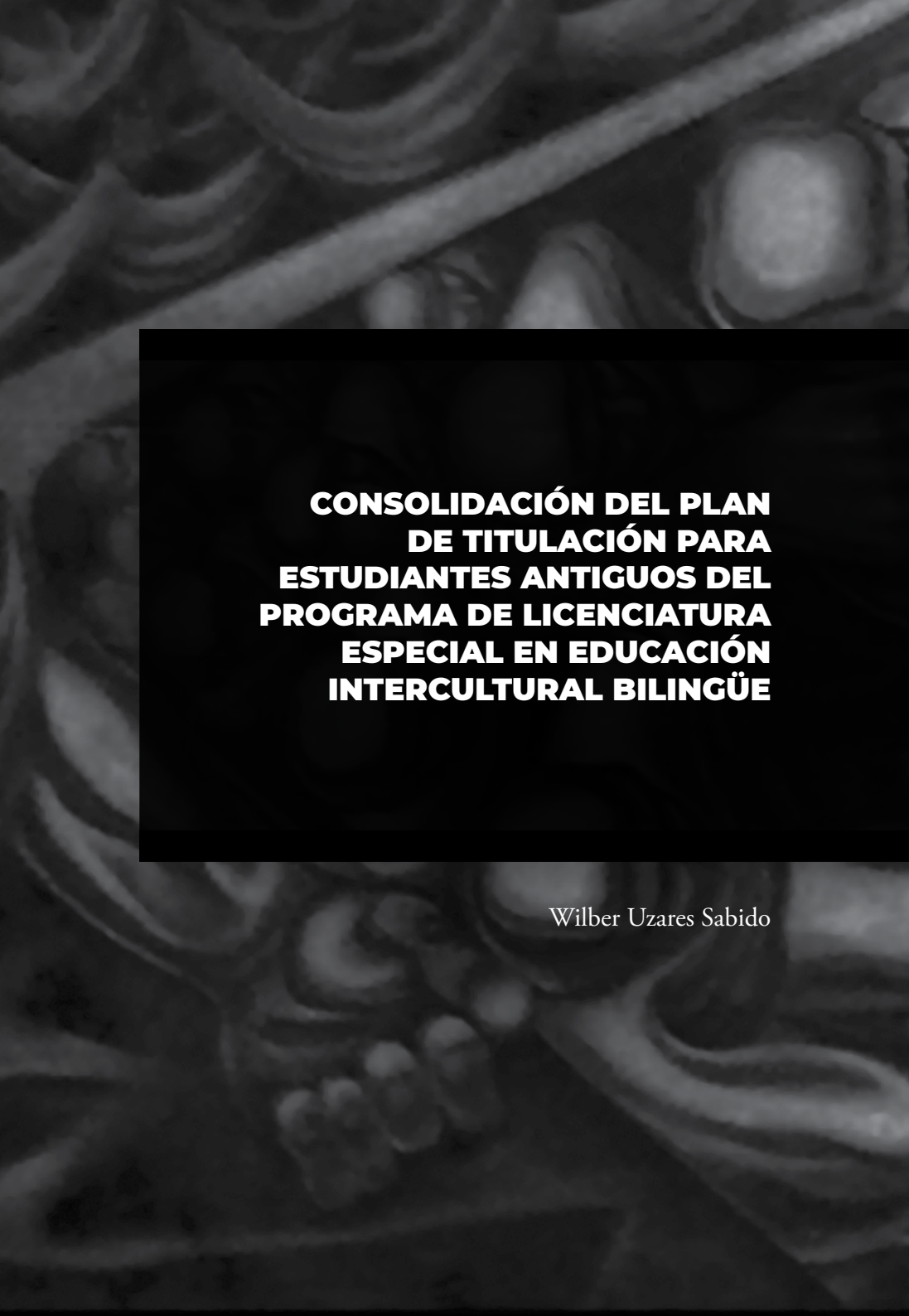
2002. **Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular).** La Habana: Caminos.

McNiff, Jean.

2002. **Investigación Acción para el desarrollo profesional: Consejos concisos para nuevos investigadores de acción.** Traducción al español de J. Fernando Galindo Céspedes.

Whitehead, J.

1989. **Creando una teoría educativa viva a partir de preguntas del tipo ‘¿Cómo mejoro mi práctica?’** Facultad de Educación, Universidad de Bath. Mayo de 1988. Publicado en Cambridge Journal of Education, Vol. 19, No. 1, pp. 41-52. Traducción realizada J. Fernando Galindo. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.



**CONSOLIDACIÓN DEL PLAN
DE TITULACIÓN PARA
ESTUDIANTES ANTIGUOS DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA
ESPECIAL EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE**

Wilber Uzares Sabido

CONSOLIDACIÓN DEL PLAN DE TITULACIÓN PARA ESTUDIANTES ANTIGUOS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA ESPECIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Wilber Uzares Sabido¹

Resumen

La Investigación Acción Participativa (IAP) presentada en este artículo, busca consolidar el Plan de Titulación para estudiantes antiguos del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a través de talleres complementarios con el acompañamiento del tutor. A estos talleres se los ha denominado de investigación y producción de conocimientos. Con ello, tenemos resultados positivos cuando el participante concluye su trabajo de grado y lo socializa en una defensa pública.

En esta dinámica, se elaboró un plan de mejora educativa con una unidad y elementos de competencia. Se implementó el plan de acción y se obtuvieron resultados: conocimiento cabal sobre la modalidad de trabajo en el plan de titulación, una tesis de grado redactada con pertinencia y calidad académica, primer borrador del trabajo de investigación concluido.

¹ Psicólogo con Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (6ta versión), la Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria, Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural y Diplomado en Docencia Universitaria. Docente en el programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe y en la Facultad Integral del Trópico, Programas: Pedagogía Social, Enfermería, Comunicación y Administración de Empresas. Y en los Programas de Posgrado de la Universidad Pedagógica.

Entre los resultados más sobresalientes de la IAP aplicada a una demanda del Programa de Licenciatura en EIB se tienen: la definición clara del estado de avance y/o de la temática de investigación con el acompañamiento personalizado del tutor, redacción de la tesis con pertinencia y calidad académica, tomando en cuenta el enfoque de la EIB para el logro del producto académico.

El artículo concluye con una reflexión sobre la acción; es decir, los efectos que tuvieron las acciones sobre el problema abordado, también los efectos formativos en las personas participantes del plan de titulación y; desde la percepción del autor, el efecto sobre la práctica docente del investigador, ya que con el abordaje de la metodología IAP y de la Teoría Viva existen cambios actitudinales en la práctica profesional, respecto al asesoramiento a trabajos de grado principalmente.

1. Contexto de la investigación

El Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB) de la UMSS tiene una gran trayectoria en la formación complementaria de maestras y maestros normalistas. Ha sido un referente a nivel nacional porque los maestros formados en este Programa han jugado un importante rol en el quehacer educativo y en el desarrollo/implementación del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Desde el año 2015 y la gran afluencia de postulantes al Programa de L-EIB se ha reducido considerablemente, al extremo de que, en esa gestión, 2015, solo existía un grupo de 27 personas que cursaban el Programa. Para la gestión II 2016 se abrió una nueva versión porque existía demanda de formación complementaria en esta área. En la gestión I 2017 no se apertura a nuevos participantes porque no alcanzaban al mínimo requerido para darle sostenibilidad, sobre todo económica. No obstante, para la gestión II 2017 se abre la última versión, ya que llegaron interesados en complementar su formación en esta área. Una característica de estos últimos grupos es que son diversos, pues no solo son maestros normalistas, sino, también, participan otros profesionales, inclusive ya licenciados del sistema de la Universidad

Pública en el área de las Ciencias Económicas y Contables, de Ciencias de la Educación, de Lingüística, etc, que se desempeñan en el ámbito educativo.

La principal causa para la reducción de postulantes se debe a que la Ley educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” en uno de sus artículos, le retira a las universidades la tuición de formar a profesores. Se hacen cargo de ello las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, e inclusive la formación posgradual, la Universidad Pedagógica. Del mismo modo, el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) otorga el título de licenciatura al universo de maestros. Esta formación tiene sus cuestionamientos, lo cual se ha discutido en diferentes esferas académicas y publicación de artículos. Ello ha afectado considerablemente al Programa de L-EIB, que es autofinanciado.

Si bien el Programa se ha caracterizado por la gran cantidad y calidad de investigaciones realizadas y titulados por esta modalidad, existía una población de casi mil estudiantes antiguos no titulados. De ahí que surge esta necesidad: un plan de titulación a los interesados de este universo y por el posible cierre del Programa (Uzares y Zubieta, 2016). El aporte de la L-EIB a la Facultad y a la UMSS ha sido importante, hoy por hoy no goza de apoyo interno ni externo y su cierre es casi inminente.

De ahí que la gestión II 2016 se inició con un proyecto piloto “Plan de titulación para estudiantes antiguos no titulados del Programa”, con más de 20 participantes y 8 docentes tutores.

Por ello, se hace necesario consolidar el “Plan de titulación para estudiantes antiguos no titulados del P-LEIB”, replicando esta experiencia y mejorando las dificultades y supuestos vividos en el proyecto piloto. Este es, precisamente, el tema de Investigación-Acción trabajado debido al compromiso del equipo docente con el programa y con los participantes. Es una responsabilidad conjunta cerrar la Licenciatura de la mejor manera posible, produciendo conocimientos propios y locales en el marco de la EIB.

En la implementación del proyecto piloto del plan de titulación para estudiantes antiguos del P-LEIB se ha considerado el

trabajo en **comunidad de investigación cooperativa, productiva e intercultural**, con estrategias participativas de respeto y tolerancia al otro. En este paradigma los propios sujetos de investigación se tornan en actores que ejecutan acciones y participan activamente en la solución y/o mejora de la problemática principal.

