

INVESTIGACIÓN

acción participativa
en la educación
superior intercultural:

avances y perspectivas



Mónica Navarro V. (Ed.)

**Investigación acción participativa en la educación superior
intercultural: avances y perspectivas**

Mónica Navarro Vásquez (Editora)

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad

(FUNPROEIB Andes)

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón

Cochabamba – Bolivia

Comité Editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Editora:

Mónica Navarro Vásquez



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

Director ejecutivo
Guido Machaca Benito

Administradora
Nohemí Mengoa Panclas

Editora y Coordinadora Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural
Mónica Navarro Vásquez

Comité Editorial
Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Cuidado de edición
Mónica Navarro Vásquez

Depósito legal
2-1-887-17

ISBN: 978-99974-916-8-8



© FUNPROEIB Andes
Calle Néstor Morales No. 947
Entre Av. Aniceto Arze y Av. Ramón Rivero
Edificio Jade, 2º piso
Teléfonos: (591)(4) 4530037 – 77940510
Fax: (591)(4) 4530038
Página web: fundacion.proeibandes.org
Correo electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer al PROEIB Andes y FUNPROEIB Andes.

La FUNPROEIB Andes no se hace responsable de las opiniones de los autores de los artículos de este libro.

Índice

Introducción

Mónica Navarro Vásquez7

Parte I: EL DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

El DIESI: un espacio de innovación hacia la interculturalización de la educación superior en Cochabamba

Mónica Navarro Vásquez13

Parte II: DESARROLLO INTERCULTURAL DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque pragmático – comunicativo
Silvana Campanini Tejerina.....35

San Simónpipis qhichwa yachakuqwanqa qhichwapi yachachikuy atinchik
Los talleres de redacción en pos de la conclusión del informe final se pueden realizar en quechua, con quechuahablantes

María del Rosario Saavedra Saravia.....55

Enseñar investigando: investigación acción en la asignatura de Filosofía del Lenguaje (LAEL-UMSS)

Mireya Sánchez Echevarría.....77

Parte III: ESTILOS DE APRENDIZAJE, DISCRIMINACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Proceso de estimulación cognitiva a partir de procesos de enseñanza basados en estilos de aprendizaje cooperativos y el uso de plataforma virtual Edmodo.
Erika Laura Bustamante Recamo98

Prevención de la discriminación en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón
Rina López Villarroel117

Factores que favorecen la participación activa de los estudiantes en la asignatura de Intervención Social Comunitaria

Beatriz Escalera López137

La segunda parte titulada: “Desarrollo intercultural del lenguaje en el ámbito académico” recoge los aportes de tres docentes cuyo trabajo se relaciona con el desarrollo del lenguaje académico por parte de estudiantes de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

La contribución de **Silvana Campanini** “Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque pragmático – comunicativo” se sitúa en la materia de Lenguaje I de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Uno de los principales desafíos de la materia es el de desarrollar competencias de comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos y en la producción de textos narrativos y descriptivos. El diagnóstico participativo realizado puso en evidencia dos limitaciones principales: la falta de apropiación del código escrito y dificultades en la identificación y análisis de los componentes de la macroestructura textual. La propuesta que se implementó se concentró en la realización de ejercicios de lectura aplicando la “Ficha de lectura” diseñada y corregida en el proceso para favorecer el desarrollo de competencias de comprensión lectora que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre lo que constituye la construcción del significado de un texto. En su texto, Campanini presenta un análisis detallado basado en evidencias del proceso de implementación de la “Ficha de lectura”, como instrumento para desarrollar la comprensión lectora y el proceso de apropiación del instrumento por parte de los estudiantes. El análisis de la autora no se limita a los aspectos técnicos del proceso académico al interior de su materia, sino de la vinculación de estos con las demás materias del área de Lenguaje en el pensum de la carrera y de aspectos culturales de los estudiantes así como a la jerarquía en las relaciones entre docentes y estudiantes.

El trabajo de **Rosario Saavedra** se denomina “San Simónpipis qhichwa yachakuqwanqa qhichwapi yachachikuy atinchik” (Los talleres de redacción en pos de la conclusión del informe final se pueden realizar en quechua con quechuahablantes). La experiencia tiene origen en la dificultad que representa para muchos estudiantes redactar el informe final de la modalidad de titulación de Trabajo Dirigido. El análisis de esta situación, hecho con las estudiantes, llevó a la hipótesis de acción que consistía en la implementación de “Talleres de redacción con la técnica de los tres pasos básicos para la redacción: afirmación, sustento y cierre”. Las participantes de los talleres encontraron pronto aspectos comunes entre ellas, todas trabajadoras nacidas en provincias, varias bilingües quechua/castellano y con niños a su cargo. Varias de ellas ya habían concluido sus prácticas dirigidas hace varios años, por lo que la implementación de estos talleres constituyó un importante aporte para avanzar en la conclusión de su modalidad de graduación que es uno de los requisitos para su titulación. La particularidad de los talleres fue que se desarrollaron en quechua y, de hecho, uno de trabajos finales de las estudiantes fue redactado en esta lengua. El texto de Saavedra, reconocida por su compromiso militante por el avance del quechua, es una muestra de incorporación de una lengua indígena local para facilitar aprendizajes en el ámbito de la educación superior que, actualmente, acoge a hablantes de estas lenguas, que son, al final de cuentas “pensantes” en esas lenguas también.

Finalmente, se encuentra la contribución de **Mireya Sánchez**, “Enseñar investigando: investigación acción en la asignatura de Filosofía del Lenguaje (LAEL-UMSS)”, que si bien se desarrolla en el ámbito de la Filosofía del Lenguaje, buscó vincular los fundamentos teóricos de un tema de la asignatura (La metáfora en acción) con el entorno cultural inmediato del estudiante. La propuesta consistió en la implementación del método de Kolb (método de proyectos), se promovió la realización de una pequeña investigación con los estudiantes cuyo producto fue la redacción de un artículo científico. Se trata de un relato en primera persona en el que la docente muestra paso a paso cómo se convierte en parte



aprendizaje, por parte de los estudiantes. En el caso estudiado por Escalera, esta inhibición de la manifestación del “yo” de los estudiantes estaba vinculada a la angustia y era provocada por temores activados frente a la posibilidad de interacción con otros jóvenes, no solamente desconocidos, sino también percibidos como diferentes. La estrategia implementada para mitigar este problema fue la incorporación de estrategias didácticas colaborativas, el análisis de casos y la resolución de problemas en aula. La implementación de estas estrategias posibilitó la inclusión de las diferencias y el desarrollo de la tolerancia y el respeto a los aportes particulares de cada uno. Si bien las actividades participativas desarrolladas han mostrado su eficacia pedagógica, uno de sus principales aportes ha sido de tipo emocional, ya que los estudiantes manifestaron sentirse escuchados y acogidos en su particularidad y en sus diferencias. No obstante, Escalera ha constatado que en algunos todavía persiste el temor a la crítica por parte de sus compañeros.

Quedan sin publicarse varios trabajos escritos por los diplomantes del DIESI, igualmente interesantes y estimulantes de la reflexión que los aquí publicados, con la esperanza de que puedan salir a la luz en el futuro, para seguir contribuyendo a la interculturalización de la educación superior.

Cochabamba, abril de 2017

Mónica Navarro V.
Coordinadora del DIESI

**Parte I: EL DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INTERCULTURAL**

El DIESI: un espacio de innovación hacia la interculturalización de la educación superior en Cochabamba

Mónica Navarro Vásquez³

Resumen

El Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (DIESI) se organizó con el propósito desarrollar conocimientos teóricos y prácticos que se traducirán en un mejor desempeño profesional, en los ámbitos de: investigación educativa cualitativa y etnográfica, investigación-acción, intervención educativa, teorización fundamentada, pedagogía de la investigación y asesoría de la investigación. A un plazo más largo, este programa pretende contribuir al cumplimiento del desafío de interculturalizar la educación superior, dando inicio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHycE).

El DIESI se dirigió a profesionales docentes de la FHycE interesados en: desarrollar competencias para la investigación y la tutoría de tesis y en incorporar la investigación como herramienta pedagógica en su práctica docente. El programa contó con 33 estudiantes, de los cuales 93% egresó.

El curso se llevó a cabo bajo la modalidad semipresencial. El curso tuvo una duración de 5 meses. Los módulos tuvieron en total una duración de 800 horas, 240 horas presenciales y virtuales y 560 no presenciales. Las clases presenciales se realizaron en ambientes del Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las actividades virtuales y no presenciales se realizaron mediante la plataforma de educación virtual Moodle. Los procesos de información de actualidad y socialización de recursos e ideas se hicieron por medio de un grupo secreto de Facebook y la red de whatsapp creada para el grupo.

El Diplomado promovió la implementación de investigaciones acción participativas cortas, realizadas por los docentes en sus propias aulas. Esta modalidad de investigación científica ha permitido a los docentes y estudiantes, no solamente reflexionar sobre aspectos didácticos de la docencia, sino también cuestionarse sobre la dimensión intercultural en la educación superior, llegando a proponer acciones concretas para incorporar la interculturalidad en la educación superior. Un balance de los logros y dificultades que ha enfrentado el programa permite establecer recomendaciones para el desarrollo de la segunda versión. Entre las principales se encuentran: mantener la implementación de una investigación-acción ampliando el tiempo para su realización, integrar el módulo de didáctica de la investigación al desarrollo del programa para que contribuya al desarrollo del plan de investigación acción participativa, profundizar el desarrollo conceptual de la

³ Mónica Navarro es Comunicadora Social de la UCB “SP” (Cochabamba), con maestría en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB Andes – UMSS (Cochabamba) y doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la UCL (Bélgica). Es investigadora en el ámbito de la socio-antropología de la educación en contextos interculturales de Bolivia. Tiene experiencia en diseño curricular diversificado y en docencia en el ámbito de la investigación cualitativa y etnográfica. Contacto: mnavarro@proeibandes.org

interculturalidad en la educación superior, favorecer la triangulación teórica en la elaboración del informe.

Palabras clave: Educación superior / Interculturalidad / Investigación acción participativa.

1 Antecedentes del programa⁴

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, mediante su unidad académica PROEIB Andes, y la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) han establecido un convenio para trabajar conjuntamente en los ámbitos de la investigación, la producción intelectual y la formación de recursos humanos para la gestión educativa, la producción de textos en lenguas indígenas⁵ y, recientemente, la investigación. En este marco, se desarrolló la primera versión del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (DIESI) en la gestión 2016.

La problemática a la que responde el presente proyecto de DIESI se puede desagregar en tres niveles:

- En el nivel institucional, se constata que los diseños curriculares de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no apunta hacia la formación de investigadores. Al mismo tiempo, la Facultad se encuentra en un proceso de transformación en el que la investigación se plantea como un aspecto central. En ese marco, el Diplomado pretende contribuir, desde la práctica, a la construcción de políticas de investigación que articulen los esfuerzos de sus docentes y vinculen la investigación y la formación en pregrado.
- En segundo lugar, en el nivel de los docentes, se ha constatado que la mayoría de los docentes no realiza investigaciones regularmente y, sin embargo, algunos están a cargo de enseñar esta materia. Si se asume que la investigación más que un “contenido” es un oficio cuyas competencias se desarrollan, en gran medida, mediante la práctica reflexiva, se hace indispensable crear espacios para fortalecer las capacidades de investigación de los docentes de la Facultad.
- Finalmente, en el nivel de la tutoría en las modalidades de titulación es posible que los docentes que sí realizan investigaciones no cuenten con herramientas pedagógicas pertinentes para la tutoría de la investigación. En los últimos años, se ha visto cómo la tesis ha perdido protagonismo como modalidad de titulación. No obstante, una de las principales funciones que la sociedad le asigna a la universidad es la de producir conocimientos que respondan a sus problemas. De hecho, la

⁴ Todos los aspectos referidos a los antecedentes y el diseño del programa fueron tomados del proyecto de Diplomado elaborado por la autora, con el apoyo de los miembros del Posgrado de Humanidades: Vicente Limachi, Marina Arratia, José Antonio Arrueta y de la Fundación PROEIB Andes, Guido Machaca.

⁵ Hasta la fecha se ha apoyado con becas a tres versiones de la maestría en EIB y se han desarrollado: cinco versiones del diplomado en lectura y producción de textos en quechua, dos en aymara, uno en mojeño ignaciano, uno en mojeño trinitario, uno en bésiro y otro en gwarayu; también se han desarrollado tres versiones del diplomado en gestión educativa intra e intercultural. Cada versión de diplomado culminado con la publicación de un texto que recoge los aportes de los estudiantes asesorados por el equipo docente. Todas las publicaciones están disponibles en la página web del PROEIB Andes (www.proeibandes.org), pestaña FUNPROEIB Andes / Publicaciones.

Las actividades presenciales adoptaron principalmente la modalidad de seminario, en la que los participantes socializaron sus experiencias para recibir retroalimentaciones llegando a conformar lo que se llama una "comunidad de interaprendizajes". La otra modalidad central fue el taller de sistematización de experiencias, en el que se pusieron en común herramientas de investigación y herramientas pedagógicas de la investigación y se dio seguimiento a las investigaciones empíricas que realizaron los participantes en sus aulas.

La metodología adoptada en los diferentes módulos del Programa de Diplomado comprendió los siguientes elementos:

- Exposición dialogada: Tanto facilitadores como participantes realizaron exposiciones recibiendo comentarios y aportes de la parte de la comunidad de aprendizajes.
- Elaboración de una investigación acción / intervención educativa: Asumiendo que la mejor forma de desarrollar competencias en el oficio de la investigación es haciendo investigaciones, el programa tuvo como eje central la realización de una investigación educativa cuyo trabajo empírico se realizará en las aulas de los docentes participantes. Las modalidades de investigación acción y de intervención educativa fueron las más adecuadas para lograr el reto de transformar las experiencias educativas concretas en el aula y en la tutoría, a partir de la reflexión sobre la práctica. El proceso de planificación y desarrollo de esta investigación fue una transversal en todos los módulos.
- Lectura crítica de documentos seleccionados.
- La producción de conocimiento. Los resultados de la investigación realizada por cada participante se tradujeron en el trabajo final del Diplomado. Los mejores trabajos fueron compilados en una publicación impresa.

En cuanto a las actividades no presenciales, la plataforma de educación virtual del curso permitió poner a disposición de los estudiantes la bibliografía de lectura obligatoria y la complementaria, así como la comunicación de consignas por parte de los docentes y la entrega de trabajos por parte de los estudiantes. La técnica privilegiada para las actividades fue el foro-debate. Los docentes animaron debates en los que se requería la participación escrita basada en la lectura de bibliografía, así como sobre temas propuestos en clases.

3.3 Diseño curricular

Tal como establece la Escuela Universitaria de Posgrado de la UMSS, el diseño curricular del DIESI responde a la educación superior por competencias. El programa del Diplomado está compuesto de 6 módulos, los mismos que contribuyen al desarrollo de la siguiente competencia, por parte de los estudiantes:

Realiza investigaciones desde el enfoque de la investigación cualitativa en sus modalidades: investigación acción / intervención educativa, con rigurosidad científica, perspectiva intercultural y contribuyendo a cualificar la investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Los módulos se organizaron en tres etapas: una etapa de reconocimiento y motivación, la segunda etapa incluye los módulos que orientan a la implementación de investigación y finalmente, se encuentra la etapa de acreditación. En la primera etapa se desarrolló el

primer módulo, "Autodiagnóstico y Marco institucional de la investigación", a cargo del Mgr. Luis Moya; en este módulo se socializan las experiencias previas propias en investigación. Como resultado se hizo un balance de la situación de la investigación en la Facultad y las modalidades de graduación ofertadas. En seguida, se encuentra un bloque de módulos en los que los participantes desarrollaron una investigación en sus aulas. En el módulo 2, "Epistemología e investigación" la docente, Dra. Gabriela Canedo, promovió el análisis crítico de los principios epistemológicos de los principales métodos de investigación. El desarrollo de una investigación sirvió para el desarrollo de técnicas cualitativas y etnográficas de investigación, investigación acción e intervención educativa como herramientas para transformar la práctica educativa. En el tercer módulo, "La práctica de la investigación educativa en contextos interculturales", bajo la orientación de la Dra. Inge Sichra (Regalsky) se desarrollaron aspectos teóricos y prácticos de las etapas de una investigación-acción cualitativa etnográfica en educación, se diseñó el Plan de Investigación Acción y se inició su implementación. En el módulo 4, "Del trabajo de campo al informe", llevado adelante por la Dra. Mónica Navarro, se desarrollaron herramientas para el procesamiento de datos y la redacción del informe. En el módulo 5, "Didáctica para la enseñanza de la investigación", a cargo del Dr. Mario Yapu, se desarrollaron herramientas pedagógicas para la enseñanza de la investigación, con énfasis en el rol del tutor de tesis. Finalmente, en la tercera etapa, se encuentra el módulo 6 "Trabajo para la acreditación", en el que los estudiantes se concentraron en la elaboración del trabajo final, articulando la mayor cantidad de elementos de competencia desarrollados a lo largo del diplomado. Este trabajo consistió en un informe de investigación acción realizada en las aulas de los docentes y contó con la orientación de todos los docentes del diplomado.

En la siguiente tabla se encuentra la organización de los módulos en etapas, así como los elementos de competencia y los contenidos mínimos correspondientes a cada módulo.

Tabla 2. Elementos de competencia y contenidos mínimos por módulos

ETAPA	MÓDULO	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDOS MINIMOS
Reconocimiento y motivación	Módulo 1. Autodiagnóstico y Marco institucional de la investigación	<p>Analiza la situación de la investigación en la Facultad de Humanidades, para identificar las demandas de investigación adoptando una postura crítica y propositiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describe sus experiencias previas en investigación, identificando los aspectos teóricos y metodológicos para conformar una comunidad de interaprendizaje. - Explica las políticas y normativas institucionales inherentes a la investigación, identificando los alcances, limitaciones y desafíos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y experiencias personales de investigación • Situación de la investigación en la Facultad • Las modalidades de graduación ofertadas

ETAPA	MODULO	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDOS MINIMOS
Implementación de la investigación	Módulo 2. Epistemología e investigación	<p>Analiza críticamente los principales enfoques teóricos y metodológicos de investigación, para proponer formas interculturales de producción de conocimiento, en el marco del pluralismo epistemológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce aspectos fundamentales de los enfoques teóricos y metodológicos de investigación. - Analiza críticamente los alcances y limitaciones de estos enfoques. - Propone formas interculturales de producción de conocimientos basadas en el pluralismo epistemológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica a los enfoques positivistas de investigación. • Nuevas corrientes de investigación social. • Las epistemologías del Sur
	Módulo 3. La práctica de la investigación educativa en contextos interculturales	<p>Aplica elementos teóricos y prácticos de la investigación acción y la intervención educativa, para desarrollar procesos de educación superior intercultural en su aula, desde una perspectiva etnográfica como herramientas pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue los aspectos teóricos y prácticos de cada una de las etapas de una investigación-acción cualitativa, adoptando un enfoque intercultural. - Diseña y aplica técnicas de recolección de información cualitativa, adoptando un enfoque intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de perfil de investigación en la modalidad de investigación acción e intervención educativa. • Diseño de instrumentos de recolección de información. • Recojo de datos en trabajo de campo.
	Módulo 4. Del trabajo de campo al informe	<p>Redacta un informe de investigación a partir del procesamiento de datos recogidos durante el trabajo de campo, para desarrollar y ampliar sus competencias en investigación, adoptando una posición constructivista.</p> <p>Aplica Herramientas para el procesamiento de datos y la redacción del informe de investigación cualitativa etnográfica, como parte del proceso formativo y la práctica pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de procesamiento de datos cualitativos. • Técnicas de análisis de datos. • Teorización fundamentada • Elementos de redacción académica • Pautas metodológicas y formales para la elaboración de informes de investigación

ETAPA	MODULO	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDOS MINIMOS
	Módulo 5. Didáctica para la enseñanza de la investigación	Desarrolla herramientas pedagógicas de enseñanza y asesoría de la investigación, asumiendo el rol de líderes y gestores de la producción de conocimiento en la formación académica.	<ul style="list-style-type: none"> • Situación y perspectivas de la investigación en la educación superior. • Herramientas pedagógicas para la enseñanza de la investigación. • Investigación desde una perspectiva intercultural en la educación superior. • Rol del tutor de tesis.
Acreditación	Módulo 6. Trabajo para la acreditación	<p>Elabora un trabajo final que articula elementos de competencia desarrollados a lo largo del diplomado, con el apoyo de un docente / tutor, para aplicar a la acreditación final.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza la información empírica y teórica recopilada durante el trabajo de campo y durante su formación en el diplomado. - Redacta un informe final de investigación siguiendo las exigencias metodológicas de la modalidad elegida, en el marco de la educación superior intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema para la estructuración del trabajo final. • Aspectos formales de la presentación de trabajos académicos.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien, durante el diseño, al equipo que construyó la propuesta esta secuencia le pareció suficiente y coherente como hipótesis de acción, la puesta en práctica de la misma desembocó en nuevos aprendizajes para ajustar el diseño curricular durante su desarrollo y también para futuras versiones. De hecho, el desarrollo de los primeros módulos puso en evidencia que era indispensable dedicar más tiempo al trabajo explícito de conceptualización y reflexión sobre la interculturalidad en la educación superior. Esta necesidad fue remediada, de alguna manera, con la organización de un seminario: "Alternativas metodológicas y epistemológicas en la investigación". La interculturalidad en la educación superior también fue tema de un foro virtual desarrollado en el módulo 4, a partir de los contenidos desarrollados en el seminario y bibliografía pertinente. Sin embargo, queda como recomendación para la siguiente versión el tratamiento de esta temática de manera más explícita en el desarrollo curricular.

3.4 Evaluación

En el Diplomado se han dado dos tipos de procesos de evaluación, el primero corresponde a la evaluación de los aprendizajes y el segundo a la evaluación de cada módulo y del diplomado en general.

3.4.1 Evaluación de los aprendizajes

En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, la evaluación fue transversal y de carácter formativo, teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de trabajo y saberes previos de los participantes. Tanto las modalidades de evaluación como los criterios y los puntajes asignados, así como los plazos para la entrega de trabajos y participación en los foros, fueron detallados en los planes globales entregados a los estudiantes al iniciar cada módulo. Al interior de cada módulo del programa, se realizaron: la evaluación diagnóstica, la procesual y la evaluación sumativa. En la evaluación diagnóstica, los docentes realizaron -ya sea de manera oral o escrita- un estado de situación respecto a los conocimientos y actitudes de los estudiantes respecto al tema central del módulo. Al mismo tiempo, consultaron sobre las expectativas respecto al curso. Esta evaluación inicial permitió a los docentes realizar las adecuaciones necesarias a su plan global.

En la evaluación de proceso, los docentes favorecieron la participación en actividades y la producción de documentos que demostraran la adquisición crítica de saberes conceptuales, el reporte de la puesta en práctica de saberes procedimentales, como la realización de actividades de investigación en sus aulas y la elaboración de propuestas adaptadas a las situaciones problemáticas identificadas en sus lugares de trabajo. Finalmente, un componente fundamental en todos los módulos fue la inclusión de evidencias de saberes actitudinales orientados al favorecimiento de una educación superior intercultural. Estos saberes se demostraron mediante: la participación en clases, la realización de trabajos individuales y grupales en aula, la elaboración de ensayos, la participación en foros virtuales y otros. Para la evaluación final, en todos los módulos se pidió un trabajo final que posteriormente sería la base para el trabajo final del Diplomado. La nota de aprobación en el Diplomado fue de 71 puntos en una escala de 100.

El nivel de rendimiento en el programa ha sido muy bueno. El promedio general de calificaciones obtenidas por los diplomantes, en todos los módulos, es de 81 sobre 100 puntos. De los 33 inscritos en el programa, solamente 1 abandonó por razones personales y 2 no obtuvieron nota de aprobación en un módulo, lo que les inhabilita para el egreso.

La evaluación del trabajo final del diplomado también fue procesual y de producto y estuvo a cargo de los docentes, esta vez en su rol de asesores. En cuanto a proceso se evaluó el progreso constante del participante en el manejo y aplicación de las herramientas metodológicas, así como el cumplimiento de plazos y actividades fijadas con el tutor. En cuanto al producto, éste será escrito con una extensión de entre 20 y 40 páginas. La calificación del trabajo final se hizo en una escala de 1 a 100 puntos, considerando los siguientes criterios.

Tabla 3. Criterios de evaluación del trabajo final

Criterio de evaluación	Puntaje
1. Estructura general y coherencia interna del trabajo	10
2. PIA-P, propuesta educativa innovadora y participativa (en el marco de la educación superior intercultural)	30
3. Incorporación de datos empíricos en la fase diagnóstica y en el análisis reflexivo en el capítulo 6	40
4. Pertinencia de los conceptos y teorías utilizados y las interpretaciones y teorización (de corto alcance) propias.	20
TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia.

3.4.2 Monitoreo y evaluación como herramientas para el aprendizaje sobre la acción

Además de la evaluación a los aprendizajes, se realizó una ficha de evaluación a cada módulo, a la que los diplomantes respondieron vía internet. El cuestionario pedía una valoración del módulo en términos de: el grado de interés y motivación que le provocó, la pertinencia de los contenidos, la adecuación y eficacia de la metodología empleada, el cumplimiento de los compromisos y horarios. También se pedía a los estudiantes que autoevaluaran su participación en el módulo y los aprendizajes más importantes que lograron. Finalmente, se les pedía una evaluación y sugerencias al Diplomado en general. Las respuestas de los participantes fueron una retroalimentación importante para la continuidad del Diplomado.

El monitoreo y la evaluación del programa proporcionaron importante información para sistematizar esta experiencia y tomar decisiones para reorientar o crear procesos. Las actividades de seguimiento –además de la ficha de evaluación a cada módulo– fueron:

- Observación etnográfica de las actividades académicas presenciales que permitieron dar seguimiento a la continuidad entre los módulos y se tradujeron en informes de módulo. Seguimiento a las actividades en la plataforma virtual.
- Entrevista a una muestra de estudiantes al final del Diplomado, con el fin de recoger evidencias de los efectos de su formación en su trabajo.
- Reuniones con los docentes para recoger sus criterios y sugerencias respecto al desarrollo del Diplomado a fin de retroalimentar en el proceso de desarrollo del diplomado.
- Sistematización de la experiencia con base en todos los anteriores insumos.

4 La elaboración del trabajo final, una experiencia de investigación acción para la educación superior intercultural

El trabajo final del diplomado, requisito para la acreditación del mismo, consistió en un informe de investigación acción realizado por los estudiantes en sus aulas. Consideramos que, a pesar de haber encontrado algunas limitaciones y haber exigido bastante trabajo a los diplomantes, la realización de una investigación acción corta en sus propias aulas ha sido una oportunidad para desarrollar habilidades prácticas en la investigación acción, que se complementaron con la formación teórica recibida en el DIESI. Al mismo tiempo, fue una oportunidad para poner en valor y mejorar aspectos de su práctica docente y ejercitar la horizontalidad en los procesos de investigación. Justamente, éste fue uno de los aspectos más destacados por los diplomantes en una entrevista de evaluación del Diplomado:

Ha sido novedoso interiorizarnos de la investigación acción como forma práctica de mejorar procesos de enseñanza. Me han surgido reflexiones críticas al positivismo desde las epistemologías del sur, dónde está la universidad? Esto merece estudios más profundos. ¿Hasta qué punto se trata de desconocer lo europeo, o más bien de hacer simbiosis con las culturas locales? Me ha

cuestionado y enriquecido el debate en temas institucionales y políticos también. Si bien hay limitaciones políticas, a nivel de los estudiantes, 90% vienen de las zonas periurbanas, urbanas y rurales también y tiene fuerte componente cultural. La investigación descolonizadora es un desafío. (Grupo focal, Javier Suárez, Docente universitario, 21-03-2017)

Nos ha mostrado la diferencia entre la investigación tradicional y la investigación acción participativa. Aquí la necesidad surge de ellos. [...] Es difícil porque desde nuestro lugar de enunciación, como docentes, había una relación jerárquica (Grupo focal, Silvana Campanini, Docente universitaria, 21-03-2017)

Fue una forma de entender la investigación desde otra lógica. Aquí la investigación era más democrática. Ha sido interesante conocer esto. Se construye con los participantes. [En mi trabajo] utilicé entrevista, encuesta, pero vi otras técnicas como la feria intercultural. Los estudiantes se han involucrado, han investigado, se han vestido y cocinado de acuerdo a las culturas. (Grupo focal, Jimmy Delgado, Docente universitario, 21-03-2017)

La metodología propuesta ha sido interesante. Me ha quedado cómo se hace. La investigación acción participativa nos ha mostrado un poco cómo hacer. Nos ha costado bastante. Para todos era difícil incluir la interculturalidad. Todos hemos buscado literatura complementaria porque era algo nuevo. Implica mucho tiempo y trabajo. (Grupo focal, Paola Valdez, Docente universitaria, 21-03-2017)

Con el fin de realizar la investigación acción, en la primera etapa, los esfuerzos se concentraron en la elaboración del plan de investigación acción participativa (PIA-P) que orientaría la posterior ejecución. Los docentes, quienes, por lo general, están a cargo de la materia hace ya varios semestres y han manifestado inquietudes respecto a diversos aspectos de su práctica docente y de aspectos socioeducativos y culturales de su aula, han promovido el reconocimiento del problema conjuntamente con sus estudiantes, mediante la realización de diagnósticos participativos en sus aulas. La aplicación de instrumentos que dieron la palabra a los estudiantes, generó importantes momentos de diálogo, para lo que, en varios casos, ha sido necesario derribar las barreras creadas por la jerarquía que se reconoce a los docentes en la universidad. Después de la priorización de un problema de la realidad del aula susceptible de ser modificado mediante la investigación acción, se procedió a formular colectivamente la hipótesis de acción. Esta fue comprendida como una solución con dimensiones técnicas (generalmente manejadas por los docentes) y dimensiones sociales que requerían la participación activa de parte de los estudiantes, no solamente en la propuesta de la hipótesis de acción, sino en la implementación misma del PIA-P. Posteriormente, los docentes redactaron el plan de investigación acción participativa, que consistió en la sistematización del diagnóstico participativo y la hipótesis de acción planteada; esta hipótesis se formuló en términos de objetivos de acción que se integró al desarrollo del Plan Global de la materia. Al mismo tiempo, se visibilizaron los aspectos de la acción sobre los que se iba a realizar la investigación, planteando así los objetivos general y específicos de investigación. Luego se planificó la intervención propuesta en los objetivos de acción y se operativizaron los objetivos de investigación sobre la acción. Esta planificación implicó el diseño de materiales educativos, estrategias

Diplomante	Trabajo final
Carlos Hugo de Ugarte Aramayo	<p>Las transformaciones que ocurren en la comunidad educativa, respecto a sus intereses, relaciones y motivaciones han generado la necesidad de la creación de nuevas áreas para su formación profesional y la manera en que ésta será llevada a cabo, repensando incluso la labor del docente en el aula. Por esta razón, es necesario que los nuevos programas que se inician en la Universidad, satisfagan las expectativas de los estudiantes para motivarlos y lograr que concluyan con su formación profesional. Se parte de la hipótesis de que es necesario realizar este rediseño, en términos de innovación educativa produciendo un currículo multicultural que permita a los estudiantes conocer no solamente la música como producto cultural de occidente, sino la música nacional y la música de otras culturas, sin privilegiar ninguna de ellas.</p>
María del Carmen Bolívar	<p>El ayni académico e intercultural centrado en el aprendizaje a través del uso de las TICs</p> <p>“En concreto, se trata de pensar la educación desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña”. Existen muchos libros marcados por la línea de la colonialidad que atraviesa todas las esencias del saber, ser y pensar y el contexto donde uno cree que está a salvo, incluida la Universidad. En este contexto, me preguntaba: ¿Cómo están ocurriendo los procesos educativos en las aulas universitarias? ¿Qué tipo de profesionales se están formando? ¿Cómo se está dando la relación docente - estudiante y de estos con el conocimiento? Ahora que estamos en una era donde el conocimiento circula más rápido a través de las redes, me decía: ¿Estarán usando alguna de éstas herramientas con fines formativos? Etcétera. Es esa inquietud la que me motivó a realizar el presente trabajo, y el mérito del mismo es que está enmarcado en la investigación acción participativa, donde estudiantes, docente y yo, nos involucramos en la aventura de buscar las mejores opciones de innovación pedagógica, para toda aquella dificultad encontrada en el camino. El aporte que hicimos con la investigación acción participativa desarrollada con estudiantes y docente del noveno semestre de la carrera LAEL, se centró en el uso de herramientas TICs, que aprovechadas adecuadamente, son opciones que ayudan en la optimización de aprendizajes de manera cooperativa e intercultural. Los estudiantes mejoraron sus habilidades de aprendizaje haciendo uso de diferentes herramientas de comunicación e información.</p>
Jimmy Delgado Villca y Ariel Carlos Guarayo Morales	<p>Revalorización de la cultura, conocimientos, lengua y tradiciones de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje del taller de investigación documental</p> <p>Primero se realiza la identificación de la problemática a partir del diagnóstico, para ello se empleó técnicas cuantitativas y cualitativas como ser encuesta, historias de vida y entrevistas. Una vez identificado el problema de desvalorización a la cultura de origen de cada estudiante, se realizó la formulación del problema, los objetivos y la hipótesis de acción, que plantea: “Con el desarrollo de espacios de reflexión, dinámicas grupales y técnicas alternativas, basadas en un enfoque de diálogo intercultural, se puede revalorizar y sensibilizar positivamente hacia la autoidentificación cultural, lengua ancestral y prácticas culturales de los estudiantes”. En la parte de la planificación, se tomaron en cuenta diversas estrategias de acción como los foros de reflexión virtuales, entrevistas informales, indagación documental, feria intercultural, trabajo en equipo y análisis de videos. Esta planificación se llevó a cabo durante los meses de septiembre a noviembre. La aplicación de las estrategias y su posterior análisis permitieron arribar a importantes conclusiones, como que los estudiantes se encontraron motivados e interesados constantemente por ampliar sus conocimientos sobre las culturas de nuestro país, y, de forma particular, sobre su cultura de origen, revalorizando los saberes ancestrales y los valores de honestidad y respeto que se inculcaba en las generaciones de la sociedad de antaño. La cultura quechua y aimara son los referentes de auto-identificación cultural de los estudiantes; aunque, con el tiempo, los rasgos de estas culturas no están siendo practicados por los estudiantes. Ellos sienten y creen que es importante que conozcan y practiquen estas tradiciones, e inclusive poder hablar su idioma, que por un descuido de los padres no les enseñaron a hablar su idioma nativo.</p>
Edith del Pilar Gamboa Afcha	<p>Fortalecimiento del aprendizaje a través de la IAP</p> <p>En la actualidad, en los contextos educativos, se ha ido tomando conciencia de que es importante ir cambiando algunas prácticas que inciden en una acumulación de conocimientos que responden a modelos pedagógicos que legitiman estructuras de</p>

Diplomante	Trabajo final
	<p>poder que luego perpetúan a los estudiantes como sujetos no productivos y menos creativos con muy pocas posibilidades a futuro de ser profesionales críticos, auto responsables capaces de generar transformación en otros contextos.</p> <p>Lo que se intenta hacer a partir de esta reflexión es que se vayan generando alternativas en lo educativo, enmarcadas en una visión crítica y emancipadora, planteando algunos elementos que posibiliten la emergencia de una forma distinta de asumir la teoría y la práctica, tomando en cuenta que este proceso de conocimiento puede ser distinto y que promueva también un diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del conocimiento pueda consolidarse como un hecho social inmerso en un contexto de un quehacer educativo más humano.</p>
Rosario Gonzales Torrico	<p>Estrategias de aprendizaje en la materia de Antropología Sociocultural Boliviana de la carrera de Trabajo Social</p> <p>A través de un diagnóstico, se detecta que los estudiantes de la materia de Antropología Sociocultural Boliviana de la carrera de Trabajo Social tienen varias debilidades académicas que limitan la comprensión lectora, teniendo como consecuencia la reprobación. Es por esta razón que se aplicaron diferentes estrategias y recursos que posibiliten mejorar su comprensión lectora, pero al mismo tiempo se promueve el trabajo colaborativo, donde se van desarrollando valores fundamentales como es la colaboración, solidaridad, respeto a la diversidad cultural, diálogo, tolerancia; todo esto enmarcado dentro del concepto de interculturalidad.</p>
Gilka Marcela Gordillo Bazán	<p>"Las estrategias metacognitivas me ayudan en mi comprensión lectora": Comprensión de textos académicos a través de estrategias metacognitivas</p> <p>En la actualidad, en los contextos educativos, se comienza a tomar conciencia de que es importante ir cambiando algunas prácticas que inciden en una acumulación de conocimientos que responden a modelos pedagógicos que legitiman estructuras de poder que luego perpetúan a los estudiantes como sujetos no productivos y menos creativos con muy pocas posibilidades a futuro de ser profesionales críticos, auto responsables capaces de generar transformación en otros contextos.</p> <p>Lo que se intenta hacer a partir de esta reflexión es que se vayan generando alternativas en lo educativo, enmarcadas en una visión crítica y emancipadora, planteando algunos elementos que posibiliten la emergencia de una forma distinta de asumir la teoría y la práctica, tomando en cuenta que este proceso de conocimiento puede ser distinto y que promueva también un diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del conocimiento pueda consolidarse como un hecho social inmerso en un contexto de un quehacer educativo más humano.</p>
Ximena Guzmán Zambrana	<p>Métodos de estrategias de aprendizaje para el fortalecimiento del aprendizaje en la materia de psicolingüística</p> <p>El trabajo hace referencia a la investigación acción realizada en la asignatura de Psicolingüística de la Carrera de Psicología, donde, mediante la aplicación de una encuesta diagnóstica se vio necesario la implementación de nuevas estrategias que permitieron que los estudiantes vayan construyendo su aprendizaje. Durante el desarrollo de la misma se ha ido identificando cuáles son las necesidades inmediatas de los estudiantes para llegar a concretar el conocimiento, en especial al momento de utilizar la teoría como tal para la interpretación de pruebas psicolingüísticas que fueron aplicadas en diferentes contextos socioculturales de la ciudad de Cochabamba. Asimismo, se identificó que los estudiantes actualmente requieren de materiales en su mayoría audiovisuales, que lleguen a compartir sus conocimientos entre pares y; finalmente, que involucren el conocimiento que poseen desde su experiencia, ya sea mediante experiencias personales o académicas.</p>
Elizabeth Mercedes Hinojosa Luizaga	<p>Propuesta Pedagógica Participativa para la materia de Intervención Social Grupal de la Carrera de Trabajo Social – UMSS</p> <p>La investigación – acción desarrollada en la materia de Intervención Social Grupal de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS, ha estado apoyada en un previo diagnóstico donde se identificó la problemática de la poca participación de algunos estudiantes en las clases. Ante esta situación, se presenta la Propuesta Pedagógica Participativa, la cual ha sido planteada dentro de un contexto educativo intercultural, y orientada a motivar la interacción y participación de todos los estudiantes de la materia a través del trabajo grupal y el diálogo horizontal.</p> <p>La propuesta tuvo un proceso de aplicación, el cual abarcó un tiempo de duración de 9</p>

Diplomante	Trabajo final
	<p>semanas. Se trata de un proceso cíclico, donde la investigación y la acción son dos momentos que se dan en forma simultánea, integrándose y complementándose mutuamente.</p> <p>Con el propósito de recolectar las evidencias, se ha realizado varios procedimientos metodológicos investigativos tales como la observación participante, el registro etnográfico, entrevistas individuales, entrevistas grupales, cuestionarios individuales, historias de vida y la reflexión grupal. Los resultados muestran que se ha promovido la participación activa y voluntaria de todos los estudiantes de la materia dentro de un contexto educativo intercultural, y que la labor grupal en el ámbito educativo, condiciona una mayor responsabilidad y compromiso de trabajo por parte de los estudiantes de la materia, y se constituye en una estrategia de estímulo para que ellos asuman la realización de las actividades académicas como un deber del grupo.</p>
<p>Elizabeth Jiménez Tordoya</p>	<p>Propuesta pedagógica participativa para la materia de Intervención Social Grupal de la Carrera de Trabajo Social – UMSS</p> <p>La investigación – acción desarrollada en la materia de Intervención Social Grupal de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS, ha estado apoyada en un previo diagnóstico donde se identificó la problemática de la poca participación de algunos estudiantes en las clases. Ante esta situación, se presenta la Propuesta Pedagógica Participativa, la cual ha sido planteada dentro de un contexto educativo intercultural y orientada a motivar la interacción y participación de todos los estudiantes de la materia, a través del trabajo grupal y el diálogo horizontal.</p> <p>La propuesta tuvo un proceso de aplicación de 9 semanas. Se trata de un proceso cíclico, donde la investigación y la acción son dos momentos que se dan en forma simultánea, integrándose y complementándose mutuamente.</p> <p>Con el propósito de recolectar las evidencias, se han realizado varios procedimientos metodológicos investigativos, tales como la observación participante, el registro etnográfico, entrevistas individuales, entrevistas grupales, cuestionarios individuales, historias de vida y la reflexión grupal. Los resultados muestran que se ha promovido la participación activa y voluntaria de todos los estudiantes de la materia dentro de un contexto educativo intercultural y que la labor grupal en el ámbito educativo condiciona una mayor responsabilidad y compromiso de trabajo por parte de los estudiantes de la materia. Además, se constituye en una estrategia de estímulo para que ellos asuman la realización de las actividades académicas como un deber del grupo.</p>
<p>Javier Suárez Montaña y Nancy López Apaza</p>	<p>Identidad Cultural y Participación en la Educación Superior</p> <p>La presente investigación acción ha sido aplicada en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa de la Carrera de Psicología. Este trabajo tiene como objetivo el estudio de la generación del conocimiento crítico a través del aprendizaje cooperativo, así como la autovaloración de la identidad cultural de los estudiantes de la materia.</p> <p>Actualmente, observamos que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior han quedado anquilosados en el sentido de ser poco participativos, dinámicos y generados de nuevos conocimientos. La concepción del estudiante por parte del docente gira en torno a un imaginario de ser todos homogéneos, sin considerar sus particularidades e individualidades socio-culturales. El resultado es la pasividad de los estudiantes en el proceso de construcción de sus conocimientos, o en la repetición tan solo de contenidos programáticos. De ahí que vemos la importancia de generar nuevas estrategias de aprendizaje donde se prioricen la socialización, la identificación con su origen socio-cultural y sobre todo la participación, reflexión y crítica entorno a los contenidos y la metodología de la materia.</p>
<p>John Reynaldo Loredo Olivares</p>	<p>Trabajo colaborativo y organizadores de información como estrategias para la construcción colectiva del conocimiento</p> <p>El presente Informe Final de Investigación Acción desarrollado en la Facultad de Humanidades, Carrera de Trabajo Social, asignatura Práctica de Intervención Social presenta: resultados del diagnóstico realizado a estudiantes de dicha asignatura, el diseño metodológico de la Investigación, y los resultados de la implementación de las acciones. En el diagnóstico participativo, los estudiantes identificaron tres problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escaso conocimiento de la teoría de grupos. • Dificultad en la comprensión de diferentes contenidos cuando se realizan controles de lectura.

Diplomante	Trabajo final
	<ul style="list-style-type: none"> Proceso lento de aclimatación al centro de prácticas. <p>Utilizando criterios técnicos, se procedió a la priorización de problemas, siendo la Dificultad en la comprensión de diferentes contenidos cuando se realizan controles de lectura, para su abordaje en el diseño de las acciones. Para esto se encontraron estrategias que sustenten las acciones a desarrollar y que permitan modificar la situación problemas aportando alternativas al estudiante que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje.</p> <p>En este sentido, se definió que tanto el trabajo colaborativo y los organizadores de la información permitirían abordar esta problemática, pero además aumentarle un plus que es la construcción colectiva del conocimiento en la interacción entre estudiantes.</p> <p>El aprendizaje cooperativo o colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades, y más que simples organizadores de la información propicien el crecimiento del grupo.</p> <p>Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.</p> <p>Las estrategias de trabajo colaborativo, se constituyen en una arma que permite al docente en cierta medida promover el desarrollo integral de los estudiantes, porque activa procesos encaminados al desarrollo de la capacidad reflexiva.</p> <p>El uso de graficadores de la información juega un papel importante que permite sistematizar el conocimiento y conservarlo por mayor temporalidad</p>
Zaida Mariaca Vargas	<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas de enseñanza contextualizadas en el Programa Desconcentrado de Pedagogía Social de Valle Sacta</p> <p>El presente informe de investigación participativa se realiza a partir de un diagnóstico llevado a cabo con estudiantes de 4to. y 6to. Semestre del Programa de Pedagogía Social de la Unidad Desconcentrada de la Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación en Valle Sacta. Mediante este diagnóstico, los estudiantes manifestaron la falta de estrategias didácticas de enseñanza contextualizadas de parte de los docentes del mencionado programa.</p> <p>El objetivo general de acción de esta investigación es: Promover estrategias didácticas de enseñanza contextualizadas en el módulo de Legislación para el Desarrollo, pertinentes a la realidad intercultural de los estudiantes del cuarto semestre del Programa de Pedagogía Social.</p> <p>En un primer momento, se presentan los resultados del diagnóstico realizado con los estudiantes donde se identifica el problema de investigación. En un segundo momento, se desarrollan e implementan tres estrategias didácticas de enseñanza contextualizadas, la primera estrategia consiste en interpretar conceptos y plasmar los mismos mediante un dibujo,; la segunda estrategia consiste en un juego de competencia con otros grupos de estudiantes sobre el conocimiento adquirido y la tercera estrategia que conllevo mayor tiempo y trabajo, fue planificar y ejecutar talleres educativos. Por último, se presenta el análisis de resultados donde se describe el proceso de implementación de las estrategias didácticas desarrolladas y su pertinencia con el contexto. En este último momento, se muestra cómo las estrategias se adecuan al contexto social y pluricultural del Trópico y a la vez se logra motivar a la participación y al trabajo colaborativo de los estudiantes.</p>
Limber Melendres Sejas	<p style="text-align: center;">Constructivismo e interculturalidad.</p> <p style="text-align: center;">Estrategias metodológicas basadas en la cooperación y complementariedad para la construcción colectiva del conocimiento</p> <p>En el marco de la Investigación Acción Participativa se efectuó un diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de Antropología Cultural de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, en el noveno semestre. Para ese efecto, se tomaron en cuenta a estudiantes de las gestiones I-II/2015 y I-II/2016. Los resultados señalaban la necesidad de mejorar aspectos metodológicos y subsanar aspectos como la saturación de materias en el noveno semestre y la amplitud de los temas. En este sentido, nace la propuesta de implementación e investigación titulada "Constructivismo e Interculturalidad" basada en actividades colaborativas y participativas</p>

Diplomante	Trabajo final
	<p>en la construcción del conocimiento, los cuales fortalecieron la interculturalidad en el aula. De igual modo, se contribuyó en el tiempo de desarrollo del tema y alivió, en cierto grado, la congestión de materias en el noveno semestre. Otra actividad fue la práctica etnográfica en el Pueblo de Totoro, en el norte de Potosí, en la fiesta de Todos Santos, la cual fue una experiencia que ejercitó y clarificó la visión y concepción andina de mundo, en los estudiantes, donde la interrelación hombre-naturaleza y las relaciones del hombre con lo no vivo sirvió para entender la ecología de saberes de la diversidad cultural en Bolivia.</p>
<p>Elizabeth Rossio Montoya Herrera</p>	<p>Aprendizaje colaborativo para generar aprendizaje significativo En la Gestión II-2016 en la asignatura Administración de Programas de Intervención Social, del quinto semestre de la Carrera de Trabajo Social, se realizó la Investigación Acción Participativa, aplicando estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo y generar en los estudiantes el aprendizaje autónomo, desde la reflexión y análisis de la teoría para contextualizar en hechos reales y ficticios, para que el proceso de aprendizaje deje de ser memorístico, repetitivo y más al contrario, se motive al estudiante que hay otras formas de aprender y que una de las propuestas es la comprensión de la teoría para aplicarlo en la vida cotidiana. Para ello, se planificaron acciones para que los estudiantes analicen las lecturas y lograr una activa participación en aula. Otra actividad fue organizar grupos colaborativos para generar debates en torno al tema de avance. El diagnóstico permitió la recolección y análisis de los datos identificando la dificultad que tienen los estudiantes de trabajar en los grupos y la dificultad de análisis, razón por la cual manifestaron que están acostumbrados al sistema tradicional y su aprendizaje es memorístico. Además, de identificó que en el proceso de aplicar otras estrategias de aprendizaje se debe continuar con la enseñanza tradicional, esta situación permitió cuestionar el rol del docente en los trabajos colaborativos en aula.</p>
<p>Marbin Mosquera Coca</p>	<p>Desarrollo de habilidades teóricas, prácticas y comunicativas en investigación a partir de una investigación conjunta en el grupo de Técnicas de Investigación II 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 de la carrera de LAEL Universidad Mayor de San Simón. El problema detectado, juntamente con la población participante, exhibió las limitaciones en el desarrollo de habilidades investigativas teóricas cuando trabajamos sobre teorías, las prácticas expresadas en el manejo instrumental de técnicas e instrumentos; y, finalmente, las habilidades comunicativas a nivel oral y escrito, para socializar y difundir la investigación. Para resolver el problema, la propuesta gestada desde el grupo remitió a la elaboración de un proyecto de investigación común, aspecto que recayó en el área de psicolingüística desde donde se observaron los procesos de transferencia e interferencia lingüística del castellano en el aprendizaje del inglés. Mediante esta actividad, se pudo lograr avanzar en el desarrollo de tales habilidades.</p>
<p>Claudia Andrea Paz Foronda</p>	<p>Aprendizaje por proyectos y estilos cognitivos El presente trabajo refleja la sistematización de la puesta en práctica de un proceso de investigación - acción aplicada en un contexto áulico, en el marco de los que se denomina Investigación Intercultural. En este sentido, toma muy en cuenta las reflexiones acerca de la labor del docente y el desarrollo de las habilidades para generar prácticas de aprendizaje que consideren la participación de los protagonistas del proceso de aprendizaje y que están manifestadas a través de la formulación de los objetivos de investigación y acción en este documento. Las prácticas planificadas y realizadas durante las sesiones de clase permiten incorporar nuevos parámetros en lo que se conocen como las metodologías activas priorizando siempre el proceso de aprendizaje y el interés del estudiante utilizando la metodologías de elaboración de Proyectos pero singularizando la práctica desde el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, recurriendo al modelo teórico propuesto por David Kolb (estilo reflexivo, activo, participativo y teórico). A partir de ello, se van resignificando los roles del docente y el estudiante, y contextualizando en base a las necesidades incorporación de elementos propios de la interculturalidad.</p>
<p>Giovanni Silva Terán</p>	<p>La disociación de la lectoescritura de la música con respecto de la elaboración sonora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música Se efectuó una IAP sobre la disociación de la lectoescritura de la música con respecto</p>