El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social. A partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades, poniendo fin a la imposición de lógicas externas que se apropian de la evaluación local y cultural. (Durston y Miranda, 2002, p.7)

El trabajo bajo esta modalidad participativa y de consensos entre los actores educativos involucrados ha dado resultados satisfactorios. Obviamente, hay aspectos que se tienen que subsanar en las siguientes versiones del plan de titulación, principalmente el mayor compromiso de tesis y tutores para las sesiones a manera de talleres complementarios y en los espacios de socialización periódica.

El método principal es la IAP. Este se refiere al hecho de aceptar la complejidad del hecho educativo o social a partir de la investigación-acción con plena participación e involucramiento de los sujetos de estudio.

La IAP es una propuesta ético-política y epistemológica asociada a la búsqueda de nuevos estilos de relación social más equitativos e inclusivos. Sus acciones refieren procesos de enseñanza y aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos significativos y situados; en estos procesos participan todos los actores involucrados en la investigación. Esto ocurre fundamentalmente a partir de la reflexión consciente de las prácticas, y de la búsqueda de su transformación. (Rigal 2002, en Sirvent y Rigal 2012, citado en Hidalgo, Ortiz, Del Toro y López, 2014, p.41).

Las acciones se realizaron conjuntamente en comunidad de aprendizaje y de investigación, logrando plasmar en la realidad un acercamiento comunitario e intercultural. Tal como se aprecia en la presentación de los resultados.

Un concepto permanente durante el proceso de la IA es el ejercicio de la **Teoría Viva**. Según Jack Whitehead (2016), la Teoría Viva en la IA de la práctica docente no solo se refiere a observar y extraer datos, sino también a observar los valores que están implícitos en esa práctica. Es decir, se investigan activamente los valores que se manifiestan y los que están ocultos, para lo cual hay que ser sinceros y autocríticos en reconocerlo: la persona es una contradicción viva porque en la práctica está lo conciente, lo que se expresa y que nos mueve; sin embargo, también están aquellos contenidos inconcientes, adormecidos.

El investigador mismo es objeto de estudio de su propia práctica en la implementación del Plan de Titulación.

En el plan de mejora educativa y metodología de la investigación acción, se formularon la unidad y los elementos de competencia, los cuales guiaron el trabajo realizado y los resultados obtenidos:

a) Unidad de Competencia

Desarrolla el trabajo de titulación, como estudiante antiguo no titulado del Programa de L-EIB, con miras a concluir su trabajo de grado según los requerimientos académicos para su graduación y aportar al conocimiento educativo en el ámbito donde se desenvuelve.

b) Elementos de competencia

- Define claramente el estado de avance y/o su temática de investigación con el acompañamiento personalizado de su tutor, considerando la modalidad de trabajo en el plan de titulación con los talleres complementarios.
- Promueve la redacción de su tesis con pertinencia y calidad académica, tomando en cuenta el enfoque de la EIB durante

los talleres complementarios de asesoría de tesis para el logro del producto académico.

El plan de titulación para estudiantes antiguos el P-LEIB, en el proyecto piloto y en el actual de consolidación, es en sí mismo y en su naturaleza innovador. Responde a una demanda real y es una experiencia no realizada antes con las características que presenta un trabajo sociocomunitario, en este caso, como comunidad de investigación.

2. Resultados

a) Definición clara del estado de avance y/o de la temática de investigación con el acompañamiento personalizado de su tutor, considerando la modalidad de trabajo en el plan de titulación con los talleres complementarios

Cada tutor se reunió con los tesistas asignados según la temática y la pertinencia para el acompañamiento. Según los estilos de cada uno, se revisó el avance de la tesis que hasta ese momento tenía cada uno de los tutorados, ya que muchos no empezaron de cero.

- Temática de investigación definida y delimitada

Entre las acciones y resultados, se tienen:

- Reuniones tesista-tutor para analizar el estado de avance o la necesidad de empezar de nuevo

Se realizan los talleres complementarios para el desarrollo del trabajo de grado académico. Presentamos algunas evidencias:

Se reunió el tutor con sus tesistas, dos de los tres llegaron puntualmente y el tercero se retrasó. En el aula 1D el tutor revisó el trabajo previo de la investigación. En consenso con

cada uno definieron los objetivos y delimitaron el tema para que este no sea obsoleto. El tercer tesista llegó con media hora de retraso, manifestó que lo que deseaba era trabajar la modalidad de sistematización de experiencias para titularse:

- Así lo expresó: Licen, yo no voy a hacer tesis. Ya tengo avanzado de sistematización y eso he traído para que me lo vea.
- El tutor aceptó la solicitud: Esta bien, lo revisaremos para que trabajes sobre ello. (Obs. Talleres complementarios aula 1D, 11 Feb. 17)

Lamentablemente, la persona que deseaba continuar su sistematización de experiencias solo asistió un par de veces y se perdió, pese a las llamadas e insistencias de su tutor.

Es muy importante delimitar el tema de estudio y tener claros los objetivos de investigación, ya que todo el proceso girará en torno de ellos.

Una de las tesistas señala sobre este aspecto: “Ha sido bien la primera reunión con mi tutor para que revise mi trabajo porque ya tenía avanzado de antes, solo que lo he dejado por factor tiempo. Ahí hemos reformulado los objetivos para que estén claritos y también ha revisado mi perfil. Lo mismo con el otro compañero que estaba haciendo de quechua” (Entr. Est. MRM, 21 ago. 17).

Si bien cada tutor tiene su estilo particular para el asesoramiento de tesis de grado, es importante revisar el estado de avance de cada uno de los tutorados de su equipo. Ello permitió rescatar, en muchos casos, el avance previo que tenían actualizando solamente los datos y avanzando a partir de lo ya trabajado.

b) Conocimiento y compromiso con la modalidad de trabajo en el plan de titulación

Al conocer esta modalidad, muchos tesistas se comprometieron con su trabajo de grado en esta modalidad y con sus tutores correspondientes. “Si, desde un principio nos han informado y sabíamos cómo teníamos que trabajar en el plan de titulación. Yo espero cumplir porque quiero terminar mi tesis, ya es mucho tiempo que lo he ido dejando. Yo creo que así en los

cursos, como pasando clases vamos a avanzar, además nuestro tutor está ahí siempre” (Entr. Est. HAS, 29 Jul. 17).

El compromiso de los tesistas tiene que formalizarse. Esto pasa por la firma de un contrato privado de servicios con su tutor y por la inscripción (en algunos casos reincorporación) al Programa.

- Taller participativo: tutores y tesistas (comunidad de aprendizaje investigativo) para construir en consenso la naturaleza de trabajo en el plan de titulación

Este es uno de los resultados en el proceso del plan de titulación: talleres colectivos para construir en comunidad la metodología de trabajo y la asunción de compromiso de tutores y tutoreados.

Sobre esto expresan su parecer los docentes tutores que participan de dicho plan de titulación:

“El trabajo y coordinación del avance entre ambos es positivo cuando hay predisposición de cumplir responsabilidades” (Entr. Doc. VLM, 29 Abr. 17).

Otra de las tutoras, muy comprometida con este proceso, resalta el aprendizaje permanente e innovador de un trabajo con estas características: “(El hecho de participar conjuntamente tutores y tesistas) me parece fabuloso, todos aprendemos. Es interesante, pues es la primera vez que trabajamos de esta manera” (Entr. Doc. ECC, 29 Abr. 17).

En el proyecto piloto se realizaron varias reuniones. En primera instancia, con los docentes del Programa interesados en participar de esta experiencia, posteriormente, talleres conjuntos con los estudiantes antiguos para elaborar la modalidad de trabajo.

Se observa reducida participación y asistencia al taller para definir el trabajo a seguir en el plan de titulación, unos 20 participantes incluyendo los tutores. De todas formas se socializó la experiencia anterior por parte del investigador del presente trabajo, posteriormente en comunidad se construyeron las normas, aunque implícitas, que regirían los talleres complementarios, así como la socialización intermedia, final y los talleres complementarios de redacción. (Obs. Taller participativo aula 223, 11 Feb. 17)

Por su parte, los estudiantes antiguos participantes del plan también dan a conocer su parecer sobre los talleres colectivos: “Para mí es un buen proyecto, solo algunos tesistas fallamos y eso ya no es responsabilidad del tutor. Es excelente (el plan de titulación), claro que sí. Es una modalidad que nos exige más participación a los tesistas” (Entr. Est. HAS, 29 Jul. 17).

De esta manera, se valora la experiencia del plan de titulación que compromete a los actores involucrados. Así, también, los mismos beneficiarios que aprovecharon de este consideran la importancia de su réplica y consolidación.

- Construcción conjunta de un cronograma de actividades con fechas y productos establecidos

En el taller participativo elaboramos en consenso un cronograma de actividades con productos a ser presentados. Un participante expresa: “Están bien (las actividades y los tiempos), no se impuso a nadie. Se pudo coordinar en conjunto” (Entr. Est. DCR, 29 Jul. 17).

Lo positivo de contar con un cronograma es el trabajo conjunto y la exigencia que de por sí se tiene para los actores educativos involucrados en el plan. Pero lo negativo es que en muchos casos no se cumple y ello significa ajustar los tiempos, perdiendo la responsabilidad y presión del principio.

- c) **Redacción de su tesis con pertinencia y calidad académica, tomando en cuenta el enfoque de la EIB durante los talleres complementarios de asesoría de tesis para el logro del producto académico**

Este acápite se refiere al producto concreto y tangible del plan de titulación, es decir la tesis de grado con calidad académica. Revisemos las acciones participativas más importantes que permitieron su logro.

d) Tesis de grado redactada con pertinencia y calidad académica

La Universidad, como institución de formación profesional, exige documentos académicos redactados en un lenguaje coloquial, ese es el aspecto sobre todo de forma.

Se cuida bastante que los documentos estén con buena redacción académica, coherencia de género y número, sintaxis, semántica, etc. También el P-LEB cuida mucho la pertinencia y el aporte de las tesis de grado donde los criterios y los ejes temáticos son la intra e interculturalidad, la educación bilingüe, la gestión educativa, la producción de conocimientos locales, la vitalidad de las lenguas originarias, los saberes y conocimientos ancestrales, lo comunitario y productivo, entre otros.