Diplomante	Trabajo final
	<p>de la elaboración sonora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, de la Fundación Sinfónica Cochabamba. Se pudo constatar que los estudiantes, quienes pretenden alcanzar habilidades de instructores para la gestión de grupos orquestales, no alcanzan competencias sólidas con respecto al objetivo de la misión de esta institución, porque la capacitación en la asignatura de lenguajes musicales es superficial con respecto del impacto que debe tener en la práctica de un instrumento y su consiguiente beneficio en el desarrollo intrínseco de dicho instrumento. El recurso que sustenta la práctica de un instrumento es la memorización; esta es utilizada por los estudiantes para instructores en el proceso de desarrollo de la práctica de un instrumento; este es un recurso que los mismos instructores desarrollan en su práctica docente, es decir, los conocimientos utilizados para interpretar un instrumento como el violín, también son desarrollados utilizando el recurso de la memoria, como lo demuestra el resultado de un proceso de observación de las prácticas de estudiantes de esta institución.</p> <p>Lo expuesto anteriormente es la razón por la cual se propuso a la institución fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de lenguajes musicales, de práctica de un instrumento, vinculando la lectoescritura a la práctica de conjuntos, donde el elemento imprescindible es la lectura de la música en el instrumento a primera vista. Para alcanzar la recolección de evidencias, se utilizó el diario de anotaciones, así como la entrevista, a estudiantes y docentes, para constatar los beneficios parciales de lo propuesto. Un resultado parcial del impacto de las estrategias de fortalecimiento de los lenguajes musicales es el mejoramiento de las cualidades técnicas de los estudiantes como instrumentistas, de un mejor desarrollo de la elaboración colectiva de la sonoridad, de los conjuntos y de un ahorro importante de tiempo en la producción de la sonoridad de conjunto.</p>
<p>Wilber Uzares Sabido</p>	<p>Investigación-acción participativa: plan de titulación para estudiantes antiguos del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (talleres complementarios de investigación y producción de conocimientos)</p> <p>El documento aborda, a partir de un diagnóstico participativo con estudiantes antiguos y docentes tutores del Programa de Licenciatura en EIB, la demanda de formular y desarrollar un plan de titulación para estudiantes antiguos del Programa no titulados. Es así que surge la implementación de un plan de titulación a manera de talleres complementarios, con un trabajo de acompañamiento personalizado y oportuno tutor-tesistas, todos los días sábados. La planificación de actividades, productos y tiempos se elaboró de manera conjunta y participativa e inició desde mediados del mes de Octubre del 2016.</p> <p>Es así que, después de los objetivos de acción, se formularon objetivos de investigación para apreciar los resultados del proyecto piloto en plena ejecución. Algunos resultados hasta ahora son: los talleres conjuntos como comunidad de investigación son importantes, necesarios y están dando resultados positivos; es necesario hacer un seguimiento a la aprobación del proyecto por el HCF para su respaldo institucional y ejecución plena; el plan de titulación es motivador, necesario y cuenta con docentes comprometidos; la estrategia de investigación comunitaria, cooperativa e intercultural está dando buenos resultados; pero, aún nos falta mejorar algunos aspectos en esta primera versión; se trabaja mejor bajo presión y todavía existe irresponsabilidad en algunos tesistas, en el cumplimiento de sus actividades e inclusive de algún tutor en la asistencia puntual a las sesiones de aprendizaje comunitario.</p>
<p>Paola Teresa Valdez Rojas</p>	<p>Investigación Acción Participativa para desarrollar la expresión y producción oral del francés como lengua extranjera</p> <p>La presente investigación acción ha sido aplicada en la asignatura de Didáctica Especial Francesa I, cuyo objetivo principal es preparar a los estudiantes, futuros docentes, en la elaboración de planes de clase; y, posteriormente, realizar sesiones de microenseñanza. Para realizar estas sesiones, el manejo de lengua francesa se constituye en el principal inconveniente por el que atraviesan los estudiantes de noveno semestre. Por esta razón, se diseñó, en conjunto, una serie de actividades que permitieran a los estudiantes, utilizar la lengua francesa en contextos culturales propios. Las actividades de expresión y producción oral se construyeron sobre un cimiento cultural, para que los estudiantes puedan socializar sus conocimientos y experiencias sobre su cultura, situación que facilita de gran manera la discusión y la interacción en trabajos individuales y de grupo.</p>

Diplomante	Trabajo final
	<p>Para recoger toda la información y luego realizar el análisis de resultados, se recurrió a los diarios de campo y observación participante, técnicas que permitieron concluir que las sesiones de treinta minutos de práctica de la lengua francesa remediaron, aunque no en su totalidad, las falencias lingüísticas identificadas en el manejo de lengua. Los estudiantes necesitaron más tiempo para poder expresarse, dado que una intervención se constituía en elemento motivador para que los demás estudiantes participen de las discusiones, debates, descripciones, etc. Esta situación evidenció que los estudiantes se desenvuelven mejor cuando consideran temas que les resultan conocidos pues forma parte de su realidad contextual. Esto es un llamado de atención a la forma de cómo se está enseñando las lenguas extranjeras en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, cuyos métodos de enseñanza invitan a los estudiantes a usar la lengua en contextos comunicativos ajenos a su realidad sociocultural.</p>
<p>Rocío Zubieta Fuentes</p>	<p>Plan de titulación para estudiantes "antiguos" del programa de licenciatura en educación intercultural bilingüe</p> <p>Este trabajo plasma la experiencia desarrollada en el programa de formación continua para maestros del sistema educativo formal y que hace más de 15 años funciona en la Facultad de Humanidades de San Simón. Actualmente, se encuentra en una etapa de cierre ya que el Ministerio de Educación ha centralizado sus políticas de formación, hecho que ha influido notablemente en la afluencia de maestros al programa debiendo cerrar su oferta formativa.</p> <p>Diversas evaluaciones realizadas al programa han demostrado su efectividad en relación a la cantidad de egresados respecto de otras carreras de la misma facultad, sin embargo, esto no es un aliciente al interior del programa ya que porcentualmente se reconoce que hay una "alta" cantidad de estudiantes que no han terminado por múltiples causas el quinto semestre correspondiente a la elaboración del trabajo de grado final y que una vez cierre el programa quedaran fuera.</p> <p>Por ello y tras una lista de experiencias desarrolladas para mejorar esta situación de "abandono de tesis" es que se propone en la modalidad de investigación un plan de titulación, elaborado de manera participa entre estudiantes y docentes y que tiene una forma particular de desarrollo en relación a la metodología, al tipo de acompañamiento, a la relación tutor y estudiante y la forma práctica de apropiarse de la investigación, todo esto en un tiempo de seis meses. Los primeros resultados demuestran que a dos meses de haber iniciado este plan piloto de titulación la mayoría de los estudiantes participantes de la investigación han terminado su trabajo de campo y hay avances significativos en la apropiación de investigación.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de los informes elaborados por los estudiantes.

Como se puede apreciar en la anterior tabla, son constantes, por un lado, la preocupación de los docentes por lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes y para ello la importancia de lograr que se involucren activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Varios identifican como limitante justamente esta falta de participación que puede estar ligada, por un lado a aspectos didácticos de la materia, o de vacíos en su formación previa, pero hay un trasfondo cultural y social en este proceso que se ha hecho visible de distintas maneras en los trabajos de los diplomantes. Algunos lo han visibilizado como inhibición, otros como pasividad, otros como un autosilenciamiento por temor al error o a la discriminación por factores culturales o de apariencia personal. La realización de los diagnósticos ha evidenciado un secreto a voces, la universidad acoge a una población muy diversa culturalmente, pero ni las metodologías ni los programas dan una respuesta adecuada a dicho contexto. Los planes de investigación implementados por los participantes son avances importantes para comenzar a visualizar más claramente la situación problemática y poder plantear soluciones micro y de corto alcance, pero también políticas de más amplio alcance, que den respuestas a las necesidades de la sociedad a

cuyo servicio está la universidad. Este y otros temas quedan pendientes no solamente para la reflexión, sino también para la acción.

Conclusiones y recomendaciones

- El Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural ha respondido de manera significativa a una importante demanda en el ámbito de la educación superior que es el de profundizar y actualizar la formación de los docentes en investigación. En este caso, la respuesta ha sido en el ámbito de la investigación acción participativa en educación desde las epistemologías plurales y la descolonización de la investigación.
- Las limitaciones se encuentran principalmente en el tiempo que el trabajo de investigación exige a quienes lo realizan y por otro lado, se vieron limitaciones en el desarrollo del contenido de la interculturalidad en la educación superior.
- Un análisis superficial de los temas abordados por los estudiantes en sus trabajos finales pone en evidencia que la investigación acción participativa en educación es una herramienta que permite incidir directamente no solo en el desarrollo de habilidades para la investigación, sino que esta modalidad de investigación desafía a los docentes para que, desde sus lugares de enunciación, favorezcan procesos más horizontales de investigación y de educación.

**Parte II: DESARROLLO INTERCULTURAL DEL LENGUAJE EN EL
ÁMBITO ACADÉMICO**

Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque pragmático – comunicativo

Silvana Campanini Tejerina*

Resumen

La Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza de lenguas, sin embargo, una de las áreas de formación que tiene un fuerte peso en la formación de los estudiantes es la enseñanza de lenguaje. Las asignaturas de esta área buscan desarrollar competencias de comprensión y producción escrita particulares a cada nivel (Lenguaje Básico, I, II y III). En el caso de Lenguaje I, se trata de una asignatura que además de reforzar lo aprendido en Lenguaje Básico, proporciona las herramientas necesarias para que los estudiantes se enfrenten a textos más complejos en el siguiente semestre (Lenguaje II), a partir de las competencias desarrolladas en la comprensión de textos expositivos y argumentativos y en la producción de textos narrativos y descriptivos.

Sin embargo, las prácticas de lectura comprensiva por parte de los estudiantes, a partir del análisis de los tres niveles de estructuración textual de textos expositivos y argumentativos, se caracterizan porque no emplean las herramientas desarrolladas en los semestres anteriores. De ello se deriva que los estudiantes presentan dificultades evidentes en la identificación de los componentes de la macroestructura, lo cual está vinculado con la aplicación de las macrorreglas textuales y su falta de apropiación del código escrito; ello, a su vez, incide en las dificultades que presentan respecto de la comprensión lectora.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron que los estudiantes conciben el análisis de textos a partir de componentes independientes (macroestructura y microestructura), lo cual, además, influye en que no conciben la lectura como un acto de comunicación en el que intervienen componentes tanto pragmáticos como propiamente comunicativos. De ahí que el presente artículo, fruto de la Investigación Acción Participativa, muestra el proceso de aplicación de una propuesta que busca el desarrollo de competencias de comprensión lectora que lleven a los estudiantes a reflexionar en todo lo que constituye la construcción del significado de un texto.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa / Comprensión lectora/ Estrategias pragmático – comunicativas/Texto

Introducción⁷

Las particularidades sociales, lingüísticas y culturales de los estudiantes al interior de la Universidad Mayor de San Simón determinan los caminos que toman los actores

* Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Magister en Educación Universitaria. Docente de Lenguaje de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: silcampanini@gmail.com

⁷ El presente artículo fue elaborado con la asesoría de la Dra. Inge Sichra, docente del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural.

educativos (docentes y autoridades) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pese a las normas y las nuevas propuestas pedagógicas que guían el quehacer educativo en el país, la UMSS sigue resistiéndose a un cambio que la lleve a replantear, en las acciones, sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos; se trata de una institución de formación superior donde el quehacer político partidario y el aparato burocrático, entre otros, han llevado a la UMSS a un aletargamiento académico y social. Sin embargo, pese al escenario adverso, existen microespacios en los que pueden lograr cambios cualitativos. La Investigación Acción Participativa (IAP) pone al servicio de los actores educativos las herramientas necesarias para propiciar transformaciones significativas, en este caso, en la educación superior. En los siguientes subtítulos, se desarrollará el Plan de IAP adoptado para dar solución al problema identificado en la asignatura de Lenguaje I, en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

1 Contexto de la investigación

Bolivia es un país cuya diversidad ha sido reconocida en la Constitución Política del Estado, que, en su artículo primero, título I, referido a las bases fundamentales del Estado plantea: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. La transformación de República a Estado Plurinacional marca un hito en la historia de los pueblos latinoamericanos, puesto que la política homogeneizadora ha dejado un fuerte trauma en el imaginario de los pueblos subalternizados. No obstante, cabe resaltar que esta transformación fue tomando forma a partir de la consolidación de las organizaciones indígenas y sociales, las cuales, ya desde fines del siglo XIX, fueron resquebrajando el discurso monocultural y abriéndose espacios antes reservados para la élite criollo-mestiza. Así, las luchas de estas organizaciones derivaron en su acceso y participación en la educación primaria. De ahí en adelante, su recorrido fue ampliando fronteras hasta tener una presencia significativa en las discusiones en el marco de la educación superior.

En este contexto, la Universidad Mayor de San Simón constituye un espacio altamente democrático, en tanto a lo largo de su historia ha ido abriendo las puertas a estudiantes de pocos recursos económicos y provenientes de zonas rurales, un hecho que antes no tenía lugar en una institución como la UMSS. Sin embargo, este hecho democrático vino de la mano de las tensiones también existentes en nuestro país, donde aún persiste cierta resistencia a aceptar al otro diferente. Entonces, si bien las aulas de la UMSS son el centro de coexistencia entre diversidades, el desarrollo de las relaciones académicas y administrativas no se encuentra exento de la emergencia de discursos racistas que buscan descalificar al Otro en función de sus deficiencias⁸ y de sus diferencias frente a lo hegemónico, como algo negativo.

1.1. ¿Y qué pasa con Lenguaje I en la Carrera de LAEL?

La Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas representa uno de esos “microespacios” donde también existen tensiones frente a la diversidad. Esta carrera tiene

⁸ Por ejemplo, las deficiencias en cuanto a manejo de la lengua escrita y competencias de comprensión lectora. La queja constante de los docentes es que los estudiantes llegan con un nivel de competencia textual en castellano por debajo de lo aceptable. Entre las causas señaladas que circulan en las conversaciones de docentes figuran el lugar de procedencia, la lengua materna o la educación (fiscal versus particular) de los estudiantes que llegan a la UMSS.

como objeto de estudio el proceso de enseñanza de lenguas; en la práctica la orientación de la formación de los estudiantes está más centrada en las lenguas extranjeras. Sin embargo, una de las áreas de formación en la que también se pone fuerte énfasis es en la enseñanza de lenguaje, entendida como área que permite el desarrollo de competencias lingüísticas y textuales en castellano. La formación de los estudiantes en Lenguaje comienza en primer semestre y se extiende hasta cuarto semestre. Durante este tiempo, los estudiantes deben entrar en una lógica de producción y de recepción de textos basada en el enfoque de la lingüística textual que toma en cuenta el texto como unidad estructurada en distintos niveles y que se inserta en un proceso comunicativo (Alandia, 2005).

En este sentido, la asignatura de Lenguaje I representa una materia que refuerza lo aprendido en Lenguaje Básico y proporciona las herramientas necesarias para que los estudiantes se desenvuelvan apropiadamente en el siguiente nivel (Lenguaje II). Una de las tareas primordiales del docente de Lenguaje I, en concordancia con el enfoque asumido por esta área, es formar a los estudiantes en el análisis de textos expositivos y argumentativos, así como en la producción de textos descriptivos y narrativos.

Los contenidos de la asignatura son desarrollados en un contexto en el que no solamente existen estudiantes portadores de un capital cultural único – pues muchos de ellos son producto de esa diversidad antes negada – sino también que dada la crisis de nuestro sistema educativo – que en el tratamiento del lenguaje como asignatura, se ha empeinado sistemáticamente en mantener el enfoque gramatical que promueve la memorización y repetición de categorías gramaticales extirpadas de su contexto comunicativo – los estudiantes no tienen desarrolladas competencias que les permitan emplear la lengua de manera reflexiva y con una orientación comunicativa.

2 Reconocimiento del problema

Como se vio en el apartado anterior, los contenidos de la asignatura de Lenguaje I se centran en los tres niveles de estructuración textual, a fin de propiciar el desarrollo de competencias textuales en los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes de la asignatura Lenguaje I (grupo 1) provienen de dos grupos diferentes de Lenguaje Básico (LB), lo cual hace difícil el avance y cumplimiento cabal de los contenidos planificados, dado que en ambos grupos se priorizan distintas áreas de contenidos que, muchas veces, marcan una brecha entre quienes provienen del grupo uno y del grupo dos de LB. Ahora bien, los contenidos de Lenguaje I ponen en evidencia que se conjuga lo relativo a los tres niveles de estructuración textual para cada modo discursivo, sin embargo, aunque el componente sintáctico se distribuye en los tipos de subordinación asociados a cada modo discursivo, los estudiantes no aplican esos conocimientos y prácticas en los ejercicios de redacción y de lectura. Por otra parte, aunque los modos discursivos que figuran en el plan global de LB son tres, no se menciona a la exposición ni a la argumentación como instrumentos para el análisis de textos. En realidad, más que un problema de organización de los contenidos, se trata de la metodología para cumplir con las tres áreas de trabajo: lectura, redacción y análisis sintáctico. En aras de buscar una modalidad que permitiese centrarse en cada área con detenimiento, los docentes de ambos grupos de la asignatura, en coordinación con los miembros del Área de Lenguaje, acordaron destinar ciertos días para el trabajo de cada área. Por ejemplo, lunes y martes, lectura; miércoles y jueves, redacción y viernes, análisis sintáctico. Si bien ello permite que los estudiantes y los docentes profundicen solo esas áreas durante esos días, esta distribución ha llegado a hacer cada vez más evidente la

concepción parcelada que los estudiantes tienen de cada área de trabajo y, por tanto, de la lengua escrita.

En ese marco, cuando se realizan prácticas de lectura comprensiva, a partir del análisis de los tres niveles de estructuración textual de textos expositivos y argumentativos, los estudiantes no emplean las herramientas desarrolladas en los semestres anteriores⁹; además, presentan dificultades evidentes en la identificación del tema, la idea central y las ideas principales de los textos que leen, lo cual está vinculado a la aplicación de las macrorreglas textuales y su falta de apropiación del código escrito¹⁰. Cabe resaltar que, en el caso del grupo 1, por las dificultades constantes en cada semestre en el área de lectura de comprensión, se optó por un banco de textos breves (artículos de periódico, sobre todo) con temas de actualidad para mostrar la diversidad de formas de organizar el texto, considerando, además que al ser temas actuales, los conocimientos previos de los estudiantes sobre estos temas son útiles para aproximarse a la comprensión del texto. Sin embargo, durante muchas gestiones se ha hecho evidente el desconocimiento total de temas de orden social, político o educativo que, incluso, los medios de comunicación cubren de manera constante y a los que se puede acceder fácilmente.

Por otra parte, en el caso de los días dedicados a la redacción, el análisis y la profundización de cada nivel de estructuración son distintos. Para solicitar a los estudiantes que redacten, por ejemplo, una autobiografía, primero se analizan distintos ejemplos, ya no en el afán de encontrar la organización jerárquica de las ideas, sino con el objetivo de comprender cómo se dispone la información en un texto, por decir, narrativo, y qué elementos de la microestructura predominan en este modo discursivo. Es posible pensar que con dos días de prácticas de lectura, la producción de textos no debería presentar tantos obstáculos, pero la realidad es distinta. Las prácticas de los estudiantes develan, una vez más, su falta de apropiación del código escrito, en tanto producen desde su oralidad, lo cual implica una organización textual muy diferente. No obstante, es llamativo que cuando se les pregunta por alguna categoría gramatical, los estudiantes, en su mayoría, no tienen problemas para reconocerla o determinar sus características¹¹.

Ahora bien, el día dedicado al análisis sintáctico es el que menos problemas presenta, dado que los estudiantes (provenientes de ambos grupos) tuvieron una formación intensiva en esta área el semestre pasado. Sin embargo, aunque pueden realizar un análisis sintáctico y sintagmático, no comprenden su utilidad práctica. De ahí que, en los trabajos de redacción, producen oraciones sintácticamente incompletas o escriben a partir de oraciones cuyo orden sintáctico manifiesta su variante dialectal o social. Asimismo, en las prácticas de lectura, la presencia de estructuras sintácticas subordinadas genera dificultades en la comprensión, sobre todo si se trata de textos que abordan temáticas desconocidas para los estudiantes.

⁹ Si bien tienen una sólida noción de categorías gramaticales, estas son reconocidas de manera aislada. Los estudiantes pueden reconocerlas y definir las, pero no encuentran el vínculo entre elementos propios de la microestructura y el análisis de la super y macroestructura textual.

¹⁰ Se trata de estudiantes que no han hecho de la lectura una práctica habitual, además de que existen diferencias muy marcadas en el nivel de formación escolar con el que ingresaron a la Universidad.

¹¹ Si se les pide que conjuguen un verbo de acuerdo con ciertas características morfológicas, podrán hacerlo, pero si se les pide que, al transformar un diálogo a discurso indirecto cuiden la coherencia de tiempos verbales, muy pocos se dan cuenta de los matices temporales que presentan, por ejemplo, los pretéritos del castellano.

La identificación de estos problemas, además de emanar de la experiencia como docente de la asignatura, también surge a partir de una reunión con dos docentes miembros del Área de Lenguaje. La reunión con ambos colegas se desarrolló en el marco de la reflexión conjunta a partir de nuestras experiencias en los semestres anteriores¹² y en el recién iniciado semestre.

Desde la perspectiva de ambos colegas, existe una marcada y evidente presencia de oralidad en la escritura, lo cual evidencia la representación social de que la escritura es la transcripción de la oralidad, además de evidenciar una falta de apropiación de la lógica particular de la escritura. Ello, a su vez, incide directamente en las dificultades que ambos colegas identifican en sus estudiantes respecto de la comprensión lectora, pues no manifiestan asociación entre lectura y escritura. Si bien ambos identificaron debilidades metodológicas, de contenido o de material en sus asignaturas, la constante radica en que dado que es a partir de tercer semestre y cuarto semestre (Lenguaje II y III)¹³ que los estudiantes desarrollan prácticas de producción de textos cada vez más complejos, las asignaturas de Lenguaje Básico y Lenguaje I se caracterizan por la persistencia, a lo largo del semestre, de las dificultades en la comprensión lectora.

Por otra parte, si bien la mirada de los docentes del área es importante para comprender el problema subyacente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, son los estudiantes quienes también comprenden el problema desde su propia perspectiva. De manera sorpresiva, muchas de las dificultades identificadas por la docente de la asignatura y los docentes del Área coinciden con aquellas identificadas por los estudiantes¹⁴.

En primera instancia, los estudiantes reconocieron que existe un divorcio marcado entre la metodología y los contenidos priorizados en los dos grupos de Lenguaje Básico. Desde su mirada, durante las primeras semanas de clase en Lenguaje I sintieron un desequilibrio marcado entre los estudiantes que provenían de uno y otro grupo, puesto que unos tienen más herramientas para la comprensión lectora que otros. Por ello, consideran que la forma de hacer análisis de textos y ejercicios de redacción no se asocia a cómo trabajaban el semestre pasado. Por otra parte, si bien el análisis sintáctico les es familiar y no encuentran muchas dificultades, no saben cómo aplicar esos ejercicios a las tareas de comprensión y redacción de textos.

¹² La reunión se realizó el martes 30 de agosto, a tres semanas de haber iniciado el semestre 2/2016.

¹³ Por decisión del Área de Lenguaje, luego de un análisis de la metodología y de los contenidos de cada asignatura que la compone, se estableció que, a nivel de redacción, la asignatura priorice la producción de textos sencillos como la carta y el informe, en tanto Lenguaje I introduce a los estudiantes a los modos discursivos narrativo, descriptivo y diálogo. En cambio, Lenguaje II hace énfasis en la producción de ensayos expositivos y argumentativos y, finalmente, Lenguaje III trabaja textos como la monografía y el comentario crítico. A nivel de comprensión lectora, los estudiantes tienen contacto con textos expositivos y argumentativos desde Lenguaje Básico.