Sobre esto, uno de los tutores reflexiona: “El proceso de desarrollo de la tesis es compleja e individual, ya que cada tutorada es particular (...) También el análisis depende de los niveles cognitivos que tiene el alumno; es decir, si tiene las competencias de análisis permitirá un mejor avance” (Entr. Doc. VHA, 29 Abr. 17).

Claro está que no todos tienen la misma capacidad de aprendizaje ni de análisis crítico. A algunos les cuesta más organizar su información, la interpretación analítica y la redacción coherente.

e) Participación activa tesista-tutor en los talleres complementarios, con un acompañamiento personalizado y permanente

Esta es otra de las acciones que se realizan en el plan de titulación, consiste en el trabajo de aula (talleres complementarios), a manera de clases presenciales donde se trabaje la tesis con la presencia y acompañamiento oportuno del tutor.

Conozcamos las opiniones de los docentes tutores sobre dichos talleres complementarios: “Existe sintonía entre tutor y tesis porque ambos coincidimos en las ideas y propósitos del tema de la tesis. Es un aprendizaje para ambas partes” (Entr. Doc. VLM, 29 Abr. 17).

Los talleres complementarios permiten una mejor interacción y compromiso de tutorados y tutores. Es evidente también que en este proceso ambos adquieren aprendizajes. Además de ser un espacio académico de trabajo de tesis, también es un espacio donde se establece la empatía, el respeto mutuo y comunicación entre los actores educativos. Un clima organizacional agradable ameno propicia un mejor trabajo.

En una ocasión, cuando se buscaba un aula para trabajar con los tesisistas se encontró uno ocupado por uno de los compañeros tutores y sus tesisistas, era el aula 1D.

Ahí nos instalamos e iniciamos el trabajo. Antes de mediodía, una de las compañeras tesisistas del otro equipo insta a las otras a sacar su alimento que cada una había traído. Invitan a su tutor, a mi persona y a mis dos tesisistas presentes también. El refrigerio consistía en *papa wayku* con dos huevos duros y su rica *llajwita*, lo cual nos cayó muy bien, sobre todo a esa hora. (Obs. Taller complementario aula 1D, 29 Abr. 17)

Por tanto, no solo es un espacio académico de trabajo de la tesis. Es también un espacio de compartimiento y camaradería, pues un relacionamiento asertivo entre las personas produce mejores resultados en el trabajo que se realiza.

Los participantes tesisistas también exteriorizan su opinión sobre la modalidad de trabajo en estos talleres complementarios: “Sí, (existe buena relación con mi tutor). Mi tutor es una persona que nos da su tiempo, paciencia, accesibilidad y se deja comprender en la elaboración del trabajo” (Entr. Est. DCR, 29 Jul. 17).

Por consiguiente, los talleres complementarios en la mayoría de los casos han sido comunitario y productivo y, sobre todo, innovador.

f) Socialización comunitaria productiva de avances en el trabajo de grado, talleres complementarios de redacción y otros

Como comunidad de aprendizaje y, en este caso, comunidad de investigación nos caracterizamos por programar y ejecutar espacios de

socialización de avances del trabajo de grado. La primera socialización se realizó en el mes de abril, después de mucho reflexionar la manera más adecuada de presentar los avances de sus trabajos, se vio por conveniente desarrollarla a través de una especie de feria informativa. Así que en media jornada del sábado 22 de abril, en el aula 223, los tesisistas se apropiaron de espacios alrededor del curso y pegaron sus papelógrafos para exponer sus avances y dificultades de los temas que estaban trabajando.

El inicio de la socialización estaba previsto para las 08:00 de la mañana. Sin embargo, recién inició a las 08:30 por el retraso de varios participantes. En esta actividad, uno a uno expusieron sus temáticas de investigación otorgándoles un tiempo prudente para ello. Los demás, luego de la exposición de cada uno hacían preguntas, aportes y sugerencias temáticas y metodológicas. En esto era mayor la participación de los docentes tutores que de los demás tutorados. La actividad se alargó más de lo previsto debido al retraso en el inicio, se concluyó casi a las 14:00. Pero en gran medida se cumplieron los propósitos de la socialización. (Obs. 1ra socialización comunitaria aula 223, 22 Abr. 17).

Precisamente, el propósito principal de esta actividad es conocer y aportar al avance de cada uno de los participantes, característica principal de las comunidades de investigación.

Los docentes tutores se manifiestan respecto a esta experiencia específica de la socialización comunitaria y productiva. Uno de ellos expresa: “Las evaluaciones grupales fueron enriquecedoras para mejorar en el avance de la tesis” (Entr. Doc. VLM, 29 Abr. 17).

Estos momentos de socialización constituyen jornadas agotadoras, pero provechosas y productivas, ya que nos empapamos de los diferentes trabajos que se estaban realizando y dimos algunas apreciaciones oportunas al respecto.

g) Primer borrador del trabajo de investigación concluido

- Desarrollo de los diferentes capítulos de la tesis con el acompañamiento personalizado del tutor

En muchos casos los resultados de este proceso académico son positivos y motivadores para consolidar este plan de titulación. Veamos algunos testimonios de los docentes tutores sobre los logros alcanzados hasta el momento, en el acompañamiento a los tesisistas: “Se avanzó 80% por las ocupaciones múltiples y diversas sobre todo del postulante (...) No se está cumpliendo el cronograma porque el capítulo de Resultados es el que más trabajo costó realizarlo, tanto por el análisis como por la redacción” (Entr. Doc. VLM, 29 Abr. 17).

El testimonio anterior da cuenta de que si bien no se cumplió de manera estricta el cronograma, se tiene buen avance de los tesisistas. También se refiere a la complejidad de organización, análisis y redacción del capítulo de resultados. Este es el capítulo más extenso y medular de la tesis, es lo que finalmente se va a defender ante un tribunal.

Ahora bien, una de las tesisistas, feliz porque ya concluyó su tesis, que ahora se encuentra en la corrección de algunas sugerencias del informe de lectoría manifiesta: “Hasta el momento concluí, aunque con un poco de retraso. Se cumplió el cronograma elaborado con algunos retrasos, debido a algunas actividades que se tiene en la unidad educativa (...) Me parece bien que se haya ido avanzando capítulo por capítulo” (Entr. Est. MRM, 21 Ago. 17).

En realidad, todos mostramos satisfacción cuando se logran las metas de nuestros participantes del Programa. Más allá de la conclusión de la tesis de grado también valoramos el esfuerzo, dedicación, perseverancia y, sobre todo, el aprendizaje temático y metodológico de la investigación cualitativa.

Como investigador de este proceso, en algunos momentos, se visitaba las aulas designadas para llevar a cabo los talleres complementarios y apreciar el trabajo que realizaban los equipos.

En más de una ocasión se apersonó al aula para ver el trabajo del tutor RGS, lamentablemente ni él ni su tesista se encontraban presentes. Ante esto:

- Se preguntó a la responsable administrativa del Programa: Deysi, sabes si R vino o donde está trabajando con su tesista?
- A lo que ella comentó: No, no vino. No sé dónde está tutorando porque aquí nunca le veo. No viene siempre y sus tesista tampoco.
- A lo que el investigador repuso: Eso explica que en la primera socialización ambos llegaron tarde y su avance era muy pobre. Hablaremos con él. (Obs. Of. del P-LEIB, 20 May. 17)

Ello demuestra que no solo los tesistas son descuidados a veces, sino, también hay algunos tutores que no han estado cumpliendo con responsabilidad las actividades del plan de titulación, lo cual se traduce en la falta de resultados.

3. Reflexiones sobre el proceso de Investigación Acción Participativa (IAP)

- Efectos de las acciones sobre el problema abordado

Las acciones propuestas y ejecutadas han dado respuesta a la demanda de graduación profesional. Es importante resaltar esa característica participativa, comunitaria y productiva; pues, en muchos casos se concluyó con el primer borrador de la tesis de grado. Para este logro, fueron importantes las acciones de trabajo en aula al estilo de talleres complementarios, los espacios de socialización de avances donde todos o casi todos participamos y aportamos a los demás trabajos.

Asimismo, si bien y nos mostramos satisfechos por esos resultados, también de manera paralela tenemos ciertos sentimientos encontrados al ver que el cronograma trabajado en consenso en la mayoría de los casos no se cumplió por varios factores. Así, también, varios participantes del proyecto abandonaron o no concluyeron el proceso de su investigación.

- **Efectos formativos en las personas participantes del plan de titulación**

El trabajo de investigación para una tesis de grado, una vez abordado teóricamente durante su formación en el P-LEIB, conlleva aprendizajes y producción de conocimientos locales en su práctica real en el lugar donde se desenvuelven.

Se sostiene que “la investigación se aprende sobre todo investigando”. Los mismos participantes e investigadores coinciden en afirmar que con la tesis se aprende redacción, análisis e interpretación, conjugación con la teoría viva y conceptual.

Más allá del aprendizaje y formación como investigadores, también se ha influido en los participantes en el desarrollo de valores como la responsabilidad, puntualidad, disciplina, *ayni* y compartimiento. Valores que nos aproximan a una formación integral y holística con una población adulta.

- **Efectos sobre la práctica docente del investigador**

El investigador del presente proceso de trabajo también adquirió muchos aprendizajes: 1. Como investigador y tutor de trabajos de grado continuamente se capitalizan experiencias, más aun en la IAP; ello de manera plena se implementan acciones, reflexionando y realizando mejoras oportunas. 2. Quizás mucha confianza y excesiva presunción de concluir la tesis de grado en seis meses. Lo positivo es que, en el proyecto piloto y en el actual proyecto de consolidación, la presión de la comunidad de investigación permitió avanzar y en varios casos concluir la tesis, de otra manera seguramente nunca lo hubieran logrado.

4. Conclusiones

Las cuales se arribaron a partir de las acciones realizadas y los resultados alcanzados en el plan de titulación.

- a) **Definición clara del estado de avance y/o de la temática de investigación con el acompañamiento personalizado de su tutor, considerando la modalidad de trabajo en el plan de titulación con los talleres complementarios**

Es primordial ver el estado de avance de la tesis al inicio del plan de titulación. Ello para rescatar lo trabajado previamente y, si es preciso, comenzar de nuevo.