¹⁴ Para acceder a sus puntos de vista, de una manera no invasiva, el viernes 2 de septiembre se realizó un diálogo abierto y participativo con los estudiantes, luego del avance habitual de la asignatura. No se les preguntó sobre sus dificultades, sino sobre sus experiencias y percepciones sobre Lenguaje Básico y Lenguaje I, considerando que, hasta la tercera semana de clases, existe un llamativo fenómeno de movilidad estudiantil, puesto que asisten a un grupo y al otro para decidir en cuál quedarse hasta la fecha en la que se admiten cambios, adición y retiro de materias, por lo que aún no existía un lazo de confianza entre la docente y los estudiantes. De ahí que, al preguntarles sobre sus experiencias y percepciones, se mostraron tímidos y reacios a compartirlas, incluso, una de las estudiantes dijo que tenía miedo de que la docente asumiera represalias si manifestaba su opinión. Poco a poco, los estudiantes empezaron a participar y, al escucharse unos a otros, comenzaron a complementar lo que manifestaban sus compañeros.

Todos los participantes coincidieron en que las prácticas de análisis de texto son muy complicadas porque (creen que) no tienen las herramientas necesarias para poder identificar el tema de un texto o sus ideas organizadas jerárquicamente. De ahí que ellos mismos identificaron la comprensión lectora como el problema fundamental, aunque también les preocupa no poder expresar sus ideas de manera organizada en un texto escrito que tiene ciertos requerimientos propios del modo discursivo avanzado. Esto último tiene que ver con el vínculo entre lectura y redacción que no manifestaron, pero que se evidencia que conciben ambas prácticas de manera separada.

De manera complementaria, algunos estudiantes que ya pasaron por el proceso de formación de Lenguaje I identificaron algunas dificultades emanadas de su experiencia y observación que también coinciden con lo planteado líneas arriba, en referencia a la comprensión lectora, así lo afirman Andrés y Oscar:

El problema con la comprensión lectora es que muchos estudiantes no la desarrollan durante el colegio o lenguaje básico. Solo se limitan al análisis oracional individualmente, es decir, fuera de contexto. Si se comenzara a analizar las oraciones dentro de un texto, eso ayudaría a comprender cómo es que realmente se utiliza la coordinación, qué es la subordinación, para qué me sirve el análisis oracional. ¿Estas oraciones se presentan en la realidad, o solo dentro de parámetros de análisis? Existen, según lo que pude percibir, grandes problemas en formar una cadena lógica de ideas. Tanto en la lectura como en la escritura. (Entrevista, Andrés, Estudiante Lenguaje I, gestión 2/2015)

Personalmente, creo que en esta área es muy importante una formación previa a la materia (...), debido a que una gran mayoría de los estudiantes, recién cuando llegan a la materia de Lenguaje I intentan desarrollar la capacidad de comprensión, junto con el avance de la materia y, en mi opinión, en la mayoría de los casos los resultados no son positivos. (Entrevista, Oscar, Estudiante Lenguaje I, gestión 2/2015)

Para los estudiantes, es fundamental que exista un vínculo entre Lenguaje Básico y Lenguaje I, de modo que las competencias desarrolladas en ambos cursos (y grupos paralelos) sean complementarias. Por otro lado, también se hace énfasis en la brecha existente entre los conocimientos gramaticales y la comprensión y producción de textos. Entre las causas de las dificultades de comprensión lectora, los estudiantes señalaron la formación previa a la universidad y la dinámica misma del trabajo al interior de las asignaturas de Lenguaje:

Los estudiantes pasan con una base poco sólida para realizar el análisis textual o una composición. Creo yo, que es en Lenguaje Básico donde se debe aprender todos los conceptos básicos (digo aprender porque algunos vienen con cero conocimiento en el tema) o más bien pulirlos. Esta me parece una causa directa para los problemas de análisis en lenguaje I. (Entrevista, Erika, Estudiante Lenguaje I, gestión 2/2015)

Existen factores externos que afectan a la capacidad de comprensión lectora, pero si se tratase de guiar a los estudiantes hacia la redacción (no estrictamente académica) y el análisis textual (básico) desde un comienzo, la transición hacia el ámbito académico no sería 'botarlos de cara a la piscina'.

Refiriéndome a lenguaje II, III. (Entrevista, Andrés, Estudiante Lenguaje I, gestión 2/2015)

Por tanto, son las asignaturas de Lenguaje Básico y Lenguaje I las responsables de proporcionar las herramientas necesarias para la comprensión y producción de textos, considerando que ambas prácticas se determinan una a la otra y que deben propiciar la conexión entre los conocimientos gramaticales y dichas prácticas.

En este marco, tomando en cuenta que los distintos participantes coincidieron en los aspectos problemáticos en el avance de la asignatura de Lenguaje I, se considera que:

Los estudiantes de Lenguaje I presentan dificultades en la comprensión lectora que evidencian la falta de identificación de los componentes pragmáticos y comunicativos del texto para la construcción de su significado.

3 Hipótesis de acción

Para hacer frente a la situación problemática arriba descrita se propone la implementación de la siguiente hipótesis de acción:

La comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Lenguaje I puede desarrollarse a partir de la aplicación de estrategias basadas en el enfoque pragmático - comunicativo, puesto que estas permitirán al estudiante comprender tanto la situación comunicativa en la que se enmarca el texto, como los elementos propios de la lengua que contribuyen a la construcción del significado del mismo.

4 Objetivos

4.1 Objetivos de acción

Objetivo general de acción

Desarrollar competencias de comprensión lectora a partir de la aplicación de estrategias de lectura basadas en el enfoque pragmático – comunicativo.

Objetivos específicos de acción

- Establecer los componentes propios de la situación comunicativa en la que se enmarca el texto, a fin de propiciar la comprensión del mismo.
- Determinar los elementos lingüísticos del texto que aseguran la construcción del significado del mismo.

4.2 Objetivos de investigación

Objetivo general de investigación

Analizar el proceso de desarrollo de competencias de comprensión lectora a partir de la aplicación de estrategias de lectura basadas en el enfoque pragmático – comunicativo en la asignatura Lenguaje I de la Carrera de LAEL.

Objetivos específicos de investigación

- Caracterizar el proceso de aplicación de las estrategias de comprensión lectora propuestas para la asignatura de Lenguaje I.
- Determinar las fortalezas y debilidades de las estrategias de comprensión lectora propuestas para la asignatura de Lenguaje I.
- Identificar las percepciones de los actores involucrados respecto de las estrategias de comprensión lectora propuestas para la asignatura de Lenguaje I.
- Determinar la presencia de los factores culturales y lingüísticos que influyen en la comprensión de textos.

5 Metodología

A continuación, se plantean los procedimientos llevados a cabo en las distintas etapas, tanto de acción como de investigación, en el marco de la Investigación Acción Participativa.

Etapa de acción	Actividad	Producto
Diseño de fichas de análisis	Reunión con dos docentes del área de Lenguaje y el auxiliar de Lenguaje I ¹⁵ para el diseño conjunto de fichas de análisis de textos	Ficha de análisis de texto
Validación de ficha elaborada	Realización de una práctica con los estudiantes a partir de la ficha diseñada	Ejemplos del análisis realizado por los estudiantes
Análisis de los resultados de la primera práctica ¹⁶	Reunión con los colegas y el auxiliar para ver los alcances y limitaciones de la estrategia metodológica	Matriz de sistematización: alcances y limitaciones
Corrección de la ficha de análisis	Corrección de la primera versión de la ficha	Ficha de análisis corregida
Nueva práctica de aplicación	Nueva práctica de comprensión lectora, a partir de las correcciones que se hayan incorporado a la ficha de análisis	Ejemplos del análisis realizado por los estudiantes

A continuación se encuentra la Ficha final de análisis de lectura aplicada.

¹⁵ Cabe aclarar que, al inicio del proceso de investigación diagnóstica, no se consideró la participación del auxiliar de la asignatura, dado que se este se encontraba de viaje. Sin embargo, desde que retomó sus actividades como auxiliar, comprometió su participación en el presente proyecto de IAP.

¹⁶ A lo largo del proceso de aplicación de la propuesta, la participación activa del equipo inicial de IAP fue mermando debido a la falta de tiempo de coordinación de encuentros. Por ello, las etapas de planificación de la acción fueron modificándose, aunque no de manera negativa, pues la comunicación con los estudiantes y el auxiliar de la materia era constante.

Ficha de análisis

1.1. Antes de la lectura

a) Predicción

Preguntas sobre la temática del texto	Comentarios
Lee el título del texto. ¿Conoces algo sobre el tema?	
¿Qué te gustaría que el texto aclare?	
¿Conoces algo sobre el autor? ¿Qué sabes sobre él?	
Según tus predicciones, ¿crees que es una temática actual? ¿Por qué?	

1.2. Durante la lectura

a) Determinación de los componentes materiales de la comunicación

Preguntas sobre los componentes de la comunicación	Comentarios
¿Quién es el emisor?	
¿A quiénes va dirigido el texto? ¿Qué elementos del texto te llevan a determinar el destinatario?	
¿Cuál es el entorno o situación espacio temporal en el que se enmarca el texto? ¿Qué elementos del texto te llevan a determinar ese entorno?	

1.3. Después de la lectura

b) Determinación de la superestructura

- Señala con corchetes, al lado derecho del texto, la superestructura textual.
- En la siguiente tabla, incorpora los elementos (de contenido o forma) que respalden tu elección.

Introducción	
Desarrollo	

Conclusión	
------------	--

c) Análisis de la macroestructura

- A través de un esquema, señala el tema, la idea central, las ideas principales y la idea de conclusión del texto.

d) Análisis de elementos de la microestructura

d.1. Elabora la descripción morfológica de los dos primeros párrafos del texto.

Verbo	Descripción morfológica	Infinitivo

d.2. Identifica los deícticos de todo el texto.

Deícticos	Ejemplos	Explicación
Social		
Personal		
Temporal		
Espacial		

d.3. Identifica los campos semánticos del texto

Campos semánticos	Indicadores de los campos semánticos (hipónimos)
Campo semántico A	
Campo semántico B	

d.4. Identifica casos de repetición (por reiteración y sinonimia)

Repetición	
Por reiteración	Por sinonimia

El proceso de investigación fue llevado a cabo a la luz del enfoque cualitativo, en tanto este permite al investigador "...una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ve como iguales." (Taylor y Bogdan, 1996, pág. 21). A continuación, se detallan los procedimientos metodológicos para la investigación de la acción.

Etapa de investigación	Técnicas e instrumentos	Producto
Reflexión sobre la primera fase de aplicación de la propuesta	Observación participativa – cuaderno de campo	Informe preliminar
Evaluación de equipo sobre la primera fase de aplicación de la propuesta	Grupo de discusión – notas de campo	Ficha de análisis de texto (con las observaciones y correcciones derivadas del resultado de la primera aplicación)
Reflexión sobre la segunda aplicación de la propuesta	Observación participativa – cuaderno de campo	Informe
Evaluación de equipo sobre la segunda fase de aplicación de la propuesta	Grupo de discusión – notas de campo	Ficha de análisis de texto (con las observaciones y correcciones derivadas del resultado de la segunda aplicación)
Reflexión sobre las siguientes fases de aplicación de la acción	Observación participativa – cuaderno de campo	Informe
Reflexión sobre las percepciones de los estudiantes de Lenguaje I frente a la propuesta aplicada	Cuestionario virtual ¹⁷ Cuestionario	Informe

6 Análisis de resultados

6.1 Diferencias entre las fichas de análisis de lectura: el antes y el ahora

Durante el proceso de aplicación de la ficha de análisis de lectura, incluyendo la etapa de validación que dio paso a una nueva versión de este instrumento, los estudiantes identificaron diferencias significativas entre las estrategias empleadas para el análisis de

¹⁷ Inicialmente, se había planificado realizar una entrevista grupal que permitiera indagar en las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto de la ficha de análisis aplicada. Sin embargo, algo característico de las relaciones entre docente y estudiantes de Lenguaje I (en particular) es que las relaciones de poder aún no son del todo superadas. Si bien se trabajó con ellos en un ambiente propicio para la participación y el diálogo, aún quedan vestigios de su formación escolarizada. Ello se evidencia en que difícilmente plantean críticas abiertamente. En cambio, en confianza con el auxiliar de la materia, plantearon con más confianza y sinceridad sus dificultades y frustraciones con respecto a la ficha de análisis. Por tanto, una entrevista hubiera puesto a los estudiantes ante una situación conflictiva en tanto aún no hemos logrado establecer relaciones más cercanas.

Lamentablemente, tampoco fue posible concretar una entrevista con los estudiantes a cargo del auxiliar para indagar más en sus características lingüísticas y culturales, por lo que se optó por la aplicación de un cuestionario.

texto antes de la elaboración de la propuesta y aquellas que se generaron a partir de la ficha de análisis propuesta.

6.1.1 “Nos limitábamos a hacer la macroestructura y el esquema...”

La lectura constituye un proceso fundamental al que se le dedica dos días de trabajo, por semana, en la asignatura de Lenguaje I. Durante varios semestres se ha ido realizando ajustes a la metodología de trabajo, dado que, por un lado, no se veía una participación activa de los estudiantes. Por otro lado, y tal vez fue lo más preocupante, las prácticas develaban que el análisis de texto se tornaba mecánico y los estudiantes no aplicaban sus conocimientos relativos a la lengua, lo cual mostraba, a su vez, que estos se concebían como contenidos aislados de un propósito comunicativo en el plano de la comprensión y producción de textos. Una de las estudiantes plantea:

La ficha del semestre pasado era mucho más fácil, por así decirlo, no tenías que buscar muchas cosas y, bueno, la ficha de este semestre es mucho más tediosa y extensa también vemos cosas nuevas. (Cuestionario, Guadalupe Orellana, Estudiante Lenguaje I)

Lo que la estudiante califica como “fácil” hace referencia, de manera implícita a que la ficha de análisis con la que se trabajaba regularmente en la asignatura no exigía demasiado de los estudiantes, lo cual no quiere decir que no presentaba un grado de dificultad, puesto que aun así a los estudiantes se les hacía dificultoso identificar, por ejemplo, el tema y las ideas principales. Sin embargo, en la búsqueda de la identificación de los componentes de la super y la macroestructura es que se dejó de lado la reflexión sobre los componentes de la microestructura que permiten la comprensión del sentido. Así:

En el análisis anterior nos limitábamos a hacer la macroestructura y el esquema pero este nuevo análisis añade otros aspectos como el antes y durante de la lectura, la identificación de deícticos y (sic) isotopías y tiempos verbales (Cuestionario, Patricia Torres, Estudiante Lenguaje I).

Si bien los estudiantes habían adquirido el “hábito” de llenar la ficha de análisis como siempre se había trabajado en la asignatura, al momento que tuvieron contacto con la nueva propuesta resaltaron las limitaciones de esta, en tanto implica el reconocimiento de la superestructura y la macroestructura, sin considerar las etapas previas de la lectura ni los componentes propios de la lengua que facilitan la comprensión. De ahí que los estudiantes reconocen la ficha de análisis previa a la propuesta como mecánica.

6.1.2 “...tiene diferentes planillas donde podemos pensar y dar las ideas”

De manera complementaria a lo desarrollado en el subtítulo anterior, los estudiantes, además de reconocer las limitaciones de la ficha de análisis anterior a la propuesta generada, identificaron los cambios introducidos a partir de la nueva ficha de análisis: “Es un análisis más profundo y me ayuda a analizar mucho más que el semestre anterior, el semestre anterior era muy mecánico el análisis”. (Cuestionario Alejandra Llano, Estudiante Lenguaje I)

Desde la mirada de esta estudiante, las características de la ficha de análisis sitúan a los estudiantes frente a un nuevo reto de análisis en el que ponen en funcionamiento todos los conocimientos que han ido desarrollando tanto en Lenguaje Básico como en Lenguaje I: “La nueva forma de análisis nueva nos ayuda a investigar más sobre el autor y a poder

entender más el texto que estamos leyendo” (Cuestionario Franz Huanca, Estudiante Lenguaje I).

Analizar los componentes que constituyen la situación comunicativa en la que se enmarca el texto permite a los estudiantes poner en juego una serie de estrategias que, probablemente, hasta el momento no habían sido activadas, tal como se muestra en el siguiente fragmento del cuaderno de campo:

A medida que los estudiantes empezaban el análisis, empecé a “circular” por el aula. En un primer momento, cada uno empezó a leer y subrayar su propio texto. Una vez concluida la lectura comenzaron a conversar con sus pares para dar inicio al llenado de la ficha. La fase de prelectura no presentó mayor problema, sin embargo, la fase de identificación de elementos de la comunicación presentó problemas iniciales, en tanto, por ejemplo, no sabían quién era el autor, ni a qué hacía referencia cuando el texto hablaba de Botero. Por tanto, recurrieron a internet en sus celulares para salir de la duda. Lo interesante es que, como trabajaban en pares, por lo menos uno de cada grupo tenía acceso a internet a través de su celular, lo cual facilitó la búsqueda de información para tener en claro qué elementos componían la situación comunicativa en la que se enmarcaba el texto. (Cuaderno de campo, 28/09/2016)

La propuesta de ficha de análisis reconoce el antes, el durante y el después de la lectura como momentos determinantes para la comprensión no solo del contenido del texto, sino del contenido en relación con los elementos propios de la comunicación y de sus conocimientos lingüísticos. De este modo, los estudiantes reconocen que les brinda la oportunidad de hacer el trabajo de una manera más dinámica, a partir de lo que conocen o lo que encuentran como información complementaria.

6.2 Fortalezas y dificultades de la ficha de análisis

A la par de reconocer claramente el antes y el ahora en las actividades dedicadas a la lectura en la asignatura, los estudiantes identificaron que, a pesar de proporcionar nuevas posibilidades de análisis en una dinámica más participativa, también reconocen las dificultades que, hasta la cuarta aplicación de la ficha aún no eran superadas.

6.2.1 “Ponemos en juego nuestros conocimientos previos”

Para los estudiantes, el reflexionar durante tres momentos: antes, durante y después de la lectura permite activar conocimientos previos y experiencias que influyen significativamente en la comprensión del texto leído: “Las preguntas de antes, durante y después de la lectura es una buena forma de activar los conocimientos previos o buscar información” (Entrevista Ana Jaillita, Estudiante Lenguaje I).

Puesto que el trabajo se realizó en parejas, considerando la dificultad de las prácticas iniciales, fue posible observar a los estudiantes dialogando e intercambiando ideas sobre las hipótesis que se planteaban durante el llenado de la ficha o, por otro lado, una vez que pasaban al siguiente momento de lectura, se los observó buscando información y debatiendo sobre cómo esa información encontrada (por ejemplo, relativa al autor) podía influir en el tono del texto o en el planteamiento de la postura del autor:

Sí me ayudó, por ejemplo, la predicción me ayudó a cuestionarme a mí mismo qué mensaje nos daba la superestructura y el título, también durante la lectura porque al investigar quién es el emisor podemos definir qué intenciones tiene el autor con el texto. (Cuestionario Franz Huanca, Estudiante Lenguaje I)

Por tanto, si bien el lector activo considera sus conocimientos previos desde la exploración de los elementos paratextuales, los estudiantes de la asignatura de Lenguaje I encuentran como una fortaleza significativa el hecho de involucrar lo que saben respecto a las lecturas con las que se enfrentan.

6.2.2 Sustentamos nuestro análisis de la superestructura

Otra de las fortalezas de la ficha de análisis, señalada por los estudiantes, es que encuentran un espacio para poder sustentar en análisis que hacen de la superestructura. Si bien a partir de las estrategias empleadas antes de la aplicación de la ficha, uno de los pasos “obligatorios” era delimitar las partes de la superestructura, una vez que se preguntaba (de manera oral) qué criterios habían empleado para llegar a su propuesta de análisis, las respuestas eran poco claras y caían en una simple repetición del contenido del texto. No obstante, la ficha exige que sustenten de manera clara las elecciones que hacen y que, además, las relacionen con elementos visibles del texto:

Realizar una sustentación del porqué se escoge un cierta superestructura también me parece muy positivo porque permite que se pueda sustentar el análisis propio y no realizar el ejercicio de manera mecánica. (Cuestionario Patricia Torres, Estudiante Lenguaje I)

Entonces, las prácticas realizadas en clase, así como los testimonios de los actores muestran que un componente que no solo permite el desarrollo de (ya) algunas competencias argumentativas, sino que influye significativamente en la comprensión (de la distribución espacial) del texto es la posibilidad de explicar claramente qué criterios fueron tomados en cuenta para la delimitación de las partes de la superestructura.

6.2.3 Nos obliga a buscar más información

Los estudiantes manifestaron, como un rasgo positivo, que la ficha de análisis los insertaba en una nueva lógica de trabajo, es decir, el lugar de centrarse en los significados explícitos del texto leído, los ejercicios propuestos en la ficha buscaban que los estudiantes indagaran, además en lo que el texto calla o en lo que no todos los lectores identifican, es decir, aprender a leer entre líneas. De ahí que a los estudiantes les pareció positivo que se impulsara la búsqueda de información:

El antes de la lectura (predicción, determinación de los componentes materiales de la comunicación) de alguna manera nos obliga EN EL BUEN SENTIDO a investigar cosas sobre el autor y a hacernos preguntas para tener una idea de lo que estamos leyendo. (Cuestionario Valeria Zenteno, Estudiante Lenguaje I)

Las actividades que el estudiante lleva a cabo durante la lectura (determinar quién es el emisor, el contexto comunicativo y los destinatarios) lo llevan a la búsqueda de información que complementa al texto. Considerando que la mayoría de los estudiantes no está

familiarizada con algunas de las temáticas tratadas, las referencias históricas exofóricas o los autores, reconocen la importancia de la búsqueda de información.

6.2.4 “Me hace comprender la lectura al sacar las ideas principales”

En la misma línea, al ser una ficha que considera muchos de los componentes de la comunicación y otras tareas concretas de análisis de la microestructura del texto, los estudiantes manifestaron que esta nueva experiencia de análisis les permitió recorrer nuevos caminos para lograr la comprensión lectora, pues se trata de una práctica que, aunque se trabaja desde el nivel básico, las metodologías de ambos grupos muestran diferencias remarcables: en tanto un grupo enfatiza la gramática y el otro la comprensión de textos. En ese marco, pese a la complejidad de la ficha, los estudiantes reconocen la utilidad de esta en la mejora del proceso de comprensión lectora: “Sí me ayudó a mejorar mucho mi comprensión, antes yo no leía con mucha atención los artículos y dejaba pasar cosas como campos semánticos, hiperónimos, solo sabía cosas básicas” (Cuestionario Guadalupe Orellana, Estudiante Lenguaje I).

Como lo plantea el testimonio de la estudiante, muchos estudiantes plantearon que el nivel de detalle de análisis solicitado con la ficha permite prestar mayor atención al análisis de los niveles de estructuración. Es decir que pasaron de una etapa de análisis casi instintivo a un análisis más activo y que permite la identificación de elementos concretos en los niveles lingüístico y pragmático que permiten sustentar la línea de análisis elegida. Ello supone, por tanto, que los estudiantes se encuentran en un proceso de desarrollo de habilidades de análisis textual:

Sin duda que sí, porque me permite desarrollar habilidades de análisis textual, pero también personal, puesto que es un proceso enteramente cualitativo.

Con la ficha de análisis puedo concretizar de mejor manera lo aprendido en clase y visualizar lo pragmático de lo que se desarrolla en lenguaje I. (Cuestionario Patricia Torres, Estudiante Lenguaje I)

Uno de los problemas particulares de los niveles iniciales del área de Lenguaje es que los estudiantes identifican una separación entre lo avanzado en términos de gramática y lo que los docentes les solicitan como práctica situada (lectura y escritura). Por tanto, la estrategia empleada como propuesta de mejora influye en que los estudiantes se vean en la necesidad de tender puentes entre esa teoría y la comprensión de un texto cualquiera.

6.2.5 “Nos pueden ayudar en la redacción...”

Uno de los fenómenos más llamativos en el Área de Lenguaje de la Carrera de LAEL es que no todas las asignaturas que componen la misma logran vincular la producción de textos, la comprensión lectora y los contenidos estrictamente gramaticales. Ello se manifiesta en, por ejemplo, la ausencia de vínculos que los estudiantes deberían establecer entre los contenidos avanzados y la prácticas llevadas a cabo en el aula.

No obstante, llama la atención que, a partir de la incorporación de elementos de análisis propios de la microestructura del texto, algunos estudiantes encuentran su utilidad en la producción de textos académicos: “Algunos aspectos nos ayudan a encontrar el doble sentido de las lecturas y algunos aspectos nos pueden ayudar en la redacción tales como los verbos y los deícticos” (Cuestionario Gloria Muriel, Estudiante Lenguaje I).

Si bien las respuestas de los estudiantes al cuestionario enviado vía electrónica no hacen énfasis en la producción de textos, los días dedicados a las prácticas de redacción

surgieron casos donde los estudiantes retomaron elementos de análisis de la microestructura para comprender, por ejemplo, a qué referente sustituyen los pronombres y otros deícticos empleados en sus textos.

En suma, dado que la asignatura de Lenguaje I busca desarrollar competencias de comprensión y producción de texto, toda práctica ligada al análisis de texto no solo se encuentra vinculada a la búsqueda del significado del texto, sino que el desarrollo de la competencia escrita no puede ser concebida sin la práctica de lectura como condición. En ese marco, los estudiantes identificaron, a partir de las prácticas realizadas con la ficha de análisis, que es posible llevar a cabo reflexiones sobre el entorno comunicativo o sobre componentes propiamente lingüísticos en la producción de textos y en el lugar que ocuparían como emisores/autores de sus propios textos.

6.2.6 El análisis de la microestructura es difícil y algunos no saben qué hacer

Sin embargo, no todo resulta positivo a los ojos de los estudiantes. De hecho, la transformación radical en el trabajo de análisis de texto de un semestre a otro produce, en primera instancia, rechazo por parte de los estudiantes¹⁸. Una vez que los estudiantes comenzaron a habituarse a la metodología de trabajo en la asignatura, esta nueva propuesta de análisis generó tanto entusiasmo como miedo y rechazo:

...la adición de los nuevos puntos de repente hizo que muchos de los estudiantes no tengan mucha orientación al momento de realizar los nuevos puntos. (Cuestionario Franz Huanca, Estudiante Lenguaje I)

Los deícticos porque es dificultoso encontrarlos y me provocan dolor de cabeza. (Cuestionario Gloria Muriel, Estudiante Lenguaje I)

El campo semántico por reiteración o sinonimia no veo que nos ayude, es muy mecánico. Lo único negativo podría decir es que toma tiempo realizar la lectura. En especial con los deícticos. (Cuestionario Ana Jaillita, Estudiante Lenguaje I)

En el primer testimonio, el estudiante expresa la incertidumbre de sus compañeros al inicio de la aplicación de la ficha de análisis. Pese a que esta fue explicada a detalle y con ejemplos y que al momento de plantear dudas los estudiantes aseguraron comprender, sus testimonios y otras comunicaciones personales al auxiliar de la materia dejan ver que sienten frustración al no poder llevar a cabo el análisis de deícticos, tal como lo plantea el segundo testimonio. Una vez más, una de las causas radica, probablemente, en el natural nivel de complejidad de la ficha, pero también en la imposibilidad de comunicación horizontal auténtica entre docente y estudiante. El problema de las relaciones entre docente y estudiante en la asignatura de Lenguaje I es que no se desarrollan lazos de confianza, a pesar de todos los escenarios favorables y muy a pesar del discurso de la docente, existen tensiones relativas al lugar que ocupa como tal¹⁹, y lo que tal vez

¹⁸ Antes de la concreción del presente artículo e, incluso, antes de que comenzara el Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural, se tuvo acceso, a través de conversaciones informales con estudiantes de semestres superiores que tienen contacto con los estudiantes de Lenguaje I, a algunas de sus percepciones sobre las prácticas de redacción y lectura. Así, algunos comentan que la metodología es más difícil, que se exige tareas más complejas y que la docente emplea léxico muy complicado.

¹⁹ Pese a los esfuerzos realizados durante varios semestres, no se ha podido lograr establecer nexos de confianza auténtica con los estudiantes de segundo semestre. Sin embargo, existe un cambio positivo y radical cuando llegan a Lenguaje III.

representa para los estudiantes, que no pueden plantear críticas libremente ni sus disentimientos:

Lo interesante fue llegar a la parte de deícticos y campos semánticos donde se animaron a preguntar a qué se referían porque aseguraron que no entendían lo que era, lo cual es preocupante porque se trata de temas que se trabajan en lenguaje básico. Sin embargo, luego de explicarles y darles ejemplos del texto y otros, les pregunté si estaba más claro y aseguraron que ahora sí entendieron lo que debían incorporar en la tabla de la ficha de análisis. Se los pregunté varias veces y les pedí que me avisaran si había algo del análisis de la microestructura que no se hubiera entendido, pero al final ya nadie preguntó nada. (Cuaderno de campo 3/10/2016)

El silencio de los estudiantes en las primeras sesiones de aplicación de la ficha puso de manifiesto las relaciones de poder inevitables en el contexto educativo. Al respecto, el auxiliar de la materia, en una conversación informal, comentó que los estudiantes que asisten a su clase expresaron abiertamente la dificultad de atravesar en el análisis de la microestructura. Por tanto, pese a haber realizado explicaciones complementarias con ejemplos, muchos estudiantes plantearon su frustración al realizar el análisis de los deícticos en el texto. Ello se debe a, por un lado, que no le encuentran aún utilidad, además de que se trata de un análisis propiamente lingüístico que nunca realizaron.

6.2.7 Algunas preguntas de la fase de predicción son muy obvias

Otra de las reacciones negativas hacia la ficha de análisis, que no se manifestó en el cuestionario ni en el aula cuando se preguntó a los estudiantes sobre sus experiencias con el análisis de texto, pero que sí salió a flote en una conversación informal con el auxiliar, estuvo vinculada al carácter “obvio” de las preguntas en las actividades antes y durante la lectura:

[Los estudiantes] plantearon observaciones a la parte de predicción pues las preguntas ¿sabes algo sobre el tema? y ¿sabes algo sobre el autor? solo dan opción a responder sí y no. Además de que ellos ven como obvio que no saben nada del tema y de los autores porque están en proceso de formación. ¿Por qué nunca hicieron esa observación o sugerencia? No sé si interpretarla como falta de interés y compromiso o como una respuesta a la intimidación o falta de confianza que sienten conmigo. Esto que me comenta Javier se contrasta con lo que salió en el cuestionario virtual enviado por Facebook. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas son positivas. (Cuaderno de campo, 27/10/2016)

Debido a que las lecturas elegidas tratan temas diversos, pero que están vinculados a la actualidad tecnológica, política y lingüística, es posible que la ausencia de hábitos de lectura de los estudiantes repercuta en la “sensación” de no saber nada. Sin embargo, a partir de la segunda práctica, los estudiantes manifestaron sus conocimientos previos relativos a los temas abordados en los textos. Por tanto, la sensación de que es “obvio” que no saben nada sobre las lecturas no se refleja en la práctica.

En suma, si bien la mayoría de los estudiantes reconoció que las actividades para cada momento de la lectura aporta de manera significativa a la comprensión del texto, algunos estudiantes plantean que algunas de las preguntas referidas a sus conocimientos previos son obvias, en tanto reconocen que al tratarse de Lenguaje I y al no tener mucha experiencia con los textos, es obvio que no “saben nada” sobre los autores y los temas de los que trata el texto.

6.3 ¿Existen razones lingüísticas y culturales que dificultan el acceso al significado del texto?

Como uno de los objetivos de investigación se propuso identificar los factores lingüísticos y culturales que inciden en la comprensión lectora, sin embargo, los resultados no reflejan lo que, en primera instancia, era casi una certeza: que la lengua materna y el origen de los estudiantes de esta asignatura influían de manera determinante en la comprensión de textos. Sin embargo, como se verá en adelante, lo que los estudiantes reconocen como influyente es, por un lado, su formación previa a la universidad y el tipo de variante de castellano presente en los textos leídos.

6.3.1 La lengua no, pero la formación previa sí

De los sesenta estudiantes inscritos a la materia, cerca a cuarenta asisten regularmente a clases; de ellos, treinta y dos manifestaron que tienen como lengua materna el castellano; seis, el quechua y uno, el aimara. En las actividades realizadas a través de la ficha propuesta, pero también en sus participaciones y productos escritos como parte del avance regular de la materia, no se identificó la presencia de interferencias lingüísticas en el caso de los estudiantes quechuahablantes (y del estudiante aimarahablante). Lo que se presenta de manera constante es la pobreza de vocabulario, la ausencia de puntuación y otros componentes propios de la lógica del código escrito que son, más o menos, habituales en todos los grupos que pasan por Lenguaje I.

Muchas de las dificultades identificadas en las prácticas de lectura (y redacción) pueden estar asociadas, en todo caso, a la formación de los estudiantes. Así, de los estudiantes que respondieron al cuestionario, doce salieron bachilleres de un colegio particular, mientras veintisiete salieron bachilleres de un colegio fiscal. Sin embargo, reducir el análisis a una división artificial en la que la formación en colegios fiscales siempre es menos eficiente que en un colegio particular, no permite ver el problema en su extensión. En realidad, tiene que ver con la calidad de su formación y sus hábitos de lectura:

Puede llegar a influir en mi comprensión lectora un texto con demasiadas palabras técnicas, pero una estándar es bastante comprensible y mucho más teniendo un hábito de lectura diario (Estudiante A)

...el tema de la comprensión pasa por aspectos personales – creo yo – desde la forma como uno inicia a tener hábitos de lectura hasta la forma como aumenta su vocabulario. (Estudiante D)

Existen estudiantes que, pese a haber estudiado en colegios fiscales, no presentan problemas (por lo menos, no graves) en la comprensión lectora y además tienen como hábito la lectura. Sin embargo, se trata de un número mínimo de estudiantes (ocho) que manifiestan en sus prácticas, sobre todo escritas, los conocimientos y competencias que van desarrollando en el proceso de apropiación del código escrito.

6.3.2 El léxico es complejo

Si bien la lengua (indígena) no se presentó como un obstáculo para la comprensión lectora, los estudiantes aceptaron que es en realidad la variante de castellano presente en los textos analizados la que obstaculiza la comprensión. Sin embargo, es llamativo que se centren en el léxico, puesto que se trata de solo uno de los rasgos de la variante estándar: "...no tengo mucho vocabulario léxico y a veces se me hace algo complicado comprender bien los textos" (Estudiante C); "...no estamos acostumbrados a sus variantes y a veces no se entiende lo que quieren expresar"; (Estudiante G) y "...la forma en la que se expresan las ideas con el vocabulario diferente hace que no pueda entender bien la oración completa" (Estudiante R).

Puesto que los estudiantes no solo vienen de niveles distintos de formación sino de un semestre en el que el contacto con el texto escrito también presenta desequilibrio (por el tipo de actividades realizadas en cada paralelo), los estudiantes se sienten un tanto violentados por el tipo de textos facilitados para el análisis en segundo semestre. Si bien no se trata de textos técnicos, las temáticas actuales y diversas, relativas a fenómenos sociales, políticos, culturales y lingüísticos son, en su mayoría desconocidas por los estudiantes, lo cual, a su vez, incide en que identifiquen el léxico como un limitante en la comprensión.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de aplicación de las estrategias de comprensión lectora propuestas para la asignatura de Lenguaje I fue desarrollado, inicialmente, en el marco del compromiso de otros actores. Además de que participaron activamente en el diagnóstico, aportaron con algunas ideas para la elaboración de la ficha, sin embargo, a medida que el proceso de aplicación de la propuesta y la investigación requerían mayor participación y compromiso, el equipo conformado al inicio se fue debilitando, sobre todo, por la imposibilidad de coincidir en fechas y horas de trabajo.

En ese marco, se recomienda retomar el proceso de IAP en la siguiente gestión desde el inicio de semestre y como una política del Área de Lenguaje para asegurar el compromiso y participación de todos, pero también para buscar soluciones conjuntas y en equipo, en lugar de depender de iniciativas personales. Al adoptarla como política del Área, no solo los docentes y auxiliares de las asignaturas estarán comprometidos, sino que, tal vez, los estudiantes y los docentes de los primeros semestres rompan un poco las barreras que impiden expresar sus desacuerdos, todo en aras de mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la aplicación de la ficha de lectura como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora develó tanto fortalezas como debilidades desde la perspectiva de los estudiantes. Así, puesto que se consideran elementos pragmáticos y comunicativos del texto, ello les permite activar sus conocimientos previos y buscar más información que les permita identificar otras vías de comprensión del texto. Asimismo, reconocieron que, aunque el análisis es muy extenso y les toma tiempo, tienen más herramientas que les ayudan, por ejemplo, a identificar el tema y las ideas principales con mayor seguridad.

No obstante, no todo fue positivo; desde la perspectiva de los estudiantes, la fase de predicción no es útil, en tanto reconocen que no tienen mucho conocimiento sobre ciertos temas, además de que les parece un tanto repetitivo. Es evidente que la fase de predicción es una etapa propia de la lectura como proceso en el que el lector se involucra

activamente, sin embargo, tal como se plantea la ficha de análisis, los estudiantes señalaron su descontento con esta parte. Por otro lado, también señalaron al ejercicio de identificación de deícticos como problemático; algunos no comprenden la utilidad del ejercicio, pese a haber sido explicado en varias ocasiones. En todo caso, tal parece que ese rechazo al análisis de deícticos está más relacionado con la ausencia de ciertos conocimientos gramaticales, más que con la comprensión del texto en sí misma.

Los estudiantes compararon la estrategia de análisis de texto empleada antes de que comenzara el proceso de IAP y, en su mayoría, concluyeron que se trata de una forma muy pasiva y casi automática de analizar los textos. En cambio, pese a las debilidades identificadas, tanto en la ficha misma como a nivel metodológico, la propuesta para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, tomando en cuenta todas las características descritas en la primera parte del presente documento, ha logrado que los estudiantes sean más activos y reflexivos a la hora de comprender un texto.

En el marco de lo expuesto, una de las tareas pendientes de la siguiente gestión es someter la ficha de análisis a una nueva revisión, dependiendo de las características del grupo de estudiantes que formen parte de la gestión II.2017.

Finalmente, si bien se esperaba que ciertos factores lingüísticos y culturales (como la lengua indígena de algunos estudiantes o su lugar de procedencia) se manifestaran como determinantes en las dificultades que presentan en la comprensión lectora, la aplicación de un cuestionario reveló que la mayoría se identifica como monolingüe en castellano y que, en todo caso, las dificultades en la recepción de textos están vinculadas a la calidad de su formación previa a la universidad y a la dificultad que puede presentar la variante empleada en algunos textos. Por otro lado, si bien la mayoría de los estudiantes que respondió al cuestionario reconoció haber sido formados en colegios fiscales, ello no podría llevarnos a concluir que solo los estudiantes bachilleres de colegios particulares no presentan dificultades en la comprensión lectora o en la comprensión de la lógica del código escrito, en general.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda, *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, (pp.9-17). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Escandell, V., M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.
- Lacon de Lucía, N. y Ortega de Hosevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*. (67) 41, 231-255. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a09.pdf>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

San Simónpipsis qhichwa yachakuqwanqa qhichwapi yachachikuy atinchik

Los talleres de redacción en pos de la conclusión del informe final se pueden realizar en quechua, con quechuahablantes

María del Rosario Saavedra Saravia*

Resumen

El presente artículo es fruto de la experiencia del Diplomado en "Investigación para la educación superior intercultural"- primera versión (de julio a diciembre de 2016), donde, a partir de la Investigación Acción Participativa (IAP) tuve la oportunidad de reflexionar sobre mi práctica propia como tutora en la modalidad de titulación de Trabajo Dirigido (TD). En ésta, una de las dificultades que aqueja tanto a las y los practicantes de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) como también a mi persona es la redacción de los informes finales.

En ese sentido, luego de la realización de un diagnóstico participativo con las practicantes, identificamos como una posible hipótesis de acción la aplicación de los "Talleres de redacción con la técnica de los tres pasos básicos para la redacción: afirmación, sustento y cierre". Luego de una planificación y sustentación teórica estos talleres fueron implementados por alrededor de tres meses. Si bien, inicialmente, los resultados no fueron tan satisfactorios, luego de mucho trabajo, puedo afirmar que los talleres pueden aportar a la concreción de los informes finales que deben presentar los estudiantes al final de sus trabajos dirigidos.

En la realización de los talleres, otro aspecto que se trabajó bastante fue la interculturalidad, a través de la indagación del origen y diferentes particularidades que particularizan a las practicantes. En este ámbito, se pudo evidenciar que éstas se diferencian tanto por el estado civil, por ser madres solteras, por trabajar, por proceder de distintas provincias, por haber terminado hace ya varios años sus prácticas, así como por ser bilingües en quechua y castellano o monolingües en castellano. Se intentó considerar estos aspectos en la metodología que ese implementó en los talleres. Un ejemplo de ello se lo evidencia en el uso del quechua en los talleres, así como en la redacción de uno de los informes en esta lengua.

Palabras clave: Interculturalidad en la educación superior / Bilingüismo / Investigación acción participativa / Competencias escritas / Técnica de redacción.

* Magister en Educación Intercultural y Bilingüe. Docente de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y del Programa de Licenciatura en Antropología de la Universidad Mayor de San Simón. Dirección de correo electrónico: rsaavedra@proeibandes.org/rsaavedrasaravia@gmail.com

Introducción²¹

En este artículo se muestra inicialmente el contexto de estudio donde se realizó la experiencia, que fue en la carrera de LAEL, específicamente en la modalidad de titulación Trabajo Dirigido (TD), de la cual soy tutora hace como tres años; en seguida se presenta el reconocimiento del problema, donde la redacción del informe final se identifica como una dificultad para la titulación de las practicantes; sobre lo cual se planteó la hipótesis de acción, que consiste básicamente en la implementación de la técnica de los tres pasos básicos: afirmación, sustento y cierre, en la redacción de los informes finales. Posteriormente, se presenta el sustento teórico; más adelante se presentan los objetivos tanto de acción como de investigación, así como las metodologías que se siguieron en la implementación de la acción como en la investigación de la acción; también se refleja el análisis de los resultados, presentados en categorías emergentes. Finalmente, se muestran las conclusiones y las recomendaciones.

1. El contexto del estudio: Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL)

La carrera de LAEL forma parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), junto a: Comunicación Social, Psicología, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, además de otros Programas de Licenciatura como: la Licenciatura en Educación Intercultural y Bilingüe; la Licenciatura en Música; y la Licenciatura en Ciencias del Deporte.

En relación a los objetivos de la carrera, el perfil profesional remarca:

- La solución de problemas en la sociedad, a partir de investigaciones que propongan metodologías de enseñanza y aprendizaje en el marco del Sistema Educativo Nacional y Universitario.
- La evaluación y adaptación de metodologías de aprendizaje pertinentes para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.
- El rescate del patrimonio cultural-literario de las lenguas estudiadas.
- La investigación interdisciplinaria que responda a un análisis de la enseñanza de lenguas, la alfabetización, el bilingüismo y las relaciones entre lengua materna y segundas lenguas y las características del castellano, entre otros.
- La investigación comparativa de lenguas que permita la generación de metodologías pertinentes al contexto.
- La evaluación del fenómeno de la enseñanza de lenguas en todos los niveles de formación. (LAEL 2014: s.n.)

Según el perfil profesional de la carrera de LAEL cabe resaltar que se enmarca en el marco normativo del Sistema Educativo Nacional y Universitario; lo cual implica que los profesionales egresados de esta carrera tendrían la formación suficiente como para, en función a una investigación determinada, poder proponer metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sea de primera, segunda o lengua extranjera.

Asimismo, se evidencia el fuerte énfasis en la investigación y la evaluación referente a las lenguas, tanto en su adaptación metodológica como en lo específico a la enseñanza de

²¹ Este trabajo fue realizado durante el diplomado en Investigación para la educación superior intercultural 1ra. Versión, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Con el apoyo de mi tutora Dra. Inge Sichra y de los otros docentes.

éstas. A simple vista pareciera que los egresados de la carrera de LAEL tuvieran una formación muy sólida en la investigación, desarrollo de propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como en la evaluación de las mismas. Empero, en mi calidad de Tutora de la Modalidad de Titulación TD, así como Asesora de diferentes tesis, proyectos de grado y adscripciones, considero que no es la realidad de las y los egresados de esta carrera. En ese sentido, hay una necesidad evidente de realizar investigaciones referentes a lo que ofrece la carrera y lo que realmente sucede en la práctica; de manera que, se puedan tener hallazgos precisos y contundentes que permitan aportar en la transformación curricular en la que actualmente se encuentra la carrera. Sin embargo, ese trabajo queda postergado para una próxima oportunidad, dado que la razón del documento que hoy nos convoca no va en esa línea, aunque no está desvinculada.

1.1. Modalidad de Titulación (TD)

La carrera de LAEL oferta seis modalidades de Titulación que son: tesis de grado, proyecto de grado, examen de grado, adscripción, excelencia académica y trabajo dirigido.

El propósito de la modalidad de trabajo dirigido es responder a las necesidades y demandas de la sociedad, de diferentes instituciones u organizaciones sociales, que soliciten y justifiquen requerimientos de proyectos en distintas disciplinas, que la Universidad pueda realizar mediante estudiantes en situación de egreso (Reglamentos de Titulación LAEL 2016). La modalidad de trabajo dirigido consiste en:

[I]a aplicación de los conocimientos adquiridos a una realidad concreta y la puesta en práctica de las habilidades lingüísticas y/o didáctico-metodológicas, desarrolladas por el estudiante durante su formación, en una de las lenguas objeto de estudio: inglés, francés, castellano o quechua. El TD se realizará en una institución estatal o de convenio, con la cual la Carrera de LAEL haya establecido un acuerdo. (*ibid.*)

Cabe mencionar que esta modalidad de titulación está en el marco de la Interacción Social, por lo que para su realización se requiere una solicitud expresa de las instituciones demandantes para la posterior firma de un convenio que permitirá que los estudiantes en situación de egreso puedan realizar sus prácticas formalmente. Por tanto,

el tiempo de duración del TD dependerá de la institución solicitante, pero no deberá sobrepasar los 10 meses, caso de las unidades educativas, ni ser menor a tres meses, siempre que tenga una carga horaria intensiva. (Cap. 4/Art. 9 Reglamento de Titulación TD 2016).

En ese sentido, la supervisión del TD está a cargo de una Comisión, cuya responsabilidad es guiar y evaluar el trabajo de los practicantes a lo largo del desarrollo de su práctica. La mencionada comisión está conformada por: “a) Un docente tutor, de acuerdo con la especialidad de la práctica, elegido por el Consejo de Carrera. b) Un docente supervisor designado por la institución.” (Cap. 5/Art. 11, Reglamento de Titulación TD, 2016). El rol desde el que desempeñé el trabajo de Investigación Acción Participativa es el de tutorade una veintena de estudiantes en situación de egreso quienes, en algunos casos, ya realizaron sus prácticas y en otros actualmente la realizan.

La convocatoria a la que respondieron los estudiantes fue “Práctica Institucional Dirigida (Inglés)” lo cual implicó que mi trabajo debería ser desarrollado únicamente en la enseñanza de inglés. Empero, por solicitud expresa de la Directora de carrera de LAEL de

esa gestión, Mgr. Patricia Alandia, actualmente cincuenta por ciento de mis tutorados son del área de quechua y el otro cincuenta por ciento del área de inglés. Esto debido al compromiso y manejo de la lengua que tengo afirmado. De no haber sido por esa designación extraordinaria, quizá hoy no estarían a cargo mío quechuahablantes. Sin embargo, debo mencionar que, yo acepté muy complacida hacerme cargo de las practicantes en el área de quechua, porque quiero apoyar al fortalecimiento y difusión de ésta que es mi lengua materna.

En relación a las funciones que implica mi responsabilidad de tutora del TD está: Guiar al practicante en la elaboración del plan de trabajo y del informe final. Esto quiere decir que la concreción de su informe final es parte de mis funciones, así como también del resto de la Comisión. En la misma línea, una de las obligaciones del practicante es: Presentar y defender un informe final ante el Tribunal de Evaluación. (Cap. 7/Art. 15 Reglamento de Titulación TD, 2016).

Los estudiantes deben elaborar un producto que es requisito para la efectiva titulación de las y los practicantes. El mismo debe contemplar siete capítulos con un mínimo de 50 hojas, sin contar anexos (*ibid.*).

El presente trabajo de IAP está enmarcado fundamentalmente en la concreción del informe final del trabajo que realizaron o realizan las practicantes en la modalidad de titulación TD.

2. Reconocimiento del problema

Uno de los aspectos fundamentales en la modalidad de titulación TD de la carrera de LAEL-UMSS, en esencia es justamente que las y los egresados se titulen. Sin embargo, la gran mayoría de ellas y ellos no lo logra, a pesar de haber culminado con la práctica en variados campos que la carrera les oferta; entre ellos, por ejemplo, la enseñanza: en el área de quechua y de inglés; la redacción en castellano; la lectura de comprensión de textos en lenguas extranjeras, entre otros. Es decir que, si bien las y los egresados culminan este proceso de práctica, también deben elaborar informes bimestrales respecto del trabajo que realizan, así como asistir a las reuniones programadas con la tutora, entre otros. Empero, la tarea más grande que determina su titulación es la redacción de su informe final que, como lo mencionamos líneas arriba, debe contemplar 50 páginas fuera de anexos.

En esta modalidad, como seguramente en otras, se evidencia la presencia significativa de quechuahablantes, y esta gestión no es la excepción, puesto que la mayoría también es quechuahablante; y son quienes, como lo mencioné líneas arriba, implementaron o se encuentran implementando el quechua como primera y segunda lengua.

En esta línea, en mi rol de tutora de esta modalidad pude identificar que la presentación del informe final de TD representa una enorme dificultad para la gran mayoría de las y los practicantes. Puesto que, al concluir sus prácticas, que, por lo general, es a finales de año, no logran entregar, en casi la totalidad de los casos, ni siquiera el primer borrador de sus informes. Este hecho, además, coincide con la conclusión de las actividades académicas y administrativas en San Simón; lo cual genera que durante el receso se produzca un distanciamiento entre las y los practicantes y las tutoras. En este sentido, el tiempo continúa transcurriendo y el documento requisito para que estos puedan titularse no se concluye.