Tendrá la temática de investigación definida y delimitada claramente con la formulación de los objetivos de investigación que guiarán todo el proceso. Pues, si esto no está claro, el tesista tiende a pretender abarcar todo, la temática resulta ambigua y en estas circunstancias puede perderse en el camino.

Es necesario que el tesista y los tutores conozcan y se comprometan con la modalidad de trabajo en el plan de titulación. Los verdaderamente interesados cumplieron, aunque por formalidad, con su inscripción o reincorporación al Programa.

La riqueza de los talleres participativos, permite que donde tutores y tesistas (comunidad de aprendizaje investigativo) construyan en consenso la naturaleza de trabajo para el plan de titulación, el cronograma de actividades con fechas y productos establecidos. También hemos comprobado que la mayoría trabaja y mejor bajo presión, así lo demuestran los resultados obtenidos.

- b) **Redacción de su tesis con pertinencia y calidad académica, tomando en cuenta el enfoque de la EIB durante los talleres complementarios de asesoría de tesis para el logro del producto académico**

Con la implementación del plan de titulación para estudiantes antiguos se ha cuidado la excelencia académica, presentando a lectoría trabajos con rigor científico de fondo y forma, además de la coherencia que una tesis de grado debe poseer.

Ha sido principal la participación activa tesista-tutor en los talleres complementarios, con un acompañamiento personalizado y permanente al avance de los diferentes capítulos que componen la estructura de la tesis. Ahí se revisa, aspectos de redacción y de coherencia temática.

Otra de las acciones importantes para esto fueron los espacios de socialización comunitaria productiva, para apreciar los avances en el trabajo de grado y los talleres complementarios de redacción y otros.

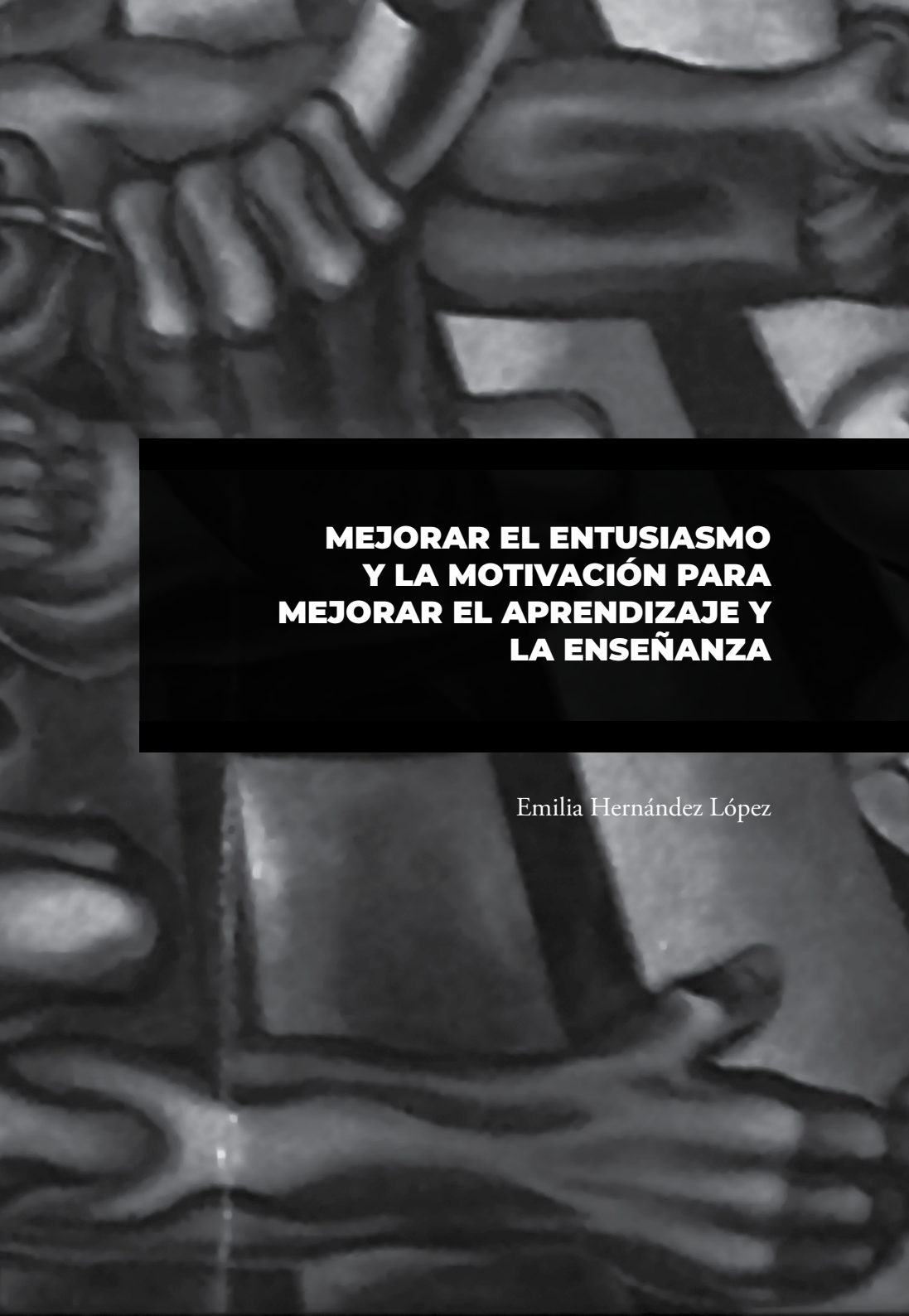
Bibliografía

De la Hidalga, L. V.; Del Toro, R. M.; Ortiz, Á. T.; López, B. C.
2014. **Logros y retos de la investigación acción participativa en los espacios académicos**. Xalapa-México. Octubre de 2013: 1er Encuentro Internacional de Investigación Acción Participativa.

Durston, J.; Miranda, F.
2002. **Experiencias y metodología de la investigación participativa**. Santiago de Chile: Impreso en Naciones Unidas.

Uzares, S. W.; Zubieta, F. R.
2016. **Diagnóstico: Estado de la investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (FHCE-UMSS)**. Documento PDF. Cochabamba-Bolivia: Mimeo.

Whitehead, J.
2016. **Teoría Viva**. Módulo 2 “Práctica docente e investigación acción”. Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria. FHCE-UMSS. Cochabamba-Bolivia.



**MEJORAR EL ENTUSIASMO
Y LA MOTIVACIÓN PARA
MEJORAR EL APRENDIZAJE Y
LA ENSEÑANZA**

Emilia Hernández López

MEJORAR EL ENTUSIASMO Y LA MOTIVACIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Emilia Hernández López¹

Resumen

Las actuales tendencias educativas indican la necesidad de emprender una transformación en la educación superior que conduzca a una consideración mayor y sistemática del abordaje emocional y actitudinal en el proceso educativo, para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Ello ha motivado la realización de esta experiencia de investigación-acción partiendo del problema: ¿Cómo puedo mejorar el entusiasmo y la motivación hacia el conocimiento en mis estudiantes y mi propio entusiasmo y motivación hacia la enseñanza? La experiencia se realizó con 22 estudiantes y la docente de la asignatura de Fisiología del Ejercicio del semestre I/2017 y consistió en la implementación de un proyecto formativo. En la recolección de datos se utilizaron el diario de clases de la docente, los registros de las tutorías y una ficha de reflexión de los estudiantes. Del análisis de los datos se evidenció que se produjeron influencias positivas sobre el entusiasmo y la motivación de los estudiantes que quedaron como logros potenciales para futuros aprendizajes, pero que no se tradujeron en logros de aprendizaje manifiestos durante el semestre. Las influencias positivas ejercidas sobre la docente se manifestaron como sustanciales mejoras pedagógicas y didácticas acompañadas, sin embargo, de una controvertida influencia en el grado de entusiasmo y motivación hacia la enseñanza.

1 Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid (España) y Diplomada en Enfermería por la Universidad de Murcia (España). Diplomado en Educación Universitaria por la Universidad Mayor de San Simón. Docente del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Mayor de San Simón de “Estructura Morfo-funcional del Cuerpo Humano”, “Fisiología del Ejercicio” y “Actividad Física y Salud Pública”

Introducción

El abordaje didáctico en el ámbito de la educación superior, hasta el momento, no ha dado una gran relevancia al abordaje emocional y actitudinal en el proceso de enseñanza aprendizaje. La universidad continúa estando impregnada en demasía por un enfoque de enseñanza de las ciencias heredado del positivismo y no acorde con los nuevos modelos de ciencia y los modelos de la pedagogía contemporánea, lo que implica que nuestros estudiantes tienen menos oportunidades de acceder a aprendizajes verdaderamente significativos, y nosotros como docentes, tenemos menores garantías de lograr el éxito en la acción educativa.

El proyecto de investigación-acción que se expone en el presente artículo ha pretendido indagar, la influencia determinante que lo afectivo y emocional tiene en el acercamiento y la apropiación del conocimiento, y se ha buscado demostrar que es posible mejorar en gran medida los logros alcanzados si logramos convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una vivencia emocional positiva, tanto para el docente como para el estudiante. Para ello ha sido necesario plantear una vía, una propuesta didáctica, a través de la cual lograr *mejorar el entusiasmo y la motivación hacia el conocimiento en mis estudiantes y mi propio entusiasmo y motivación hacia la enseñanza en la asignatura de Fisiología del Ejercicio.*

1. Objetivos

La investigación-acción tuvo los siguientes propósitos:

- Describir un plan de mejora educativa consistente en un proyecto formativo para mejorar el entusiasmo y la motivación de estudiantes y docente.
- Evaluación y seguimiento reflexivo del proceso de implementación del plan de acción desde la perspectiva de la investigación-acción para obtener evidencias de investigación y al mismo tiempo enriquecer la acción educativa.