A partir de estas situaciones planteadas, reconozco que un problema evidente para la titulación de las y los practicantes en LAEL es la redacción del informe final del TD que

realizaron o en algunos casos todavía lo realizan. Y fue esta preocupación la que me encaminó a conversar con esta población para identificar con ellas mismas sus pensamientos y sentimientos respecto de la redacción del informe final. Para este efecto convoqué tanto a las chicas que concluyeron la práctica como a las que aún la realizan, y les planteé las interrogantes: ¿Qué piensan y sienten respecto de la redacción de su informe final? y ¿Qué saben sobre el reglamento respecto de la presentación del Informe final del TD? Esto con la intención de identificar con ellas mismas los aspectos que pudiesen estar obstaculizando esta etapa determinante tanto para ellas, como implicadas, como para mí como su tutora, para la carrera de LAEL como institución, por ende, para la misma San Simón.

Como producto de esta reunión pude identificar que también para ellas la redacción de su informe final es un problema, puesto que esto fue lo que expresaron:

Entrevistadora: ¿Qué sienten cuando tienen que redactar el informe?

Para mí, quería poner todo. Tenía tantas ideas en mi cabeza que no sé dónde van. (Estudiante, Mónica)

Tratar de poner lo mismo que dice la teoría. (Estudiante, Silvia/Quechuahablante)

Al final redundamos tanto que al final no sé. Y al final dice lo mismo. Lo único que a mí me preocupa es la cantidad. Sigo redundando. Es la presión de hacer arto. (Estudiante, Mónica)

Clasificar, seleccionar qué se va a poner. ¿Qué voy a decir? ¿Qué más? (Estudiante, Mónica)

Cumplir por cumplir. (Estudiante, Eliana/ Quechuahablante)

No puedo conectar mis ideas. Enlazar una idea con la otra idea. No puedo conectar una idea con la otra. Estoy teniendo un poco de problema en eso. (Estudiante, Ana/ Quechuahablante)

Cómo interpretar los datos. No sé contrastar con teoría, análisis y todo eso. (Estudiante, Silvia/ Quechuahablante)

O, lees tanto que al final no sabes qué vas a poner. (Estudiante, Maribel/ Quechuahablante)

Entrevistadora: ¿Qué representa el reglamento para ustedes?

Son muchas hojas que, una intenta alargar para cumplir y eso nos hace redundar (Mónica).

El licenciado Newman dice que los planes no deben ir en anexos sino en el capítulo de Planificación. (Ridma y Maribel/ Quechuahablantes)

Los otros informes no son iguales y confunden. No se asemejan con el reglamento. (Ridma/ Quechuahablante)

En función a lo que las practicantes expresaron respecto a la redacción del informe final del TD que deben realizar, habrían varias hipótesis de acción que podrían realizarse en varias fases, puesto que algunas de ellas como, por ejemplo, el tema del reglamento o los criterios de evaluación respecto de los Tribunales son aspectos más administrativos que podrían gestionarse posteriormente.

Sin embargo, considero que, priorizando y siendo coherente con el trabajo que podríamos realizar para fines del Diplomado, podría ser en primera instancia “Los talleres de redacción de aplicación de la técnica básica de redacción de las tres fases (Afirmación de una idea, sustentación y cierre de la misma, recuperando el sustento.)”. Para lo cual cabe manifestar que las participantes, como lo mencioné, anteriormente, son de diferentes gestiones; incluso una de ellas finalizó con sus prácticas hace tres años. Por tanto, las características de las participantes son bastante variadas, ya que algunas son madres solteras; casadas con uno o tres hijos; viven en provincias como Cliza, Sipe Sipe, Quillacollo, Arani, entre otras; son bilingües de cuna, quechua y castellano; están en permanente contacto con el quechua; tienen mayores o menores dificultades para escribir, entre otras.

En este sentido, considero que los talleres de redacción que propuse como hipótesis de acción debieron contemplar estas características que comparten y diferencian a las participantes, de manera que así hubiésemos podido realizar el trabajo de la mejor manera posible.

3. Hipótesis de acción

La realización de Talleres, para la ejercitación de la técnica básica de redacción de los tres pasos fueron: 1) Afirmación de una idea/ (introducción), 2) Sustento de esa idea/(desarrollo) y 3) Cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento/(conclusión), puede ayudar en la concreción de los informes finales, que las practicantes de la modalidad de Titulación TD de la carrera de LAEL deben presentar al finalizar su práctica y así poder titularse.

3.1 Sustento teórico

3.1.1 La investigación acción educativa

En el marco de la investigación acción educativa se considera que son muchas las acciones que el profesorado debe realizar al estar en el marco de este tipo de investigación, tales como: “el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.” (La Torre 2003:1). Durante las cuales se realiza la identificación de “estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (*Ibid.*).

Así en la investigación acción educativa es el profesor o docente de aula el que realiza la investigación de su propia práctica, puesto que es el más indicado para hacerlo. Es decir, retomando las palabras de Bernardo Restrepo (<https://m.youtube.com/watch?v=5U6jaYRMklU>), no puede esperar el maestro que alguien más le diga cómo puede mejorar su práctica educativa. Más al contrario somos nosotros mismos, los docentes, los que a partir de la investigación acción educativa podemos reflexionar y generar mejoras en nuestro quehacer educativo.

En esa línea, “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión” (La Torre, 2003, pág. 2). Estos ciclos que menciona La Torre son: la investigación, la acción y la formación (*Ibid.*).

3.1.2. Los tres aspectos básicos de un texto: introducción, desarrollo y conclusión

Ya entrando en el aspecto teórico mismo de lo que ataño a este trabajo, fue reflexionar sobre los talleres de redacción, de aplicación de la técnica básica de los tres pasos: afirmación, sustento y cierre, donde, uno de los aspectos que consideré relevante, en lo que respecta a la redacción, fue el conocimiento y manejo de la estructura básica que debe contemplar un documento académico.

En ese sentido, el campo en el que se enmarcó nuestro trabajo fue el desarrollo de competencias de redacción en base a la técnica de los tres pasos; que, para fines del Diplomado, partió básicamente de los conocimientos previos que desarrollé durante un Diplomado en “Producción de textos en Quechua”, en su quinta versión 2012, sobre los pasos básicos y prácticos sobre redacción de textos. Este consistió en la afirmación de una idea, como primer paso, la sustentación de la misma, como segundo paso y cierre de la idea, recuperando el sustento, como tercer paso. Esta técnica para mí, y considero que para mis compañeros también, fue práctica, puesto que me permitió, a partir de una afirmación del cotidiano, entender que debo tener cuidado en el tipo y la extensión de la afirmación que realizo, dado que, ésta debe poder ser sustentada por mí misma, finalmente el cierre de ésta, fortaleciendo la idea con el sustento, como conclusión.

En la misma línea de estos tres pasos básicos de redacción teóricamente pude identificar lo siguiente:

Aunque cada tipo de texto posee una superestructura específica...en la mayor parte de textos, sobre todo en los académicos, existe una similar progresión de la información que se presenta de manera general en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión.

La introducción cumple una función muy importante en el texto: presenta el tema, lo delimita y sitúa al destinatario en la perspectiva del emisor. Prepara al lector para la lectura del texto, por tanto, suele expresar, de forma sintética, los puntos esenciales que se tratarán a lo largo de este. Sirve, además, para captar la atención del destinatario, por lo que debe ser clara, concisa, directa e interesante.

El desarrollo constituye el cuerpo del texto, donde se afirma, explica, justifica, ejemplifica y argumenta las ideas que forman la macroestructura.

La conclusión, por su parte, permite fijar los elementos esenciales del texto en la mente del destinatario (lector). A través de ella normalmente se resume el sentido escrito, lo que permite consolidar su significación. No hay un modelo rígido para los párrafos de introducción y conclusión y...su estructura depende el tipo de texto. (Alandia, 2008, pág. 26)

Como se puede apreciar en la cita, la introducción, el desarrollo y la conclusión guardan una estrecha relación con la estrategia básica de los tres pasos que planteo para la ejercitación en los talleres de redacción, puesto que la afirmación sería como la

introducción, el sustento como el desarrollo y el cierre con la conclusión. En suma, estos tres aspectos serían como: la presentación, el cuerpo y el resumen del texto. Las cuales es importante conocer y diferenciar para poder redactar un determinado documento.

3.1.3 Conocer un modelo concreto antes de redactar

Así de importante como el esquema para esta autora, Alandía, también es importante conocer un modelo del tipo de documento que se quiere redactar, es decir, si el documento que se quiere redactar o hacer redactar es un informe, es fundamental que antes de empezar a escribirlo el escritor/a vea, lea y esté en contacto con ejemplos de informes similares al que se le solicita. Esto, indica Alandía, les permitiría ir de lo abstracto a lo concreto.

Yo creo que uno de los primeros problemas que tienen (las estudiantes que tienen que redactar un documento académico) es que cuando les dicen que tienen que redactar un tipo de trabajo, nunca les hacen leer uno, que tenga determinadas características que se les está pidiendo, simplemente se les da un esquema y por experiencia propia es imposible imaginar el esquema. El esquema tú puedes imaginarlo solo con subtítulos. Es imposible que apenas con ciertos datos, ciertas características te imagines como realmente tienes que desarrollar la información. Eso yo lo he vivido como estudiante y lo he superado como docente. De manera que si yo les pido un ensayo, les hago leer uno o dos ensayos. Entonces, ellos saben cómo se estructura el ensayo. Esa estructura de la que yo les hablo ya no es abstracta sino se concreta en el desarrollo del contenido, del discurso o la complejidad la profundidad que tiene que tener el tipo de texto. (Entrevista Patricia Alandía, 30-09-16)

Entonces, para Alandía, conocer el esquema de un documento a redactar es mejor presentarlo en concreto a los futuros escritores, ya que lo abstracto tampoco les ayudaría mucho, pues para ella, imaginar un documento a redactar desde lo abstracto es irrealizable.

3.1.4 El estado de ánimo, la predisposición y el conocimiento del tema, factores importantes para la redacción

En la misma línea, también hay otros factores importantes relacionados con la redacción como, por ejemplo, el estado de ánimo, circunstancias y la voluntad del escritor a la hora de la redacción, puesto que estos también podrían definir la concreción o no del documento a redactar (Cáceres, 1998).

Así de importante también para Cáceres es el grado de complejidad que puede representar un tema o asunto que el escritor pretenda redactar. Es decir, que si es demasiado complejo y el escritor no tiene los suficientes insumos sobre el tema podría resultar una dificultad e incluso un obstáculo para la concreción del documento. En palabras de Cáceres: "Algunas dificultades surgen de acuerdo al estado de ánimo en que uno se encuentra, o también de la situación y predisposición que se tenga para realizar la tarea, además, se debe tomar en cuenta el grado de complejidad del tema a desarrollar" (Cáceres 1998, pág. 1).

Entonces, podríamos afirmar que un aspecto importante que el escritor debe conocer es el esquema de un texto para escribirlo, empero también debe conocer o dominar el tema sobre el cual quiere escribir. En otras palabras, si el escritor conoce el esquema del texto y no sobre el tema que quiere escribir no podrá concretar el escrito, a menos que se nutra de mayores insumos sobre este que le permitan escribir un texto sólido y comprensible.

Esta afirmación, respecto de conocer bien el tema que se va a escribir como requisito esencial para concretar la escritura también nos lo reafirman Adolfo López²², Patricia Alandia²³ y Pedro Plaza²⁴, durante entrevistas individuales sobre los aspectos básicos que el escritor debe contemplar antes de sentarse a escribir; así por ejemplo, para Adolfo: “Un factor para no escribir bien es no saber sobre qué escribir. Entonces tú tienes que tener ciertos conocimientos para escribir. Digamos yo sé escribir..., pero si me dices escribe sobre la cardiología, no voy a escribir ni jota. Yo pienso que eso también les pasa a las estudiantes porque no saben sobre qué van a escribir.” (E/Adolfo López/ 29-09-16).

En ese sentido, para Adolfo, un escritor experto podría fracasar a la hora de escribir un documento académico sobre un tema en particular que no conoce bien. Por tanto, si a un experto le pasa eso, con seguridad también le podría suceder a un estudiante si no tiene los conocimientos suficientes, indica Adolfo. Empero, esta ausencia podría subsanarse en la medida en que el experto, o el estudiante que pretenda escribir se acerque al conocimiento. Así lo reflexiona Pedro Plaza:

Para escribir tienes que tener algo sobre lo que escribir, y para eso tienes que investigar sistemáticamente. Tienes que tener una idea acerca de lo que vas a escribir, porque escribir uno puede sacar de su mente y hacer una novela o hacer un cuento, contar de su vida, puede hacer una autobiografía, y eso es bastante fácil, porque sacas de tu cabeza. Pero un escrito académico tiene que estar basado en datos más precisos. (E/Pedro Plaza/ 29-09-16)

Para Plaza, acceder al conocimiento que uno ignora se resuelve por medio de la investigación sistemática. Con esto, Plaza nos reflexiona que un escritor también es un investigador porque necesariamente tiene que investigar sobre lo que quiere escribir. Aunque, también menciona que uno, con el conocimiento empírico que posee, podría elaborar otros tipos de escritos que no sean académicos, que, como lo menciona, son más sencillos, porque solo requieren del conocimiento que el escritor ya posee. Empero remarca, que para que un escrito tenga la calidad de un texto académico requiere de un sustento que le permita estar catalogado en ese ámbito.

En la misma línea, Patricia Alandia indica que para escribir no basta poca información sobre el tema que uno quiere redactar, porque de esa manera no puede lograr su cometido, pues para ella: “Es imposible que apenas con ciertos datos, ciertas características te imagines como realmente tienes que desarrollar la información.” (E/Patricia Alandia/ 30-09-16).

En suma, podríamos decir que redactar un documento es complejo para un escritor, pues varios factores lo determinan como: el manejo del esquema determinado; el conocer un

²² Dr. Adolfo López Neumann, docente de la Carrera de LAEL.

²³ Mgr. Patricia Alandia Mercado, docente de la Carrera de LAEL.

²⁴ Pedro Ovidio Plaza Martínez Ph. D., docente investigador Departamento de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS.

modelo concreto, el conocimiento suficiente sobre el tema a escribir e incluso el estado de ánimo y la predisposición a la hora de escribir. De igual manera o quizá, aún más complejo es para un estudiante que apenas incursiona en el campo de la escritura. Entonces, fue importante conocer sobre estos aspectos para poder guiar de mejor manera a los estudiantes. Por tanto, concluyo que conocer estos factores determinados sobre la redacción me permitió apoyar a las estudiantes de la modalidad de TD en la redacción de sus informes finales durante los Talleres planteados. Sobre lo cual ampliamos en los siguientes párrafos.

4. Objetivos

4.1 Objetivos de acción

Objetivo general de acción

- La ejercitación de la técnica básica de redacción de los tres pasos que son: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento, efectivizan la redacción del informe final que deben presentar las y los practicantes de LAEL para que accedan a su titulación.

Objetivos específicos de acción

- Aplicación de técnica básica de redacción de los tres pasos: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento, inicialmente con ideas de su cotidiano, posteriormente con afirmaciones precisas referentes a los capítulos de su informe final.
- Indagar la efectivización de la técnica de los tres pasos: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento en la redacción de sus informes finales, en la redacción de sus informes, a partir de una reescritura de los mismos, en función a los ejercicios de redacción de la técnica.
- Determinar si la técnica de los tres pasos básicos para la redacción tuvo alguna incidencia en la redacción de los informes finales en lengua quechua.

4.2 Objetivos de investigación

Objetivo general de investigación

- Analizar los cambios que se generan a partir de la realización de los talleres de redacción, con la aplicación de la técnica básica de las tres fases que son: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento, en relación a la efectivización de la redacción de los informes finales que deben presentar las practicantes de la modalidad de Titulación TD de la carrera de LAEL.

Objetivos específicos de investigación

- Identificar los cambios que se generan a partir de la realización de los talleres de redacción, con la aplicación de la técnica básica de los tres pasos que son: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento.

- Describir los cambios que se generan a partir de la realización de los talleres de redacción, con la aplicación de la técnica básica de los tres pasos que son: afirmación de una idea, sustentación de la misma y cierre de la idea afirmada, recuperando el sustento.
- Visibilizar si hay factores culturales y/o lingüísticos en la redacción de los informes finales del TD.

5. Aspectos metodológicos

La metodología que orientó este trabajo fue la IAP; desde los inicios del mismo se adoptó esta metodología, en el sentido en que se indagó desde las participantes del TD acerca de sus percepciones respecto de realizar esta modalidad. Aunque también debo mencionar que en una primera oportunidad, con la intención de hacer el “Diagnóstico participativo” al parecer, sin darme cuenta, direccioné sus respuestas. Esto lo percibí a partir de las socializaciones iniciales que realizamos en las jornadas presenciales del diplomado, sobre todo al compartir las preguntas que guiaron nuestro diagnóstico; así lo percibí. Esto, sucedió luego de que varios compañeros fueron compartiendo sus resultados. Es decir, que durante las participaciones fui entendiendo en qué consistía un verdadero diagnóstico participativo, que obviamente estaba un poco distante de lo que para esa oportunidad yo había realizado. Y como mis preguntas fueron direccionadas, por tanto las respuestas también lo fueron. Por tal razón decidí realizar nuevamente el diagnóstico, para lo cual reuní nuevamente a las egresadas y realicé un nuevo diagnóstico, para lo cual estas fueron las únicas preguntas que guiaron nuestro trabajo:

- ¿Qué es lo que piensan y sienten respecto de la redacción del Informe final del TD como modalidad de Titulación?
- ¿Qué saben sobre el reglamento respecto de la presentación del Informe final del TD?

En esa línea y como era de esperar las respuestas fueron, completamente distintas de la primera oportunidad. Esto para mí fue un gran aprendizaje, a nivel metodológico, puesto que en esta oportunidad recién pude sentir que efectivamente estaba realizando un diagnóstico participativo en la que permití, en verdad, que ellas expresaran sus pensares y sentires, y a partir de ello encontrar con ellas mismas las posibles hipótesis de acción, que era lo que continuaría al diagnóstico, pero que además determinaría su verdadera participación en el proceso y posterior a este.

En suma, la metodología, como también lo expresa en la IAP, es un ir y venir, en el marco de la reflexión y la replanificación de acciones en la que no se debe perder de vista la participación “real” de las/os concernidos. Así lo reflexiona Fals Borda cuando afirma: “Combinar investigación bien hecha con la acción-praxis bien hecha y con la participación auténtica bien hecha se pone las bases de una nueva universidad y de una nueva sociedad”²⁵. En este sentido, Borda nos orienta que una participación real o “auténtica”, es fundamental en la IAP, pues determina las bases de todo el proceso, así como de los resultados que puedan surgir de esta.

²⁵ www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU

Es evidente que en un proceso de aplicación de acciones es fundamental el seguimiento a partir de mecanismos de indagación que nos permitan tener insumos para enterarnos y reflexionar sobre los cambios que se van generando, en relación tanto a la hipótesis como al objetivo de acción; lo cual implica selección de determinadas técnicas y el diseño de los instrumentos. En esa línea, las técnicas que elegí en el marco de la planificación de la investigación fueron: la Entrevista, la Observación, la Revisión documental y los Testimonios.

6. Análisis de resultados

Luego de un tiempo realizando los talleres de redacción, con la técnica básica de los tres pasos, las apreciaciones y respuestas que las practicantes evidenciaron, puedo decir, que hasta ahora fueron satisfactorias. Considero que los primeros resultados positivos que se manifestaron en sus informes finales concretos fueron a raíz de haberles hecho conocer y reflexionar sobre mis impresiones respecto a los documentos que me entregaron, los cuales supuestamente fueron re-escritos, empero no lo fueron. También les expresé que para continuar con los talleres yo requería evidencias de que efectivamente no estaba haciendo esfuerzos extraordinarios en vano, y los debía ver concretamente en la re-redacción de su Marco Referencial, el cual debían traerlo para la sesión siguiente. Entonces, ellas expresaron que responderían a mi solicitud con mayor compromiso porque también a ellas les interesaba concluir con la redacción de sus informes.

6.1. San Simónpi qillqay wakichiyanta Qhichwapi parlariy atinchik (En San Simón podemos hablar sobre la elaboración de textos escritos en Quechua)

6.1.1. San Simónpi qhichwa yachakuqpis kallankutaq (En San Simón también hay estudiantes quechuahablantes)

En la carrera de LAEL, específicamente en la modalidad de TD, al igual que en otras carreras seguramente, hay estudiantes quechuahablantes. Esto se lo puede corroborar en las siguientes autobiografías de las mismas:

Mi nombre es Ana Quispe Mendoza, tengo 28 años, soy de Quillacollo, mi estado civil es soltera, no tengo hijos. Trabajo como ayudante en una tienda y también ayudo con mi mamá en la agricultura.

Los idiomas que adquirí en el ámbito familiar son el castellano y quechua. El castellano es el idioma que uso frecuentemente con mis hermanos y mis amigos de mi barrio. El idioma quechua lo uso con mis padres y con aquellas personas con mis vecinos y conocidos que hablan ese idioma. A la ciudad no voy con tanta frecuencia, solo rara vez. Pero si voy es a la universidad que se encuentra en la ciudad. (T/AQ)

Como se puede apreciar, la practicante que realizó el TD en la carrera de LAEL es bilingüe en quechua y castellano. Ella además afirma que usa el quechua en su cotidiano y que ésta frecuenta la ciudad en escasas oportunidades, principalmente, para asistir a la universidad. Esto implica que ésta posiblemente usa el quechua en su cotidiano al igual que el castellano, pues, como ella misma afirma, se comunica en quechua con sus padres y vecinos que hablan esta lengua. También es necesario mencionar que Sipe Sipe es un municipio donde la gente habla quechua, sobre todo las personas mayores (experiencia

personal). Por lo que podríamos asumir que Ana usa el quechua con mucha frecuencia en la interacción con sus vecinos.

Empero, las actividades académicas en la casa superior de estudios, según mi experiencia como estudiante y como docente, podría afirmar que las realiza exclusivamente en castellano; lo cual muestra que esta institución pública no estaría cumpliendo las normativas vigentes que indican en la Constitución Política del Estado (2009), la ley educativa 070 y la ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas 269, respecto a la promoción, fomento, revitalización y uso del quechua, para el caso particular de Cochabamba.

Esta realidad de ser quechuahablante es compartida también por otra practicante quien afirma: "Mi nombre es Ridma Jhanethe Pizo Garcia tengo 25 años de edad, tengo un hijo de 2 años de edad y estoy casada por lo civil desde hace dos años, ambos tenemos al quechua como lengua materna y estamos viviendo en un cuarto de alquiler por la Avenida 9 de Abril." (T/RHP)

En este extracto de la autobiografía de la practicante también se puede evidenciar que ella es bilingüe, al igual que su esposo. No obstante, se podría afirmar, que tanto la ciudad como la universidad contribuyen al desarrollo del castellano. La universidad no es un espacio que le permitió promover y fortalecer su uso del quechua, a pesar de que las políticas lingüísticas bolivianas así lo demanden. Esta podría ser una de las razones que motivó a Ridma a monolingüizar en castellano a su hijo, coartando con ello la posibilidad de que este fuese bilingüe al igual que sus padres.

Es decir, que si la universidad promoviese el uso y disfrute también del quechua, posiblemente esta mamá quechuahablante hubiese transmitido también el quechua a su hijo en pos de la vitalidad y viabilidad de esta lengua, a pesar de encontrarse en un contexto urbano y ya no realizar las actividades que más ligadas están al quechua como la agricultura, por ejemplo. Empero, en esta casa superior de estudios, específicamente en la carrera de LAEL, se carecen de políticas lingüísticas a favor las lenguas originarias. En este caso en particular, específicamente, del quechua, aspecto que se puede corroborar desde la oferta de la malla curricular hasta la defensa de los trabajos de grado, donde casi no se evidencian avances a favor de esta lengua, a excepción de la iniciativa personal de promover el uso del quechua mediante el "Club de Quechua "Qhichwap k'anchaynin" (El alumbrar del Quechua) y otras honrosas excepciones, como por ejemplo, la publicación de un número exclusivo de la Revista "Página y Signos" # 13, en quechua, gracias al compromiso y esfuerzo de Patricia Alandía Mercado.

En la misma línea, otro extracto de la autobiografía que presento a continuación también muestra la presencia de quechuahablantes nativas en la carrera de LAEL:

Mi nombre es Maribel Hinojosa Baleriano, nací el 4 de junio de 1991 en Aymuro, Municipio de Aiquile. Y tengo 25 años, mi padre José el falleció hace 3 años, mi madre Ceberina ella vive en Aiquile con mi hermano menor. Tengo 3 hermanas: Cristina, Nelcy y Wilma y un hermano menor Bismark.

Yo nací en una familia quechua, así que tengo como mi lengua materna el quechua, y ya en la escuela es donde pude adquirir el castellano como L2. La primaria estudié en la escuela 20 de Diciembre en el turno tarde y la secundaria estaba en el colegio Simón Rodríguez turno mañana y tarde.

En la escuela y colegio yo no hablaba el quechua con mis compañeros tampoco lo hacían ellos, eso creo que era por vergüenza rara vez se escucha el quechua. Y peor aún nunca escuché hablar la lengua quechua a algún profesor ni siquiera con nuestros padres que hablaban quechua todo el tiempo. (T/MHB)

Tal como se lo puede evidenciar, Maribel era monolingüe en quechua, por tanto el castellano recién fue su segunda lengua, empero su ingreso al sistema educativo, de manera hasta violenta, la fue inclinando hacia el uso exclusivo del castellano en desmedro del quechua. Y la universidad, se podría afirmar, es la continuidad de esa vergüenza por ser hablantede quechua, pues como ella indica, en la escuela no escuchó hablar esta lengua ni a sus compañeros ni a sus profesores, lo mismo sucede en la universidad, donde son demasiado escasas las oportunidades de uso y disfrute del quechua. Por tanto, puedo afirmar que Maribel tampoco siente que se promueva el uso y desarrollo del quechua en su desarrollo profesional, a pesar de que se trate de una carrera de lenguas.

Estas experiencias negativas para con el quechua son las que generan que los hablantes abandonen sus lenguas tanto en su uso cotidiano como en la transmisión de éstas a sus nuevas generaciones. Esto se evidencia en el caso de Ridma y su esposa quienes, a pesar de ser bilingües, quechua y castellano, dejaron atrás la posibilidad de bilingüizar a su hijo, generando con ello que este conocimiento lingüístico termine con ellos.

Sea cual sea el mecanismo que se emplease, el resultado era el mismo: un creciente sentimiento de inferioridad o de vergüenza acerca de la propia lengua, una reticencia o turbación ante el uso de la lengua por temor a un posterior castigo, y un deseo natural de evitar a los propios hijos el trago de pasar por una experiencia parecida. Si las personas creen, con razón o sin ella, que la lengua de sus antepasados es la causa de su sumisión, o de que se les privara de la oportunidad de una promoción social por su incapacidad para hablar bien la lengua dominante, no debe extrañarnos que sientan aversión por preservar su lengua, ni que no respalden los proyectos de conservación que se ponen en práctica (como en las escuelas). (Crystal, 2001, págs. 101-102)

Crystal hace referencia aspectos muy presentes en el quechua, en Cochabamba y específicamente en el caso de Ana, Ridma y Maribel, quienes a causa de la vergüenza o falta de oportunidades de uso de la lengua indígena en instituciones como la universidad, van abandonando su lengua materna quechua y se van mudando al uso exclusivo del castellano.

En este marco, y en función a las evidencias presentadas, la universidad como la casa superior de estudios más prestigiosa de la región que acoge a distintas poblaciones culturales, como el quechua, tendría que asumir medidas urgentes en el marco de las políticas vigentes, de manera que no continúe siendo cómplice de la pérdida de las lenguas y culturas del país.

6.1.2. San Simónpipis qillqaymanta qhichwapi parlay atikun (En San Simón también se puede hablar de la escritura, en quechua)

Los talleres de redacción para la concreción de los informes finales de la modalidad de TD en la carrera de LAEL los desarrollamos en quechua y castellano, puesto que la presencia significativa de quechuhablantes así me lo permitió. Empero, no fue tan sencillo de hacerlo como se puede evidenciar en la siguiente cita:

En esta ocasión revisamos el Marco metodológico de Giovana, y como están ella y Ana nomás, el taller se realiza exclusivamente en quechua. Ambas son quechuahablantes, y con ellas ya hace dos años usamos el quechua en nuestras conversaciones y también durante mi apoyo tutorial durante sus prácticas.

Giovana, cuando empecé a hablar exclusivamente en quechua, me pidió que hablara en castellano, indicando que sería más fácil, empero, como siempre les hablo en quechua, yo no quise continuar en castellano y seguí usando el quechua, y no volvió a decir más que hablara en castellano, más al contrario me habló muy bien en quechua. Lo cual me llenó de satisfacción.

Pude percibir en sus conocimientos que no sabía mucho de las leyes educativas, porque ella a medida que les fui explicando sobre éstas, indicó: "Entonces kay jukninta reemplazarpan ari." (Entonces, esta reemplazó a la otra pues) Y va indicando "a ya, ya", reflejando que entendía lo que explicaba.

Seguimos corrigiendo su escrito, hablando en quechua. Hasta podría decir que me entendía mejor en quechua que en castellano, pues decía: "Achhaylla karqa. Ñuqa q'ala ch'ipakuchkarqani." (Eso nomás era. Yo todo me estaba enredando) (CDC 04-11-16)

En estas líneas se puede percibir que inicialmente hubo una resistencia hacia el uso del quechua en el taller, quizá debido a la vergüenza de usarlo en el aula o por la poca costumbre de hacerlo en la redacción misma de su informe final, empero cuando la practicante se dio cuenta que no iba a lograr que cambiase al castellano también siguió usando el quechua. Entonces, se puede afirmar que es posible usar el quechua también en las aulas para hablar de cuestiones académicas, en este caso en particular la redacción de un informe final.

Esta experiencia de usar el quechua en los talleres también se puede verificar en la siguiente evidencia:

Este día iniciamos solo con Ana y Jhobana, y lo hacemos en quechua, porque ellas son nativas del quechua. En este revisamos el Marco Teórico de Jhobana, cuyo documento presenta muchas imprecisiones como: hablando de la 1565 menciona el plurilingüismo más no del bilingüismo, etc.

Le indico que en este capítulo tendría que iniciar con la 1565, luego la NCPE, la 070 y la 269. Le explico que contextualice las citas, relacionando con el quechua en "Sauce Rancho", específicamente. A medida que le voy explicando con ejemplos los comentarios y reflexiones que tendría que hacer respecto del quechua en la comunidad donde hizo su práctica, también le explico que mencione que la 1565 fue derogada, cuya reacción me sorprende pues revela que no sabía sobre ésta, cuando le fui explicando la cronológicamente las leyes como lo presento a continuación:

Ñ.: Kunan kay leytaqri manaña kanchu. (Y ahora esta ley ya no hay.)

Jh.: A, ¿chinkapunña? (Ah, ¿Ya se ha perdido?)

- Ñ.: Ari, mañana kanchu, chayrayku kunan tiyan wak 070 a! (Sí, ya no hay, por eso ahora hay otra pues, la 070.)
- Jh.: A! kay 070 reemplazarpán a, ¿i? o ¿manachu? (Ah! Esta 070 la reemplazó pues, ¿no es verdad? O ¿No?)
- Ñ.: Constituciónraq ruwakurqa chaypa qhipantataq 070 ruwakun. (Antes se hizo la Constitución, posterior a ello se hizo la 070.)
- Jh.: A ya, ya.
- Ñ.: Le explico que priorice las citas que se remitan al quechua como lengua materna sobre todo. Asimismo, que interprete la ley 070 en función al contexto donde realizaron el T D.
- Durante las ejemplificaciones les voy mostrando en función al esquema trabajado: afirmación, sustento y cierre.
- Jh.: ¿Chaylla? Entonces, ñuqa q'ala ch'inqakuchkarqani. (¿Eso nomás es? Entonces, yo en todo me estaba perdiendo.)
- Ñ.: Jap'ikun? ¿Se entendió?
- Jh.: Ari. (Sí) (CDC 03-11-16)

Entonces, así como se puede apreciar en estas líneas, el quechua se usó en los talleres de redacción propuestos para efectivizar la concreción de los informes finales del TD. Otra de las evidencias que corroboran el uso del quechua en los talleres de redacción lo presentamos a continuación:

Hoy empezamos el taller con la revisión del trabajo de Daria, quien sigue escribiendo su informe exclusivamente en quechua. Como la mayoría de las asistentes habla quechua realizamos las correcciones en esta lengua. Este escrito es el Marco Teórico. Este trabajo tiene coherencia, aunque en ocasiones abarca demasiado en sus afirmaciones, por ejemplo: cuando afirma que la ley 1565 cambió el futuro de las 36 lenguas en Bolivia. (Esta afirmación la hizo en quechua, por no recordar explícitamente lo que escribió trato de rescatar la idea en castellano.) Sobre esa afirmación consulto a las chicas, si están de acuerdo que con la 1565 se incorporó a las 36 lenguas en el sistema educativo, además les consulto de qué evidencias gozaríamos para sustentar tal afirmación. A medida que llegan las otras chicas las correcciones las seguimos realizando en quechua pero para que las otras sigan las correcciones las voy traduciendo al castellano, así como las lecturas que voy realizando del informe. En ocasiones cuando no entiendo lo que escribió le consulto qué quería decir en ese apartado en particular, y también le sugiero que como está escribiendo en quechua sea breve y puntual, es decir que no trate de abarcar oraciones muy largas ya que la idea principal se dispersaba. (CDC 10-11-16)

Finalmente, muestro un extracto del capítulo II de la redacción de Daria, una de las practicantes quechuahablantes y la única que decidió escribir su informe en quechua.

II. ISKAY PHATMA (CAPÍTULO DOS)

¿Maypi kay yachaywasi kachkan? (¿Dónde está esta escuela?)

Yachaywasi San Francisco I, Bolivia suyupi, Quchapampa Ilaqtapi, Villa Sebastian Pagadorpi, Distrito N°14, Humberto Asin Iluqllapi, Morochata ñan

tukuyninpitaa kachkan. (Toro, 2013) (La escuela San Francisco I, está en Bolivia, en la ciudad de Cochabamba, en Villa Pagador, Distrito N° 14, en la avenida Humberto de Asin, y está en la final calle Morochata. (Toro, 2013)

¿Imaynata San Francisco I yachaywasiman chayakun? (¿Cómo se llega a la escuela San Francisco I?)

Villa Pagadorpi juk ñan Humberto Asin sutichasqa kachkan, chaymanta juknin juch'uy ñan Morochata sutiyaq patañiqpi kallantaq achhaypi kay yachaywasi kachkan. Kayjina, patamanta qhawaripaqa juk yana muyuta rikunkichik chaypipacha San Francisco yachaywasiqa kachkan. (En Villa Pagador hay una calle que se llama Humberto de Asin, de allí hacia arriba también hay otra calle con el nombre de Morochata, ahí está esta escuela. Viendo de arriba, es así, verán un círculo negro, justo ahí está la escuela San Francisco I.) (Toco, 2013) (RD/Cap. II/Daria Pachecho)

En este sentido, se puede expresar que usar el quechua con los quechuahablantes en un contexto académico como la universidad es posible y quizá hasta más efectivo para promover la redacción de los informes finales de la modalidad de TD. Así también, Daria nos muestra que se puede ir más allá de usar el quechua a nivel oral en un contexto académico con su decisión firme de redactar su informe exclusivamente en quechua. Prácticas como esta, desde mi punto de vista, promueven el disfrute y uso del quechua, y nos permiten aportar desde la academia por la vitalidad y viabilidad de ésta. Esta experiencia concreta quizá también podría aportar para otras lenguas indígenas del país y del mundo.

6.2. El conocimiento sobre la estructura de un texto y ver un modelo concreto del documento a redactar determinan el éxito o fracaso de la redacción de un texto académico

6.2.1. “Ya sé cómo es la idea. Tengo que sacar la afirmación, sustentar y cerrar la idea.”

La técnica básica de los tres pasos: afirmación, sustento y cierre, que se implementó en los talleres de redacción, les sirve de guía a las practicantes para organizar sus ideas en la redacción de sus informes finales.

La primera cosecha de mis esfuerzos se evidenció cuando revisamos el documento de una de las practicantes, que además debo remarcar era una de la que mayores dificultades tenía en su redacción, y se resistía volver a redactar su documento. El nuevo escrito era preciso, concreto y sustentado, tal como lo habíamos practicado en los talleres. Es decir, el documento, ya no era inconsistente, general ni presentaba una mezcla de ideas como anteriormente lo había hecho, sino que partía de una afirmación sencilla, la sustentaba con información precisa de documentos, en este caso del POA de la Unidad Educativa “Sauce Rancho”, y la cerraba, recogiendo su sustento. Así mismo el documento no era extenso, era tres hojas solamente. Es cierto que hubo detalles menores que fuimos corrigiendo entre todas, pero la idea general estaba bien hecha.

Estos cambios en la redacción que afirmo se evidencian en las líneas siguientes:

En la versión anterior del capítulo II Marco Referencial, este muestra aspectos de los Antecedentes del TD y datos de la unidad educativa, así se lo puede apreciar en:

Capítulo II

2.1. Marco Referencial

En este capítulo se explican los Antecedentes del TD realizado en la Unidad Educativa “Sauce Rancho” y la población escolar con la que se trabajó durante la gestión 2014.

2.2. Antecedentes del TD (TD.)

De acuerdo con el cronograma establecido se inició el TD a partir del 30 de abril del año 2014 bajo la tutoría de la Mgr. María del Rosario Saavedra Saravia, quien estaba encargada de guiar y evaluar el trabajo que se ha desarrollado, asimismo como: orientar, coadyuvar y supervisar el cumplimiento del plan de trabajo...

2.3. Antecedentes de la institución

La Unidad Educativa “Sauce Rancho” se fundó un 8 de abril de 1996 por el profesor Rodolfo Antesana del Castillo, Director Ponciano Romero Presidente de la O.T.B., José Sonko, quien también fue Presidente de la junta escolar, Demetrio Lamas, era el representante del Sindicato Agrario, y el Profesor Abraham Mancilla en calidad de Director Distrital de Sipe Sipe. Según los datos obtenidos en el libro de actas del año 1999. (Revisión documental 2012)

En cambio, en la nueva versión del capítulo II Marco Referencial se inicia con una breve introducción, respecto de tres aspectos generales que se desarrollan en el capítulo en particular que son: la comunidad, la unidad educativa y la materia de quechua. Tal como se lo puede apreciar en la siguiente evidencia:

Capítulo II

Marco Referencial

En este capítulo se describe la comunidad, la unidad educativa “Sauce Rancho” y las características económicas, socioculturales y lingüísticas de ésta.

2.1. Comunidad “Sauce Rancho”

La unidad Educativa “Sauce Rancho” se encuentra ubicada en el kilómetro 21 ½ de la carretera interdepartamental Cochabamba-Oruro, pertenece al núcleo “Marcelo Quiroga Santa Cruz” del distrito de Sipe Sipe, en la segunda sección municipal de la misma, provincia Quillacollo del departamento de Cochabamba (RD/POA UE SR 2012).

2.1. Comunidad “Sauce Rancho”

2.2. Unidad Educativa “Sauce Rancho”

2.3. La materia de Quechua

En estas líneas se hace evidente el cambio respecto a la calidad de redacción, pues como lo mostramos en la anterior versión del capítulo II, este contemplaba aspectos relacionados con los antecedentes del TD y datos de la unidad educativa, en cambio en la nueva versión se puede ver que ésta muestra una introducción (afirmación), donde de manera sintética presenta los puntos esenciales que se desarrollarán (Alandia, 2008) en ese capítulo. Seguido desarrolla los aspectos concretos que menciona, por ejemplo, la comunidad “Sauce Rancho” y lo sustenta con datos del POA de la unidad educativa que respalda sus afirmaciones.

Estos aspectos redactados siguen la estructura básica que menciona Alandia respecto de los textos académicos. En palabras de la autora: “Aunque cada tipo de texto posee una superestructura específica...en la mayor parte de textos, sobre todo en los académicos, existe una similar progresión de la información que se presenta de manera general en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión.” (Alandia 2012, pág. 26). Por tanto podemos afirmar que el documento re-escrito por parte de la practicante presenta los requisitos de progresión de la información que se requiere en el caso de los textos académicos; lo cual refleja un avance específico en la calidad de éstos.

6.2.2. El rol del modelo de texto en la redacción del informe

El ver un modelo concreto del tipo de texto a redactar ayuda en la redacción precisa y efectiva de este a las practicantes, pues en este se evidencian los aspectos puntuales que se deben seguir, además de las características de la redacción de la misma.

Otro aspecto relevante que puedo rescatar del documento que re-escribió la practicante (que lo muestro en el subtítulo anterior) es que refleja los tres aspectos generales que sugirió el Doctor López²⁶, con quien tuve la oportunidad de conversar respecto a uno de los informes finales que había revisado. Este sugirió: “En el Marco Referencial tuviera que hablar primero de la villa donde está la unidad educativa, segundo de la misma unidad educativa y tercero del curso o la materia que está implementando.” (CP ALN, 22-09-16).

Estas sugerencias respecto al marco referencial que realizó el Dr. López las reflexionamos en los talleres de redacción con las practicantes, donde escuchamos la grabación del audio que había registrado de la conversación que tuvimos, respecto, específicamente, al informe de uno de sus compañeros. Luego las escribimos ejemplificando en la pizarra, de manera que se podría decir que tuvimos una especie de “modelo” de los tres aspectos generales que debería contemplar este capítulo, así como de las características de la escritura del texto en general. Así lo corrobora la siguiente evidencia: “Yo siempre quería que uno revisemos. Si, ahora entiendo. En el otro no entendía nada. Ahora sí. Tengo este para hacer. Ya sé cómo es la idea. Tengo que sacar la afirmación, sustentar y cerrar la idea.” (E/GL)

En estas líneas, se evidencia que la entrevistada afirma que el hecho de no ver un “modelo” concreto del documento a redactar dificulta la redacción efectiva del mismo, puesto que como lo afirma ésta, al presenciar un modelo específico también se tendría la experiencia de las características del mismo; mismo que ayudaría en gran manera la redacción del documento solicitado (Entrevista Patricia Alandia, 30-09-16).

Tal como afirma Alandia, la experiencia de estos tres años como tutora me permite corroborar la afirmación que realiza, pues, evidentemente, se les solicita un informe final, más no se les muestra uno concreto, donde con las y los interesados se evidencien y reflexionen sobre los aspectos concretos y particulares que este debe contemplar. Quizá este proceder fue descuidado debido a que como tutora, en mi caso en particular, enfoqué mis esfuerzos en el apoyo metodológico respecto a las prácticas institucionales que debían realizar, por ejemplo en el caso de las practicantes que realizaron en las unidades educativas, el foco de atención fue la planificación de los cursos de lengua; la pertinencia metodológica; el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes por

²⁶Adolfo López Neumann, Docente de la Carrera de LAEL, con frecuencia Tribunal de los Informes Finales del TD.

encima del desarrollo de contenidos; el acompañamiento en aula, entre muchos otros aspectos. Por tanto, el apoyo en la redacción de los informes finales, si bien, no fueron enteramente descuidados, no recibió la atención ni especificidad que sugiere Alandia en relación a mostrarles un modelo concreto.

En uno de los informes de una de las practicantes pudimos evidenciar que en el capítulo II Marco Referencial que re-escribió se reflejaban, específicamente esos tres aspectos generales de los que habíamos conversado y ejemplificado el taller anterior. Y estos se los puede evidenciar, claramente en los puntos: 2.1. Comunidad “Sauce Rancho”; 2.2. Unidad Educativa “Sauce Rancho” y 2.3. La materia de Quechua.

Por tanto, en base a las evidencias presentadas puedo afirmar que hay un avance significativo y concreto en el capítulo II Marco Referencial del informe final de la practicante en particular, donde se evidencia que su escrito es más preciso, sustentado y sigue una estructura más coherente en relación a la versión de su capítulo II anterior; lo cual evidentemente es también un avance en la conclusión de su informe final, que de seguir con esta experiencia los resultados serán satisfactorios, no solo para la practicante sino para la carrera, la universidad y la población en general, así como para mi persona.

En este entendido puedo decir que cuando no se tienen las habilidades básicas para la redacción de un determinado texto el resultado es la imprecisión de ideas, la generalización y la subjetividad. Empero, en función a las experiencias de los talleres de redacción, se va generando que las practicantes tengan un formato claro para redactar; el cual determina que puedan seguirlo y con ello tener más conocimiento y seguridad respecto de lo que hacen. Por ende, esto también representa tanto para mí como Tutora como para los Tribunales Informes más claros y precisos del trabajo que realizaron; lo cual derivará en agilización de sus titulaciones.

Por tanto, la información que se debe presentar en un informe final de TD requiere de otros insumos como de la estructura concreta de la presentación de la información del documento y de un modelo específico para que las practicantes puedan realmente entender lo que deben hacer. Entonces la ejercitación de estos aspectos a través de la presentación de un modelo del tipo de texto que deben redactar, acompañado de explicaciones precisas es un gran apoyo para que las practicantes puedan avanzar con mayor conocimiento en la redacción de sus informes.

Como se puede evidenciar, son apreciaciones que permiten entender que, al parecer, las practicantes tienen mayor claridad en lo que van haciendo y además lo hacen con un disfrute, hecho que antes, puedo dar fe no sucedía.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Hay diversidad cultural y lingüística en la UMSS empero no se evidencian políticas lingüísticas a favor de éstas

La presencia de quechuahablantes en la UMSS es evidente, empero la ausencia de políticas lingüísticas en ésta también lo es, específicamente en la carrera de LAEL, donde a partir de las autobiografías de las practicantes del TD se pudo corroborar su presencia.

Esta realidad negativa para el quechua está dejando sus huellas en las nuevas generaciones de los estudiantes que ingresan bilingües a San Simón, empero van dejando

atrás su lengua y cultura en pos del castellano, y con ello van negando la posibilidad de bilingüizar a sus hijos. Por ende, se atenta contra la vitalidad y viabilidad de ésta. Esto a partir de que en esta casa superior de estudios no se promueve el uso y disfrute del quechua ni dentro las aulas ni fuera de ellas, esto claro a excepciones muy escasas y aisladas de lo que podría ser una política lingüística institucional.

Es posible promover el quechua en contextos académicos

La presencia significativa de quechuahablantes acompañada de la decisión de promover el uso, disfrute y desarrollo, por parte de las mismas quechuahablantes, muestran que es posible usar el quechua en ámbitos académicos. En la experiencia en particular se incursionó en un campo relativamente nuevo para una lengua oral como el quechua que es la redacción de un texto académico. Que sin duda representa un desafío tanto para la practicante como para la docente y para la misma institución. Empero, es una iniciativa que valdría la pena promover, ya que podría representar una experiencia que otras y otros podrían seguir.

La experiencia de la IAP en la redacción de los informes finales del TD

La realidad de las y los practicantes del TD revela que la mayoría de éstos tienen serias dificultades cuando se trata de la redacción del informe final; lo cual incide en la baja titulación de los mismos. Esto puede ser generado por varias razones como por ejemplo que no hubiesen desarrollado las competencias escriturarias durante los cinco o más años de permanencia en la carrera; la dejadez de éstos; la carencia o escaso apoyo de las tutoras en la redacción de éstos, entre otros. Empero, cuales fuesen las causas el resultado es que se evidencia que las y los practicantes que realizan su TD no se titulan al finalizar sus prácticas, más al contrario deben esperar dos o más años para culminar con esta fase; que de una u otra forma, también afecta a la institución que los acoge, pues la no titulación implica más egresados que titulados.

Empero, para contrarrestar esta situación negativa, que suscita específicamente en la modalidad de titulación del TD en la carrera de LAEL, la experiencia de la IAP refleja resultados positivos reflejados tanto en las evidencias presentadas en el Análisis de resultados como también en los siguientes testimonios de las participantes de los Talleres:

Gracias a eso podemos trabajar conscientemente, sistemáticamente optimizar y estar más felices, tranquilas xk así me siento y veo a mis compañeras más relajadas. Personalmente, me siento así, ya puedo dormir más horas tranquila xk ya sé cómo debía haber hecho bien mi trabajo.

Tener el esquema con la técnica y las sugerencias de los docentes escuchados en grabación me ayudaron a poder redactar mejor. Y sí tienen razón: hay que saber empaparse de lo que uno va a escribir y sustentarse con citas y conectar con nuestro contexto, es decir con la U. E. (T)

En concreto, con la aplicación de la hipótesis de acción de la técnica de los tres pasos básicos para la redacción: afirmación, sustento y cierre, acompañada de otros aspectos como la presentación de un modelo concreto del tipo de texto en cuestión y la reflexión de la necesidad de contar con el conocimiento suficiente del tema a redactar, se pudo evidenciar que se empiezan a visibilizar avances significativos en los capítulos que redactan las practicantes (Antecedentes, Marco Referencial y Marco Teórico), así como en los pensamientos y sentimientos de éstas en relación al informe final.

Recomendaciones

La atención a la diversidad cultural y lingüística de la población estudiantil en la UMSS es inminente

Dado que la presencia de quechuahablantes en la UMSS es significativa, ya hace varios años, así como las disposiciones legales referentes a las políticas lingüísticas a favor de las lenguas y culturas indígenas, la UMSS tendría también que asumir medidas como institución de educación superior, por un lado, pues las diversas investigaciones "científicas" revelan que la condición diglósica frente al castellano puede hacer perecer a las lenguas indígenas que coexisten con éste, y por otro, ya es hora de que la educación superior se apegue a las leyes y normativas vigentes, que al ser parte del sistema educativo le competen (CPE 2009, Ley 070 y Ley 269).