- Determinar si los resultados obtenidos confirman la consecución de vivencias emocionales positivas y mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Marco teórico

Las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas enfatizan la importancia de influir como educadores, de forma intencional, en la mejora de los procesos emocionales y actitudinales que subyacen en el aprendizaje y la enseñanza, en la construcción del ser. Esta sería la garantía de éxito de toda acción educativa y de la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos. Múltiples pensadores, desde distintos ámbitos como la filosofía, la pedagogía y la neurociencia, explican y confirman esta idea.

Foucault (1996) afirma que el “acceso a la verdad”, entendido como el desarrollo autónomo del conocimiento, siempre estuvo vinculado a la exigencia de una transformación del sujeto y del ser del sujeto por el propio sujeto, hasta el auge del positivismo. Florez Ochoa (2005) parece ir aún más lejos y considera la formación humana (construcción de la conciencia, de la mente consciente, del propio ser, del propio yo, activo y participante) como requisito para la construcción del conocimiento. Tobón (2004) señala que solamente cuando “se tiene la motivación, el estado emocional adecuado y la actitud para la acción”, es decir, cuando se logra la sensibilización, se pasa a los siguientes procesos para el aprendizaje: atención, adquisición, personalización de la información, recuperación, cooperación, transferencia, actuación y evaluación.

Los aportes de la Neuroeducación van en este mismo camino. Uno de sus máximos exponentes, Francisco Mora, en 2013 en su obra *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*, fundamenta desde la neurociencia la idea de que no hay cognición sin emoción, ya que los procesos cerebrales de la emoción, curiosidad y atención se han de *encender* para que se activen los mecanismos del aprendizaje y la memoria, abriéndose así las puertas al conocimiento. Punset, Bisquerra, Gea y Palau (2015) afirman, “los valores y actitudes se entremezclan

con las emociones, dando como consecuencia una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o alguien. Son como cometas que navegan por todo el universo”.

3. Metodología

a) Participantes

La experiencia de investigación-acción se llevó a cabo con los estudiantes y la docente de la asignatura de *Fisiología del Ejercicio*, perteneciente al segundo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Mayor de San Simón, durante la gestión I/2017. Finalmente, a efectos del estudio, sólo se consideraron válidos los datos recogidos de los 22 participantes que realizaron la totalidad de las actividades del plan de acción.

b) Instrumentos

Por las características de la investigación-acción los datos a recopilar tenían que estar referidos a aspectos emocionales y actitudinales que, en sí mismos, ya presentan dificultades para ser objetivados. El criterio usado para la selección de los instrumentos de recolección de datos, ha sido que los medios a utilizar tuviesen la menor interferencia posible sobre la manifestación real de las actitudes y comportamiento emocional de los participantes en la investigación. Se utilizaron tres instrumentos de carácter cualitativo: el diario de clase de la docente, los registros específicos realizados a partir de las tutorías para el asesoramiento y seguimiento del proyecto, y una ficha de reflexión del estudiante diseñada específicamente para este propósito, que se enfocó en constatar las emociones y sentimientos de los estudiantes durante el proceso (figura 1).

Figura 1 Ficha de reflexión del estudiante

FICHA DE REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTE ACERCA DEL PROYECTO (Individual)

Es importante poder detenerse a realizar una reflexión sobre el proceso vivido en la realización del proyecto desarrollado a lo largo del semestre, para rescatar las vivencias, los sentimientos y las emociones que intervienen en el aprendizaje y que pueden hacerlos valorar de modo muy distinto lo que hacemos como estudiantes.

Puedes responder una a una a las preguntas propuestas o puedes hacer una narración continua de tu experiencia basándote en ellas.

Preguntas guía para la reflexión

- 1- ¿Cómo te has sentido realizando este proyecto? ¿Por qué?
- 2- ¿Cuál ha sido la cosa más importante para mí? ¿Por qué?
- 3- ¿Has disfrutado y/o te has emocionado descubriendo nuevos conocimientos o has realizado el trabajo sólo por obligación?
- 4- ¿Has sentido la necesidad de saber más? ¿Te quedaste con ganas de seguir profundizando?
- 5- ¿Qué es lo que más te costó? ¿Con qué cosas te sentiste incómodo/a?
- 6- Cualquier otro aspecto que quieras comentar

Fuente: Elaboración Propia.

4. Procedimiento de investigación

La investigación-acción se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se realizó el *diseño del plan de mejora educativa o plan de acción* a ser implementado durante el semestre, consistente en un *Proyecto formativo* denominado *Mitos, falsas creencias y prácticas erróneas en el ámbito de la actividad físico-deportiva en Cochabamba*, que se diseñó siguiendo las directrices propuestas para este tipo de proyectos de Tobón, Pimienta y García (2010). Asimismo, se llevó a cabo el *Diseño de los instrumentos para la recolección de datos*, ya citados en el apartado anterior. Posteriormente, se determinó la situación inicial a partir de las *Primeras evidencias sobre el grado de entusiasmo y motivación inicial*

hacia el conocimiento por parte de los estudiantes y hacia la enseñanza por parte de la docente, a partir de la recopilación y posterior análisis e interpretación de los primeros registros del diario de clases de la docente. A continuación llegamos a la *Acción principal* de la investigación-acción que fue la *Implementación del proyecto formativo* en sus tres fases: inicial, de desarrollo y final, cuyas actividades, procesos y productos se detallan en la figura 2.

De forma paralela a la implementación del proyecto formativo se llevó a cabo la *Evaluación y seguimiento reflexivo de la investigación-acción*, utilizando los instrumentos citados más arriba, que posibilitó la recopilación de información. Esta actividad puede ser considerada además como una *Acción complementaria del proyecto*, ya que contribuyó a enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje con sus actividades metacognitivas y de reflexión emocional. El análisis e interpretación de los datos recopilados consistió primero en una selección y categorización de los mismos en cuatro categorías: comportamientos que demuestran y/o explican el grado de entusiasmo (emoción) y motivación (actitud) de los estudiantes hacia el conocimiento y de la docente hacia la enseñanza, y reflexiones sobre emociones, sentimientos y actitudes de los estudiantes y de la docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Luego se realizó una valoración personal de toda la información de tipo cualitativo. La validación de los datos se realizó mediante la triangulación de la información obtenida a través de diferentes medios comprobándose su coherencia interna. Todo el proceso condujo a la *Construcción de las evidencias finales* que fueron comparadas con las evidencias iniciales para la determinación de los resultados de la investigación-acción.

Figura 2
Cuadro resumen de la implementación del proyecto formativo

FASES	INICIAL		DESARROLLO		FINAL	
ACTIVIDADES	Presentación a los estudiantes del proyecto y exposición de la guía didáctica del mismo	Identificación de los problemas y conformación de grupos de trabajo	Revisión y discusión crítica de la literatura científica y elaboración del marco teórico del proyecto	Elaboración de conclusiones y presentación del documento final del proyecto	Presentación sintética de conclusiones de los proyectos al grupo de clase	Autoevaluación y heteroevaluación del documento final del proyecto
- Productos - Nivel de participación		- Identificación del problema de mi contexto 30/03/2017 - Participación: 73% (34 personas)	- Esquema marco teórico 3/05/2017 - Participación: 49% (23 personas) - Marco teórico 1/06/2017 - Participación: 45% (21 personas)	Documento final del proyecto 22/06/2017 al 29/06/2017 18 proyectos - Participación: 90% (42 personas)	- Papelógrafos: 22/06/2017 7 proyectos - Participación: 32% (15 personas)	- Ficha de valoración y calificación del proyecto 22/06/2017 al 29/06/2017 14 proyectos - Participación en la autoevaluación grupal: 60% (28 personas)
Guía Feedback y tutorías	- Guía: 15/03/2017 22/03/2017 13/03/2017	- Guía: 23/03/2017 - Feedback y Tutoría: 20/04/2017	- Guía: 26/04/2017 - Feedback: 18/05/2017 8/06/2017 - Tutoría: 14/06/2017	Feedback: 7/07/2017	Feedback: 7/07/2017	Feedback: 7/07/2017
Socialización		Presentación al grupo de dos proyectos significativos 18/05/2017			Presentación al grupo de conclusiones de siete proyectos concluidos 22/06/2017 d18/05/2017	

Fuente: Elaboración Propia.

5. Resultados

Se establecieron dos categorías de resultados obtenidos gracias a la implementación del plan de acción: los resultados logrados por los estudiantes, que se expresan en forma de logros de aprendizaje, y los resultados logrados por la docente, expresados en forma de logros pedagógicos y didácticos.

a) Logros del aprendizaje de los estudiantes

Los logros del aprendizaje de los estudiantes se determinó subdividirlos en *logros manifiestos* y *logros potenciales*. Los *logros manifiestos* se refieren a los resultados relativos a los ámbitos del *conocer, hacer y ser*, que se han evidenciado a través de la valoración de los productos del proyecto tomando como referente el alcance o no de la competencia establecida, y la resolución o no del problema base enunciados en el documento del proyecto. Los *logros* que se han denominado *potenciales* se refieren a resultados relativos, fundamentalmente, al ámbito del *ser* que se han podido evidenciar a través de los registros cualitativos, pero que “todavía” no han logrado manifestarse de forma observable en los productos obtenidos. Los logros potenciales constituirían una posibilidad de materialización futura de las competencias a alcanzar como profesionales ya que propiciarían la consecución de futuros logros de aprendizaje manifiestos.

Se muestran los logros de aprendizaje manifiestos que se han llegado a alcanzar:

- Comprensión de los objetivos del proyecto, identificación y planteamiento de problemas pertinentes.
- Constatación de diferentes teorías e interpretaciones sobre un mismo problema.
- Toma de conciencia de que el conocimiento científico no es unívoco.
- Respuesta a los problemas planteados y presentación de conclusiones.

- Recopilación de reflexiones y conocimientos sobre ideas y creencias actuales en el ámbito de la actividad física.
- Capacidad de divulgación pública de los avances y resultados de sus proyectos (solo el 32% consiguió).

Los logros que no se alcanzaron son:

- Contextualización en el ámbito cercano de los problemas planteados.
- Selección adecuada de información con validez científica y análisis crítico de la misma.
- Elaboración propia de respuestas y conclusiones.
- Buena estructuración y calidad de contenido de los documentos
- Calidad formal de los documentos.
- Fundamentación científica del contenido de los productos con fuentes fiables.
- Compromiso con el proyecto y dedicación temporal de trabajo suficiente.
- Capacidad de divulgación pública de los avances y resultados de sus proyectos (68% no consiguió).

Logros de aprendizaje potenciales. Se han podido evidenciar bastantes logros potenciales que constatan la mejora del grado de entusiasmo y motivación de los estudiantes a lo largo del proceso, pero que no dieron lugar a una producción académica valiosa. Dichos logros son los siguientes: interés y valoración positiva de la temática del proyecto, muy buenas sensaciones de disfrute y emoción durante la experiencia, toma de conciencia de la necesidad de formarse como profesionales que fundamenten su actuación en el conocimiento científico, toma de conciencia de la necesidad de transformación social y profesional en Bolivia en relación a las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y reconocimiento de sus limitaciones conceptuales y procedimentales en el abordaje del proyecto.

b) Logros pedagógicos y didácticos de la docente

Los logros conseguidos por la docente gracias a la implementación del plan de acción fueron:

- *Innovación pedagógica*: desarrollo de una experiencia de investigación-acción educativa e incorporación del proyecto socioformativo como estrategia didáctica.
- *Mejora de la práctica docente*: se logró realizar en su totalidad la experiencia con gran dedicación temporal y compromiso.
- *Logros didácticos*: diseño didáctico del proyecto, elaboración de guías didácticas para los estudiantes, diseño de instrumentos de evaluación formativa y sumativa, elaboración completa de un diario de clases durante todo un semestre, tutorías, evaluación intencional y sistematizada de aspectos actitudinales, elaboración del informe de la investigación – acción.
- *Logros emocionales*: buen control emocional en los momentos de crisis y suficiente grado de entusiasmo y motivación a lo largo del proceso, aunque menor que al inicio de la experiencia.

6. Reflexiones

Los logros de aprendizaje potenciales mostrados evidencian que es posible ejercer una influencia educativa positiva sobre el entusiasmo y motivación hacia el conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, los logros de aprendizaje manifiestos evidencian que las expectativas de que los logros en el ámbito emocional y actitudinal, produjesen mejoras sustanciales y más tangibles en el aprendizaje no se han llegado a cumplir durante el tiempo de la experiencia. No obstante, el valor de la consecución de los logros potenciales, por sí mismo, es suficiente para considerar que la intervención educativa ha sido favorable y que, al menos parcialmente, se ha verificado la hipótesis inicial. Sería necesario un estudio posterior que hiciese posible constatar si los logros potenciales verificados con estos

estudiantes, han podido contribuir en una consecución de logros de aprendizaje manifiestos en semestres sucesivos.

Los logros pedagógicos y didácticos de la docente evidencian que se han cumplido las expectativas de una mejora en el proceso de enseñanza. Sin embargo, en este caso, parte de la hipótesis inicial parece no haberse cumplido ya que el nivel de entusiasmo y motivación de la docente a lo largo de la experiencia ha disminuido respecto a la situación inicial, aunque se ha logrado controlar en un nivel suficiente para culminar el proyecto. Esta situación se puede atribuir a diferentes factores, de los cuales los más importantes son: la gran carga de trabajo que supone la realización de una experiencia de investigación-acción educativa y la frustración por no poder avanzar en mayor medida en la calidad académica de la producción de los estudiantes. Como Punset et al. (2015) expresan, nuestro yo interno se mueve por un mecanismo complejo en el que las emociones determinan nuestro estado anímico y se interrelacionan e influyen continuamente, por lo que el descenso en el entusiasmo y motivación de la docente quizá no debe ser considerado como un fracaso de la experiencia, sino como un efecto colateral de la misma. Incluso, podría considerarse que los efectos de las emociones negativas generadas por los factores citados pudieran haber sido aún peores si no se hubiese estado desarrollando el proyecto y que, gracias al mismo, la docente ha podido “combatir” la desmotivación y la desilusión que, lastimosamente, aparecen frecuentemente en la práctica docente. En consecuencia, sería necesario contar con mejores posibilidades y recursos institucionales para desarrollar la investigación docente. Respecto a la superación de las grandes dificultades de los estudiantes para lograr muchas competencias básicas para un mejor desempeño académico en su formación superior, nos enfrentamos a una situación muy compleja y difícil de abordar unilateralmente y que requiere de profundas transformaciones multisectoriales.

7. Conclusiones

Se ha logrado influir positivamente en aspectos emocionales y motivacionales de los estudiantes que subyacen en el buen aprendizaje. La influencia lograda a este nivel emocional y motivacional en la docente ha sido difícil de establecer con claridad, ya que a pesar del descenso en el entusiasmo y motivación de ella en el desarrollo de la experiencia se han constatado logros positivos en cuanto a un adecuado control emocional y un buen nivel de motivación, teniendo en cuenta las dificultades académicas y los momentos críticos que no se esperaban durante el desarrollo del plan. Se considero que la importancia de estos logros reside en su perdurabilidad y significatividad, ya que la sensación de entusiasmo y motivación por algo, en este caso por el conocimiento y la enseñanza, es una vivencia propia inolvidable y no un concepto o teoría ajenos de los que apropiarse quizás momentáneamente. Por tanto, parece eficaz y necesario emprender una transformación en la educación superior que conduzca a una consideración mayor y sistemática del abordaje emocional y actitudinal en el proceso educativo.

Quedan planteadas tras este trabajo algunas incertidumbres que dejan en suspenso una parte de mi teoría viva. Se trataría de comprobar la relación entre los logros de aprendizaje “potenciales” descritos y la construcción de futuros aprendizajes “manifiestos” verdaderamente significativos, y el plazo y las condiciones necesarias para que esta transferencia se produzca. Habría que indagar en futuras investigaciones acerca de las causas que pueden estar detrás de esta situación. Por ejemplo, si la falta de hábito de aprendizaje autónomo y la falta de recursos conceptuales y procedimentales básicos por parte de los estudiantes, pueden llegar a ser el limitante principal para que no se pueda expresar todavía la energía potencial de la buena disposición emocional y actitudinal en productos y logros de aprendizaje manifiestos.

Bibliografía

Carretero, M.

1997. **Desarrollo cognitivo y aprendizaje**. México: Progreso.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2014. **Documento Curricular del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte con salida intermedia en Técnico Superior en Educación Deportiva**. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.

Florez, R.

2005. **Pedagogía del Conocimiento**. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill

Foucault, M.

1996. **Hermenéutica del sujeto**. La Plata, Argentina: Altamira

Fundación Educación para el Desarrollo

2009. **Manual de estrategias didácticas**. Programa de Educación Superior. Bolivia: CROMA

Hernández. L. E.

2017. **Plan Global Fisiología del Ejercicio I/2017**. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón

McNiff, J.

2002. **Investigación acción para el desarrollo profesional**. Reino Unido: MacMillan. (Traducción de Fernando Galindo, 2011)

Mora, F.

2013. **Neuroeducación**. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid, España: Alianza Editorial

Punset, E.; Bisquerra, R.; Gea, A.; Palau, V.

2015. **Universo de Emociones**. Valencia, España: PalauGea Comunicación

Tobón, Sergio, Julio Pimienta y Juan García

2010. **Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias**. México: Pearson Educación

Tobón, S.

2004. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico.** Colombia: ECOE ediciones.

Whitehead, J.

1989. **Creando una teoría educativa viva a partir de preguntas del tipo: ¿Cómo mejoro mi práctica?.** Cambridge Journal of Education, 19(1), 41-52. (Traducción de Fernando Galindo, marzo 2011)



**EXPERIENCIAS DEL USO DE
REDES SOCIALES APLICADAS AL
APRENDIZAJE**

Leonila Valdez Torrez

EXPERIENCIAS DEL USO DE REDES SOCIALES APLICADAS AL APRENDIZAJE

Leonila Valdez Torrez

Resumen

Vivimos en un mundo globalizado y lleno de tecnología en el que la comunicación se ha vuelto de fácil acceso y la distancia ya no es un límite. La tecnología se presenta con grandes innovaciones que no solo han transformado el diario accionar de las personas sino, también, están cambiando la enseñanza tanto en escuelas como en universidades. No podemos negar que la enseñanza se ve íntimamente ligada al avance de la tecnología, porque la comunicación y la información se han vuelto de fácil acceso para todos. Por eso, debemos adecuar la enseñanza a los cambios que sufre el mundo.

Este artículo se refiere a la experiencia de incluir la tecnología, mediante las redes sociales, para desarrollar destrezas comunicativas: orales y escritas en inglés. Fue probado con estudiantes de la materia de inglés III de la carrera de Economía de la UMSS. Sin embargo, el espectro de aplicación de esta propuesta se puede extender a diversas áreas del aprendizaje.

La inclusión de redes sociales en el trabajo en aula permitirá al estudiante explorar diferentes herramientas que ofrece la tecnología para mejorar su aprendizaje y para poner en práctica todo lo aprendido. Asimismo, introducir las tecnologías de manera controlada en el aula permite, desarrollar un aprendizaje más real, ya que actualmente es normal el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante celulares o a distancia. En este sentido, el desarrollo de estas habilidades comunicativas, guiadas por un docente de aula, permite que se norme el uso del lenguaje para que este se mantenga dentro de los estándares de formalidad que son necesarios en el desarrollo de la academia.

Introducción

El desarrollo de la tecnología y las redes sociales han transformado la comunicación y nuestro estilo de vida. La sociedad actual está en crecimiento y constante interacción debido a la inclusión de las redes sociales, las cuales han creado una nueva sociedad en red: “La sociedad en red está conformada por una estructura social, compuesta por redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación” (Castells, 2009). Es decir, nos encontramos en un mundo globalizado en el que hay una sociedad virtual en la que el estudiante interactúa constantemente y nosotros como educadores debemos afrontar los retos de esta sociedad, brindando elementos para una mejor comunicación en red.

La tecnología del internet y el fácil acceso a la información amplia y acelerada cambió la percepción de los estudiantes y la manera de ver la educación actual. A pesar de tener libre acceso a la información, los jóvenes a veces se sienten intimidados y les cuesta usar la tecnología como una ventaja para mejorar su aprendizaje. Por otra parte, la televisión, el celular, los juegos en línea y otras distracciones absorben a los estudiantes, por eso, la enseñanza debe presentar alternativas de inclusión de la tecnología y las redes sociales, adecuándose a los cambios para enfrentar, de manera creativa, a los nuevos retos de la educación.

La creatividad y las ganas de explorar el nuevo mundo que ofrecen las tecnologías fueron la base para el desarrollo de esta propuesta. Los resultados obtenidos fueron óptimos, aunque aún es necesario realizar más estudios para buscar nuevas maneras en las que el uso de las tecnologías entre de manera natural en el aula sin que eso signifique ser absorbidos por la red digital.

1. Descripción de la materia

La materia de inglés III, en la carrera de Economía UMSS, tiene 24 horas académicas mes, las cuales están divididas en hora y media, tres veces por semana. Los estudiantes de esta materia tienen entre 20 y 35 años. Al ser una materia que está al final de la Carrera no suele tener una gran cantidad de estudiantes.

Nuestro objetivo como docente no solo se basa en el alcance de contenidos, lo más concreto es que los estudiantes desarrollen destrezas para aplicar lo aprendido en diferentes contextos, tomando en cuenta las habilidades y la importancia que tiene el Ser en sí mismo. La materia promueve la parte gramatical y también permite que los estudiantes exploren contextos de uso del inglés, con un alto sentido humano de trabajo en equipo.

Durante el desarrollo de la materia, la exigencia se hace cada vez mayor, los estudiantes no solo descubren más elementos gramaticales, sino, también, se van creando más escenarios y posibilidades de uso del idioma, al compartir experiencias entre ellos. Cada clase motiva mostrar los escenarios de uso de lo aprendido, desafiarlos con ejercicios que buscan la práctica oral, escrita y la discriminación auditiva.

2. Planteamiento del problema

A partir de un análisis reflexivo de la práctica docente personal, se percibe en los grupos, empatía y buenos resultados en cuanto al contenido, pero no se logró una aplicación de lo aprendido fuera de clase. La evidencia de este hecho es que, en las clases, los estudiantes participan activamente en la clase aplicando lo aprendido en inglés mediante diferentes actividades, pero en la vida diaria fuera de clase, especialmente en el uso de las redes sociales como el WhatsApp prefieren desviar la atención y volver en muchos de los casos al uso de su lengua madre.

Fuera de clase no aplican ni siquiera las formas más simple de saludos o preguntas básicas en inglés.

3. Marco teórico

Los fundamentos teóricos se basan en los postulados de Jack Whitehead, sobre la teoría viva. Se complementará con la investigación acción, para luego pasar a la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías en educación.

a) Mi teoría viva

Una teoría viva es poner en práctica los valores en el quehacer laboral: “una teoría educacional viva (una teoría viva) se enfoca en las experiencias y las implicaciones de los valores que proporcionan esperanza y ayudan a nutrir a la humanidad (Whitehead, 1989) Por eso, en cuanto a nuestra práctica educativa, creemos que la educación debe tomar en cuenta al SER de una manera íntegra con las características que nos humanizan como: la creatividad, la empatía, respeto, tolerancia y, ante todo, la risa. Mi teoría viva, la que guía mi vida y mi día a día, es preparar a los estudiantes para vivir en sociedad de una manera armónica, disfrutando de lo que hacemos y aplicando lo que aprendemos.

Por otro lado, “una teoría viva” es una explicación producida por una persona a partir de su influencia en el ámbito educativo” (Whitehead, 2008). En la aplicación de “mi teoría viva”, en la práctica educativa busca no ser meramente transmisora de información. Se deja de lado el modelo pedagógico conductista, el cual prioriza la transmisión de conocimientos y no toma en cuenta el aporte del estudiante en la construcción del mismo. Ante esta situación, el desafío fue retarlos a hacer ejercicios en los que debían buscar la aplicación práctica, retarlos a trabajar en equipo de manera creativa y, ante todo, buscar la manera de disfrutar o de hacer que la tarea sea divertida, respetando la participación del otro.

b) La nueva visión de la educación

El informe presentado a la UNESCO (2000) por la comisión Internacional sobre la Educación afirma: “*La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI*”. Esta noción va más allá de la distinción entre la educación tradicional y la educación actual, y responde, más bien, al mundo que cambia rápidamente. La presencia de las webs permite interacción constante y de libre acceso a la información por lo que la necesidad actual es que aprendamos a enseñar y a aprender en un mundo en el que las necesidades y la información cambian constantemente.

La finalidad de las instituciones educativas deberá ser: ofrecer más y mejores estrategias de aprendizaje dentro de una sociedad en la que predomina el cambio acelerado de la información y las redes de comunicación. Es importante recordar que la educación es el eje fundamental del desarrollo de los estudiantes y que la educación debe ayudarnos, tanto a docentes como estudiantes, a ser útiles en la vida.

Por consiguiente, la preocupación de las políticas educativas y de los actores de la educación, debería ser la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y de propiciar espacios de aplicación de lo aprendido. La utilización de una metodología constructivista es una base para una educación de propuesta y participación en la que el estudiante sea capaz de continuar con su aprendizaje de manera independiente, consciente de las estrategias y recursos que utiliza para lograr una mejor eficiencia. Por tal razón, se ha considerado impulsar en los estudiantes la capacidad para el aprendizaje activo, auto-dirigido, independiente que saque ventajas de la tecnología y de las herramientas que el mundo actual brinda, sin olvidar que las actividades, métodos, técnicas, y estrategias tales como la repetición, el juego de roles, la creación conjunta de videos, mesas de análisis, materiales educativos, ciencia y tecnología pedagógica, recursos y procedimientos didácticos, evaluación, objetivos y fines de la educación, deben estar basados en la vida, la acción y las necesidades de los estudiantes.

c) Las nuevas tecnologías en educación

En el sistema de educación debemos pensar en una íntima relación con las nuevas tecnologías y los entornos virtuales ya que la educación actual presenta características de interactividad por el uso de las nuevas tecnologías. Esta interactividad permite un contacto directo con el profesor, entre los estudiantes y con el material sobre el área de estudio.

Otra de las características es la capacidad, sobre el crear diferentes espacios de aprendizaje. Estos espacios pueden ser reales pero, dado el contexto en el que vivimos, también deben ser espacios virtuales que permitan al estudiante descubrir nuevas formas de aprendizaje.

Asimismo, uno de los nuevos retos pasar esta red compleja de información libre y hacer que la información sea transferida.

Los medios audiovisuales se presentan como recursos educativos versátiles porque, permiten ilustrar un contenido y suscita el interés sobre un tema por el apoyo del sonido y las imágenes en movimiento. Por este motivo, para el desarrollo de la propuesta se escogió el video ya que “se ha considerado los medios de comunicación visual y audiovisual como generadores del conocimiento y de apoyo para la transmisión de información, los cuales han asumido un papel de soporte motivadores para el tratamiento de los contenidos en el marco curricular. (Mango, 2017)

La inclusión de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser intencional, organizada y con un fin real que tome en cuenta la experiencia de docentes y de estudiantes.

Se debe trabajar en competencias fundamentales para el desarrollo de la materia y para los estudiantes, es decir se tiene el desarrollo de los contenidos y el desarrollo de competencias de transferencia las cuales están relacionadas a poder adaptarse al entorno y a dar soluciones creativas a los problemas.

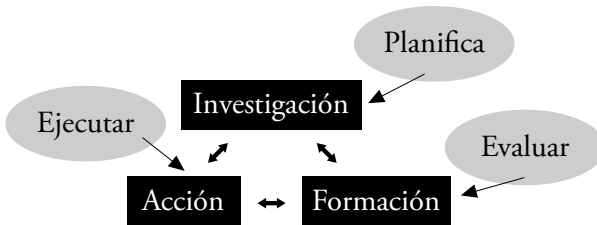
4. Diseño de la Investigación Acción

La investigación-acción es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. El proceso de investigación acción relaciona tres elementos principales: la planificación, acción y formación (Lewin 1946). Estos elementos se relacionan y permiten no solo alcanzar un objetivo propuesto mediante la investigación, también ayudan a una reflexión crítica y analítica que se da en la etapa formativa para el investigador.

La investigación acción se da en una espiral constituida por tres fases: planificar, actuar y reflexionar. Estas tres fases fueron fundamentales para el desarrollo de la propuesta ya que, por una parte, sirvieron para organizar mejor el trabajo y, por otra, para analizar cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar los resultados y ver los alcances de la propuesta.

Como complemento también se tomó en cuenta el triángulo de Lewin (1946) citado en (Latorre, La Investigación Acción , 2005) ya que es significativo debido a que contempla la necesidad de la investigación y la acción para ayudar a la formación del profesorado. (Lomax, 1990 citado en (Latorre, LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003)

Etapas de la Investigación Acción:



Fuente: Elaboración propia

Estas tres etapas: investigación, acción, formación, están íntimamente ligadas con los tres procesos que se siguieron para desarrollar la propuesta.

En la primera etapa; la investigación desarrolla no solamente una revisión teórica sino, también, es en esta etapa que se inicia la planificación la cual se basa en un diagnostico que nos permite delimitar las necesidades, falencias y expectativas de los estudiantes.

En la segunda etapa la acción dinamiza la ejecución del plan que se elaboró en la primera etapa. La acción no es solo aplicar lo establecido en el plan, sino exige una reflexión constante de todo el proceso.

En la última etapa se encuentra la evaluación, esta permite analizar los logros, debilidades y fortalezas en cuanto a la propuesta.

5. Descripción de la experiencia a partir de la evidencia obtenida

A continuación, se presentan los resultados de las diferentes etapas de la puesta en práctica del proyecto.

Se inició la acción con una etapa diagnóstica, que dio resultados relacionados a las necesidades, carencias y deseos de los estudiantes.

Las actividades iniciaron con una etapa de planificación basada en los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica. Al inicio de las actividades académicas del Curso de Inglés, se habló sobre la forma de afrontar el proyecto de inclusión de las TIC en la materia de inglés III.

Las entrevistas y la observación demostraron que los estudiantes pasan más de 2 horas al día en las redes sociales. Se evidencio que los estudiantes recurren a las redes sociales para buscar información sobre el idioma que aprenden. Las técnicas que ayudaron al diagnóstico de necesidades fueron: la observación y la entrevista acompañada de una lluvia de ideas. Como resultado de la aplicación de estas técnicas se evidencio que los estudiantes se sienten intimidados al usar las redes sociales en inglés, pero proponen que sea sin nota y que sea de manera divertida mediante participaciones cortas.

Para alcanzar resultados satisfactorios se usó el método constructivista, ya que ellos fueron construyendo poco a poco la manera de afrontar el reto. El docente solo sirvió de guía en los grupos, propiciando un diálogo con respeto y participación.

El trabajo realizado en la red complementaba lo que se hacía en clase, además, ayudaba a que el idioma fluya de manera natural. El uso de las herramientas tecnológicas y las redes sociales para aplicar el inglés, propicia independencia no solo para la búsqueda de información, sino, también, para aplicar o compartir ideas en inglés.

Tal como enfatiza “mi teoría viva” los valores son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso, en todo momento se motivaba a los estudiantes a mantener un ambiente cordial y a tratar las participaciones de los compañeros con cordialidad y respeto, compartiendo con aquellos que tal vez no llegaron a la clase o con los más débiles en el uso del idioma. Por ejemplo, comparten los títulos de las canciones que cantaron en clase para que los otros estudiantes puedan practicar en sus casas de manera personal y así incrementar su vocabulario.

Al inicio las primeras participaciones fueron tímidas. Si bien, solo tenían que presentarse y compartir canciones, lo hicieron en

inglés. Cuando los estudiantes vieron sus participaciones se motivaron en inglés para que el idioma pueda fluir.

En el análisis en clase, opinaron que la red les permite participar de manera más libre porque no tenían presión de tiempo, podían practicar, y revisar antes de publicar. No debemos olvidar que, en el aprendizaje de lenguas, es importante no solo la práctica y la repetición sino también el ensayo y el error. A través de estos que se puede analizar y consolidar las estructuras gramaticales y las habilidades comunicativas, para usarlas en la vida diaria. Después de las primeras tímidas participaciones los estudiantes realizaron memes. Tomaron fotos y prepararon diversos textos de acuerdo al contexto de la foto. La realización de estos memes llevó a los estudiantes a pasar por las etapas del ensayo y el error. Además, se vio la importancia de conocer y usar los tiempos gramaticales correctos. Esta actividad llevó al estudiante a buscar y aplicar programas para la edición de fotografía y la inclusión de texto. Los estudiantes pudieron compartir y enseñar el conocimiento que tenían sobre el uso de las nuevas tecnologías a favor de complementar su aprendizaje de lenguas. Asimismo, las participaciones con temas cotidianos afianzo y motivo a los estudiantes a afrontar: el usar la tecnología para aplicarla de manera creativa a su área de estudio, esto se dio de manera gradual, analizando conceptos y viendo su aplicabilidad en el cotidiano vivir. Al final se logró memes con temas relacionados a la economía, los cuales sirvieron a la clase para analizar y discutir conceptos, propiciando debates sobre conceptos en clase.

En ese mismo sentido, se determinó que no solo se podía trabajar la parte escrita, sino que también se podía intentar mejorar la parte auditiva, para tal efecto se propusieron grabar y editar audios para practicar inglés. Como prueba, primero se trabajó sobre videos cortos de su preferencia. Como siguiente paso, decidieron buscar videos relacionados a su área de estudio (what is economy and economics, needs vs wants). Estos videos se encontraban solo con letras por lo que ellos decidieron grabar los audios y así practicar no solo las habilidades lingüísticas mediante la traducción sino también practicar la pronunciación mediante repetición para grabar el audio.

6. Reflexión

Primeramente, el uso de redes sociales como herramienta para practicar el inglés fue un reto, ya que existía una brecha generacional en relación al uso de las nuevas tecnologías. Este proyecto ayudó a ver que hay mucho que podemos aprender en relación a los estudiantes y también en relación a las ventajas que la tecnología ofrece. Descubrí que hay bastante por explorar y afrontar. Los retos de este mundo lleno de tecnología deben movernos como docentes a pensar nuevas y creativas maneras de afrontar el aprendizaje. Las nuevas generaciones de estudiantes esperan cambios con una educación más dinámica.

Si bien este fue un primer intento, fue necesario normar la inclusión de las redes sociales en la materia, para así tratar de sacarle más provecho al hecho de que ahora todos estamos interconectados.

Desarrollar este proyecto, de manera tan planificada, ayudó a aprender a aprender el dinamismo colaborativo, es decir, se puede crear un movimiento de enseñanza-aprendizaje fuera de aula, constante, que no esta limitado a las horas que tenemos y permite que los estudiantes se puedan ayudar.

Debemos estar conscientes de que los retos del profesor en este siglo trascienden el aula y nos llevan como docentes a desarrollar y abrir más nuestra creatividad, para ser actores y no fichas en esta nueva manera de educar y aprender.

7. Conclusiones

La aplicación de este proyecto tuvo varios efectos positivos. Los estudiantes llevaron la aplicación del inglés a espacios fuera del aula, este hecho hace que los estudiantes salgan de su zona de confort para aplicar no solo conceptos vistos en aula, sino, también, otros nuevos que están al alcance de ellos mediante el uso del internet. Esto se puede aplicar a diferentes áreas de estudio.

Otro efecto fue que se dio la inclusión de las redes sociales para aplicar lo aprendido, manteniendo lineamientos éticos de respeto al otro en las participaciones.

En cuanto a los efectos formativos, los estudiantes que pasaron por esta experiencia obtuvieron y aplicaron conceptos relacionados a su área de estudio y desarrollaron competencias relacionadas al uso, búsqueda, adaptación y aplicación de la información. Los estudiantes y la docente tuvieron que capacitarse en programas para editar la voz y la imagen de acuerdo a lo que se quería mostrar. Estas habilidades son parte del bagaje de herramientas tecnológicas en contextos de aprendizaje reales en nuestro tiempo, ya que la alfabetización digital ayuda a formar de manera integral y a enfrentar los cambios del mundo.

Bibliografía

Acosta, H. L.

1988. **Guía práctica para la investigación y redacción de informes.** Paidós 1988

Angeles, P.

2002. **Desafíos de la Educación.** *Revista de Educación* , 39.

Castells, M.

2006. **La Sociedad en Red: Una Visión Global de la Educación .** Alianza.

Castells, M.

2009. **Comunicación y Poder .** Madrid: Alianza .

Charles, J. &. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classroom.* United States of

Eduardo, A. H.

1988. **Guía Practica para la Investigación y Redacción de Informes.** Paidós.

ESRC-TLRPE.

March 2006. **Evidence Informed principles for teaching and learning .** 14.

Díaz, B. A. F.; Hernández, R. G.

2002. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.** McGraw-Hill.

Latorre, A.

2003. **LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa.** España: GRAO.

Gonzales. M. José

2006. **Metodología de la Investigación Social** . España: Aguacalara.

Mango, E.

9 de abril de 2017. **El lenguaje televisivo.** Obtenido de Los lenguajes y las tecnologías audiovisuales en el currículo de la educación: <http://uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/2017-05/El%20lenguaje%20televisivo.pdf>

Matilde, G.

1969. **Didactica General** . Madrid: Anaya.

Parrilla, A.

2002. **Monografía: modelos de aprendizaje** . *Revista de Educación* , 39.

Profesional, C.

14 de Mayo de 2017. **te@cher.lex.** Obtenido de La Fuerza Profesional del Futuro: <https://fuerzaprofesional.wordpress.com/nuevas-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion-ntic/>

Rafael, S. A.

2000. **Jornadas sobre la interculturalidad, UNESCO.**

Saez, R. A.

2001. **Educación en las Aulas. Retos del siglo XXI** . Murcia.

Santana, M. S.

20 de septiembre de 2017. *cat/beatstream.* Obtenido de CAPITULO 2: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (ó cap 4): http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4

Tobón, S. T.

205. **Formación Basada en Competencias** . Bogotá: ECOE.

Tom H.; Alan W.

1987. **English for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge.

La Torre, A.

2015. **La investigación acción. conocer y cambiar la práctica educativa.** España. Garo

Whitehead, J.

2003. **The Growth of Educational Knowledge.** 146-155. Whitehead, J.
(2008). A Living Theory. *Educational Journal of Living Theories*, 103- 126.

La presente edición
se terminó de imprimir el mes de febrero de 2019,
en los talleres de Gráfica “J.V.”

Cochabamba - Bolivia

La Facultad de Humanidades ha creado la Editorial Humanidades, un fondo de publicaciones destinado a difundir el pensamiento de docentes y estudiantes de nuestra facultad, pero también pretende publicar libros de escritores consagrados y que sirvan para varios propósitos.

Dentro de este propósito ahora se presentan los dos primeros números de esta editorial. El primero, *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria*, libro compilado por Marcelo Arancibia Guzmán y Pablo Rojas Paredes. Los ensayos del libro son fruto de la reflexión y la investigación llevada a cabo por varios docentes de la Facultad en una especialidad que se implementó en la gestión 2017-2018. El resultado grato de este curso de posgrado se vio plasmado en la selección de estos textos que sirvieron de base para publicar este libro. El segundo texto, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación*, compilado por Raúl Pérez Bedregal y Guido C. Machaca Benito, refleja también la reflexión de varios colegas de la carrera de Ciencias de la Educación quienes analizan, cuestionan y proponen el quehacer del profesional de esta importante carrera.

René Rivera Miranda

ISBN: 978-99974-380-0-3



9 789997 438003