Coordinar con las otras tutoras de TD y compartir la experiencia de la IAP

Valdría la pena compartir la experiencia de la IAP con las otras tutoras de la modalidad de titulación TD, y así poder trabajar de manera coordinada y sistemática con ellas, ya en un plano más institucionalizado y no solo como una experiencia esporádica y aislada. Puesto, que la experiencia de la dificultad en la redacción de los informes finales también la tienen las otras tutoras no solo de la carrera sino de la Facultad en su conjunto (Conversación personal con una colega de Trabajo Social que también es tutora de esta modalidad en su carrera).

Referencias bibliográficas

Alandia, P. 2005. Desarrollo de competencias textuales. Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita en la educación superior. La Paz: Plural.

Cáceres, A. 1998. Manual Práctico de redacción. Cochabamba: ODEC.

Campanini, S. 2016. Propuesta metodológica de alfabetización académica para los estudiantes de Lenguaje III en la Carrera de LAEL. Tesis de maestría.

Contreras, R. 2002. "La investigación acción participativa: revisando sus metodologías y sus potencialidades en Durston". En J. y F. Miranda (Comp.) Experiencias y metodologías de la investigación participativa. (Pp. 9-17). Santiago de Chile: CEPAL.

Crystal, D. 2001. La muerte de las lenguas. Madrid: Cambridge.

www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU

Enseñar investigando: investigación acción en la asignatura de Filosofía del Lenguaje (LAEL- UMSS)

Mireya Sánchez Echevarría *

Resumen

En este artículo se recoge el testimonio sobre la práctica docente en la asignatura de Filosofía del Lenguaje perteneciente a la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Inicialmente se aborda el diagnóstico y análisis co-participativo realizado entre la docente y los estudiantes para identificar la problemática principal que enfrenta la materia. Enseguida, se describe el proceso democrático y participativo que permitió lograr acuerdos conjuntos con los estudiantes, con el fin de mejorar la práctica educativa y definir un objetivo consistente en desarrollar un proceso de investigación acción participativa que tome en cuenta los fundamentos teóricos de un tema de la asignatura y su relación con el entorno cultural inmediato del estudiante. Asimismo, se definió el objetivo general de la investigación acción cuyo fin es investigar la comprensión teórica, crítica y analítica de los estudiantes del 5to semestre en la asignatura Filosofía del Lenguaje, en relación a la temática seleccionada: La metáfora en acción.

Palabras clave: Investigación acción – práctica docente – metáfora – filosofía del lenguaje.

Introducción²⁷

La investigación acción desde el ámbito de la educación superior es el enfoque que motiva a los educadores a mirar, evaluar, modificar, proponer, en fin, a tener un mejor control de su práctica, donde la idea de auto-reflexión es central (Mc Niff, 2002: pág. 5), y es lo que he intentado realizar en estas páginas: una investigación reflexiva y propositiva sobre mi labor docente.

En una primera instancia "casi como un punto de partida" esta reflexión me permite aquilatar cuáles son los valores cruciales que dirigen mi práctica. Quizá esas líneas tan cortas dedicadas a su valoración, sin embargo, constituyan el núcleo central de mi quehacer como docente. Valores que hacen posible definir con claridad el tema que estoy interesada en investigar y los motivos que fundamentan ese interés. En ese sentido, y

²⁷ Este artículo fue realizado con el apoyo de asesoría de la Dra. Gabriela Canedo y con los aportes de los docentes del Diplomado de Investigación Intercultural: Luis Moya, Inge Sichra, Mónica Navarro y Mario Yapu.

* Licenciada en Filosofía y Letras y Magíster en Estudios del Desarrollo con mención en Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales. Realizó varios proyectos y publicaciones bajo la temática de género. Es docente en la Carrera de Comunicación Social y Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la UMSS. Miembro del Equipo de Investigación del Centro Cuarto Intermedio e Investigadora del Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades de la UMSS. Correo electrónico: mire_sanchez@hotmail.com.

desentrañando críticas a los modos educativos tradicionales anteriormente asumidos, concluyo que mi intencionalidad está centrada en que mis estudiantes aprendan investigando. ¿Cómo puedo mejorar mi docencia enseñando a investigar para que los contenidos de mi plan global se traduzcan en un aprendizaje significativo donde los estudiantes puedan ejercitar su espíritu creativo, analítico y crítico? Esa es la pregunta que guía los objetivos y las acciones que este trabajo pretende recoger.

Seguidamente, para salvar los escollos más relevantes de mi práctica educativa, procedo a identificar la problemática en general. Para esto recorro a encuestas, la primera de ellas me permite conocer a mayor profundidad a mis estudiantes: sobre su procedencia, su lengua de origen, en qué tipo de unidad educativa estudiaron; y también diagnosticar las dificultades de la asignatura a nivel de temas avanzados, de metodología y de evaluación. Con una segunda encuesta identifico las dificultades con las que se topan los estudiantes al momento de enfrentar una investigación. La aplicación de estos instrumentos me permite formular el problema y posteriormente, lo que yo, como docente puedo hacer y/o modificar, plasmado en la hipótesis de acción sustentada en un marco teórico, y a la vez, definir los objetivos generales de acción y los de investigación. Finalmente, procedo a la descripción de la metodología seguida para implementar la acción investigativa a lo largo del tiempo planificado, que evidentemente quedó corto e insuficiente. Ya en la última parte del trabajo, presento el análisis de los resultados basados en el esquema de operaciones propuesto por Ricardo Sánchez Puentes en su texto "Enseñar a Investigar".

1. Valores en práctica y tema a investigar

Imparto dos materias en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Una, Filosofía del Lenguaje en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua; y otra, Fundamentos de la Filosofía en la Carrera de Comunicación Social. Identifico en mi práctica como docente algunos principios rectores. Por ejemplo, para mí es importante, dado el carácter del quehacer filosófico, promover en el estudiante el deseo de conocimiento, de duda, de investigación, el espíritu analítico y crítico propio. Claro que, aunque promueva el emprendimiento autónomo de la búsqueda de conocimiento, y trate de dejar las clases magistrales (muy difícil) considero muy importante el dominio de la materia como requisito para poder formular una didáctica pertinente y específica.

En mis clases no sigo una historia lineal de la filosofía, más bien abordo la misma por temas que muchas veces son transversales históricamente. Y por supuesto, asumo que esta enseñanza debe poseer rasgos de racionalidad, comunicabilidad y orden propios que requieren de métodos también adecuados a cada temática. Por otra parte, considero que el diseño didáctico de actividades debe realizarse en función de los individuos concretos a los que está dirigido, en este caso, a los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón, que poseen ciertas características culturales, sociales y económicas que los distinguen de estudiantes de otras universidades, de las privadas, por ejemplo.

Estoy convencida que lo importante es "formar pensadores y no replicadores". Quizá este es el valor que más me subyuga. Hasta hace poco en la Universidad se aceptaba la metodología por objetivos que en general terminaba en dos o tres exámenes orales y/o escritos que promovían el aprendizaje memorístico, poco reflexivo y analítico, y menos aún propositivo, activo, creativo e imaginativo, requisitos de un pensamiento filosófico. Por ello, me apoyo como fundamento educativo en lo expresado por Jacques Rancière en "El

maestro ignorante” del cual transcribo algunos párrafos que denotan además el magistral estilo literario no exento de aguda ironía que emplea Rancière:

Entendámoslo bien y, para eso, expulsemos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió.

Noble preocupación. Desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, es consigna de los educados –comprender- la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón, la que destruye su confianza en sí misma, la que la expulsa de su propio camino rompiendo en dos el mundo de la inteligencia, instaurando la separación entre el animal que busca a ciegas y el joven educado, entre el sentido común la ciencia. Desde que se pronunció esta consigna de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento. El niño que balbuce bajo la amenaza de los golpes obedece a la férula, y ya está: aplicará su inteligencia para otra cosa. Pero el pequeño explicado, él empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: com-prender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica. Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias. Por lo demás, está tranquilo como el otro: si la solución del problema es demasiado difícil de buscar, tendrá la suficiente inteligencia para abrir bien los ojos. El maestro es vigilante y paciente. Verá que el pequeño ya no le sigue, volverá a ponerlo en el camino explicándole nuevamente. Así el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más tarde él también podrá ser a su vez explicador. Posee los mecanismos. Pero los mejorará: será hombre de progreso (Rancière, 2003, pág. 9).

Si bien tengo trazadas las metas educativas, estas, dado el carácter de mis materias (humanísticas) no atiende estrictamente a las necesidades de desarrollo económico y del sector productivo, sino a las necesidades de la región de contar con personas que ejerzan una crítica fundamentada y propositiva de su realidad.

La opción pedagógica que adopto, ya desde hace algunos años, es el modelo educativo por competencias, porque me permite evaluar no solo el conocer, sino también las dimensiones del hacer y del ser del estudiante. Dentro del grupo de profesores, me identifico con los que utilizan el método de aprendizaje basado en problemas. Me interesa y

trato (a través de grupos cerrados de Facebook) de diseñar ambientes de aprendizaje que prescindan más de mi presencia y fortalezcan la capacidad de aprendizaje individual.

En cuanto a la formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía, centrada en la razón del ser y hacer del ser humano, considero que es importante no solo el conocimiento intelectual de la ciencia, de la Filosofía, sino también el conocimiento particular, y el conocimiento obtenido a través de los sentimientos. Me parece también de vital importancia reivindicar el aprendizaje, muchas veces olvidado, del cuerpo, y del papel de la intuición. Me involucro, por tanto, en mi práctica docente e investigativa, con las epistemologías del sur o las epistemologías feministas, que cuestionan los enfoques positivistas ante el conocimiento, tan separadoras de la labor del espíritu y del cuerpo.

Finamente, y no menos importante, en mis materias no solo tomo en cuenta las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino también trato de implementar una formación basada en valores universales y ciudadanos. En ese sentido, introduzco charlas o los convoco a asistir a conversatorios que incidan en diversas en temas como contra la violencia, por ejemplo; o vemos documentales donde salen a discusión temas comprometidos con los valores. Y por supuesto tenemos códigos de conducta que implican el respeto a la diversidad y al cuidado del medio ambiente.

En cuanto a la temática que quiero investigar, estoy convencida, como bien lo expresa Ricardo Sánchez en "Enseñar a investigar" que la investigación es la ruta más recomendable para dejar de lado una docencia rutinaria, enciclopédica, acrítica, por otra, creadora, promotora de cambios y transformaciones, necesaria para que "el alumno supere actitudes pasivas, memorísticas, repetitivas y vaya asumiendo una función más participativa en la construcción de conocimiento y más comprometida con su entorno social" (Sánchez, 1989: p. 66). Es por ello que mi proceso de enseñanza aprendizaje está basado en el "método de Kolb" o también en el "método de proyectos" que me permiten encarar una pequeña investigación con mis estudiantes, que desemboca en la presentación de un informe escrito. Los procedimientos procesuales que sigo en relación a un proyecto de investigación a realizar en general son los siguientes:

Primer momento:

1. Introducir el tema seleccionado a los estudiantes.
2. Solicitar que realicen lecturas guiadas de las lecturas correspondientes, consistentes en realizar mapas conceptuales, cuadros comparativos, gráficos explicativos, etc.
3. Exposiciones grupales.
4. Presentación de trabajos.

Segundo momento:

1. Otorgar un tema de la cultura viva cercana a los estudiantes para que participen en forma activa.
2. Instrucciones para participar como observadores u observadores participantes.
3. Instrucciones para recojo de información (apuntes, fotos, entrevistas, etc.)
4. Lecturas complementarias.

Tercer momento

1. Redacción informe

2. Selección y comentarios en plenaria de las versiones más destacadas.

Las competencias a lograr con el trabajo son las siguientes:

- Que el estudiante construya su propio conocimiento.
- Que sea capaz de manejar los conceptos nuevos adquiridos con soltura en un contexto de su realidad cultural inmediata.
- Que pueda realizar una pequeña investigación acerca de un tema relacionado con los conocimientos teóricos avanzados en la materia de filosofía.
- Que sea capaz de plasmar esa experiencia en un informe, parecido a un ensayo con el rigor de la formalidad académica en la presentación, es decir, rigiéndose lo más posible a las normas APA.
- Que introduzca en su informe diálogos con el marco teórico de referencia, entre los que se hallan diferentes autores.
- Que ejercite un estilo propio de escritura.
- Que pueda ejercitar el conocido trivium sofista: escribir gramaticalmente de forma correcta, escribir con estilo y escribir fundamentadamente.

Tomando en cuenta lo dicho hasta el momento, esta contribución se funda en mi crítica al modo tradicional de enseñanza en la universidad, basada en los clásicos exámenes, ya sean estos orales o escritos, para evaluar el conocimiento. Considero, más bien, importante depositar en el estudiante la confianza para que sea el promotor de sus descubrimientos académicos, por un lado, y por otro; aplique desde un comienzo estos conocimientos en procesos de investigación iniciales que le permitan relacionar los conceptos teóricos con la práctica.

Mi intencionalidad es que aprendan investigando. No es suficiente otorgar conceptos teóricos, muy abstractos, como son los conceptos filosóficos, sino que esos conceptos sean captados por ellos mismos y aplicados en una pequeña investigación. La investigación misma, en este caso, constituye un recurso para elevar mi nivel de enseñanza, y para incentivar la capacidad del estudiante de relacionar temas, datos, situaciones, etc. Por otra parte, estoy interesada también en incentivar la escritura como un proceso creativo y abrir un espacio donde el estudiante ejercite un estilo de escritura propio; además de ejercitar un análisis crítico y opinión propia.

Lo que pretendo es iniciar a los estudiantes desde los primeros años como estudiantes, en la investigación, sin detenerme mucho tiempo en didactizar sus aspectos formales y conceptuales sino zambulléndonos directamente en lo práctico de aprendizaje. Me adscribo nuevamente a lo dicho por Ricardo Sánchez:

Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente. [...] Investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que problema de conceptos es asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades (1989, págs. 13-15).

Para redondear, estoy interesada en investigar cómo puedo mejorar mi práctica docente enseñando a investigar, para que los contenidos de mi plan global se traduzcan en un aprendizaje significativo en el que los estudiantes puedan ejercitar su espíritu creativo,

analítico y crítico. Por supuesto, para esto realizo una serie de acciones necesarias, entre las que se encuentran reconocer que hay elementos problemáticos que deben ser mejorados en mi proceso enseñanza/aprendizaje. En ese sentido, la primera acción fue realizar encuesta para detectar los problemas existentes.

2. El contexto

La Investigación Acción Participativa se realizó con estudiantes del 5° semestre de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas que cursan la materia de Filosofía del Lenguaje. El contexto del ámbito de estudio es el siguiente²⁸:

Objeto de estudio: El objeto de estudio de la Carrera son los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sean estas: lengua materna (castellano/quechua), segunda lengua (castellano/quechua) o lengua extranjera (inglés/francés).

Aptitudes de desempeño: El aspirante a optar por la licenciatura como lingüista debe contar con las siguientes aptitudes:

- Habilidades para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.
- Competencias en lectura y escritura del castellano.
- Tolerancia y sensibilidad por la diversidad cultural y lingüística.
- Interés en el campo de la investigación lingüística y de las ciencias sociales.

Perfil profesional: El licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas se constituirá en un profesional comprometido con su medio para el que, gracias a procesos de investigación, propondrá métodos y técnicas adecuados dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Será capaz de evaluar y adaptar métodos de enseñanza, tanto para las lenguas extranjeras, como para el castellano y las lenguas indígenas y de diseñar materiales de enseñanza de lenguas, que incorporen el patrimonio literario-cultural de las lenguas estudiadas, para reflejar sus valores estéticos y humanos.

En el área de investigación interdisciplinaria, realizará estudios e interpretaciones sobre:

- Enseñanza de lenguas en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Problemas de alfabetización en nuestro país, desde la perspectiva psicolingüística.
- Problemas específicos al desarrollo del bilingüismo y del contacto de lenguas.
- Características del castellano boliviano y del quechua en sus distintas variantes.

El licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas realizará estudios de las lenguas, aplicando métodos comparativos y de descripción lingüística, para entender el funcionamiento y estructuras de las lenguas, posibilitando así la implementación de metodologías de enseñanza de lenguas, nuevas, propias y pertinentes.

²⁸ Los datos presentados fueron tomados de la página oficial de la carrera disponibles en: www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/linguistica

3. Reconocimiento del problema

El curso de Filosofía del Lenguaje tiene 17 estudiantes inscritos. Para llevar adelante la Investigación Acción participativa se realizó un diagnóstico que consistió en llevar a cabo dos encuestas con una muestra de seis estudiantes. Los objetivos a lograr fueron:

- a) Identificar la problemática que se debe abordar en el proceso de enseñanza/aprendizaje e investigación acción.
- b) Construir participativamente la hipótesis de acción de la investigación acción.
- c) Acordar la metodología a seguir para cumplir con los objetivos trazados.

3.1. Primera encuesta: descripción de los estudiantes y las principales dificultades percibidas en la asignatura

La primera encuesta tomó en cuenta la siguiente información: en una primera parte se recogieron datos sobre la procedencia del estudiante; colegio de egreso, lenguas que habla, zona donde vive, procedencia de los padres (lugar de nacimiento), lengua originaria de los padres, su ocupación. La segunda parte se abocó a evaluar las dificultades de la asignatura.

3.1.1 Datos generales

Los resultados de la primera encuesta son los siguientes. La mayoría de los estudiantes es de Cochabamba, aunque no se pudo determinar si su lugar de nacimiento fue en el Cercado, o en otra provincia del departamento, en forma minoritaria algunos estudiantes proceden de Oruro. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes egresó de colegios fiscales y en menor cantidad, de colegios de convenio y particulares. La mitad de los estudiantes vive en zonas periurbanas, es decir, en barrios alejados de la ciudad; un tercio, en zonas rurales o en la denominada zona metropolitana de Cochabamba que comprende a los municipios de Sacaba, Punata, Tiquipaya, Colapirhua, Quillacollo y solo algunos viven en la zona urbana. Un dato interesante es que la gran mayoría pertenece al género femenino. Los datos sobre los padres arrojan la siguiente información: el 28% de las madres de los estudiantes trabaja en las labores del hogar, mientras los padres en un 18% son independientes, comerciantes (18%) y obreros (18%), uno es profesionalista y otro está desempleado.

Estos datos nos permiten tener un panorama general de la composición socioeconómica de los estudiantes del 5° semestre de LAEL. Ellos en general provienen de un estrato socioeconómico medio-bajo, lo que podría conducir a pensar que la universidad constituye para ellos no solo una posibilidad de estudio por los bajos costos que implica, sino también en un camino para la movilidad social y la adquisición de prestigio. Por otra parte, esta composición de los estudiantes nos lleva a ratificar esa tendencia a la masificación iniciada ya en los años '80 que se traduce en el ingreso a la universidad pública de grandes sectores de la población antes excluidos como los indígenas, los jóvenes de las zonas periurbanas y las mujeres.

Respecto a las lenguas que hablan los padres, los datos recogidos indican que ellos manejan en general el castellano y quechua; aunque el uso mayoritario del castellano está en los padres, mientras que la lengua quechua se usa en mayor proporción por las madres, particularmente en el ámbito familiar. Solo un padre tiene como lengua preponderante el

aymara. En el caso de los estudiantes, al pertenecer a una carrera cuya formación prioriza en los primeros cuatro semestres la enseñanza de la lengua nativa (quechua) y extranjeras (francés e inglés) se observa que además del castellano, menos de un cuarto de los estudiantes habla quechua y en menor proporción, francés e inglés. Sin embargo, si contrastamos con los anteriores datos, resulta sorprendente el bajo porcentaje de estudiantes que habla quechua, considerando que la mayoría de los padres tiene como idioma nativo o primera lengua el quechua; y, más aún, considerando que la mayoría de las madres habla este idioma, se esperaría, entonces, un mayor porcentaje de quechuahablantes como lengua materna, cosa que no ocurre.

3.1.2 Dificultades en la comprensión de temas avanzados en la asignatura

Al iniciar el semestre II/2016, se realizó un diagnóstico para conocer las expectativas de los estudiantes con respecto a la Carrera y a la materia Filosofía del Lenguaje. En este diagnóstico inicial, -ocho de los diez estudiantes presentes en el momento de recoger la información manifestaron que se inscribieron a la carrera de Lingüística para formarse como profesores de inglés o francés, uno manifestó su deseo de ser traductor de inglés y otro que deseaba incursionar en la investigación lingüística. Ninguno logró determinar cuál la importancia de la Filosofía del Lenguaje en su formación como profesores de idiomas y qué relación podría tener la materia con su contexto académico, laboral o cotidiano. A lo largo de las primeras clases las percepciones generales apuntaban como problemático lo abstracto de la materia. Sobre este tema, la segunda parte de la encuesta estuvo dirigida a identificar los problemas que hacen al desarrollo de la materia Filosofía del Lenguaje en relación al nivel de los temas avanzados, de la metodología de enseñanza y de las técnicas de evaluación. Esta técnica se combinó con el análisis de los resultados de la encuesta en un grupo focal donde estudiantes y docentes ampliaron, en un diálogo que se propuso horizontal, sus percepciones a través de una mirada crítica y propositiva que permitió modificar la identificación de la problemática y llegar a acuerdos.

La mayoría de los estudiantes detectó como problemática la falta de comprensión de los temas. Entre las posibles soluciones a este problema plantearon: investigar más profundamente los temas (4 estudiantes), analizar el texto con la docente (1 estudiante) y avanzar más despacio para que la docente explique mejor (1 estudiante). En el momento de la evaluación en el grupo focal, los estudiantes esperaban que la docente explicara la materia. En esta parte nos detenemos para aclarar. Hay una tradición en la universidad centrada en la exposición magistral de la materia donde el o la docente, expone, sostiene y fundamenta algo. Sin embargo, esta clase magistral, en general, al menos eso es lo esperado por los estudiantes, es una exposición que repite la información que ya tienen los estudiantes, ya sea en la bibliografía de la materia, pero además es una exposición explicatoria, donde se repite, pero de forma más simplificada y dinámica la información teórica.

En ese sentido les comenté que mi labor como docente no se centraba en exponer y explicar los temas avanzados, sino más bien en ser una guía para que ellos puedan acceder y construir su propio conocimiento. Manifesté que para cumplir con ese cometido esperaba el cumplimiento de la realización de las guías didácticas proporcionadas y dirigidas a crear una comunidad de aprendizaje horizontal donde el conocimiento pueda ser discutido y debatido, reiterando la importancia de que los estudiantes accedan primero al texto bajo guías que ordenan su comprensión para su posterior discusión en clases.

Desde mi posición, la discusión, el debate, las dudas, las aclaraciones, los comentarios, se abren en ese espacio comunitario del aprendizaje que supone un trabajo individual o grupal previo de acceso al texto, a la información, etc. Esto es distinto a constituirse en un “docente explicador” (ver. “El maestro ignorante” de Jacques Ranciere). Pienso que si uno “explica” los temas en forma inicial y sistemática al estudiante se promueve una actitud “paternalista” que le quita la autonomía y libertad de ser el artífice de la búsqueda, encuentro y cuestionamiento del conocimiento. En esa línea me apropio para este trabajo de una frase que salió de una de las compañeras del Diplomado en Investigación Intercultural que decía: “cuando explicas matas el conocimiento”. Al final de este punto, tomando en consideración ambas posiciones, acordamos ser más rigurosos tanto en la realización y cumplimiento de las tareas (guías de aprendizaje) por parte de los estudiantes como en su calificación con rúbricas más precisas y más transparentes al ser de conocimiento de todos, por mi parte.

3.1.3 Dificultades de la asignatura a nivel de metodología de la enseñanza

Nuevamente sobresalió la dificultad de comprender los temas desarrollados, esta vez atribuida a la metodología implementada por la docente que desembocaba en la poca participación en clases de los estudiantes. Como posible solución se propuso realizar más trabajos en aula y en grupo.

Fue el momento de socializar mi metodología de enseñanza completamente novedosa para ellos. Les expliqué que otorgarles dinámicas organizadas y procesuales como construir cuestionarios enlazantes; elaborar mapas conceptuales en grupo; realizar cuadros comparativos, resúmenes o mandalas de ciertas lecturas, cobraban sentido al estar dirigidas hacia la consecución de un pequeño artículo de investigación, culmen de todo el proceso inicial. La realización de ese trabajo, cuya temática tiene como hilo conductor un tema de la materia, implica lo que constituye el objetivo principal del proceso educativo dirigido a que los estudiantes desarrollen ciertas competencias como: ejercitar la lectura comprensiva del texto o la teoría abordada, ejercitar su capacidad de análisis crítico, incentivar la creatividad y un estilo de escritura propio. Todo esto requiere, por supuesto, la realización de un esfuerzo individual muy grande, que debe confluir en clases con los comentarios, el diálogo horizontal para subsanar las dudas o mejor aún, introducir cuestionantes a ser tratados no solo por la docente, sino también por los estudiantes.

En esta parte fue importante analizar, entonces, que la solución al problema de la comprensión y participación en clases no iba por otorgar más trabajos, sino por cumplirlos. ¿Cómo podía ser posible que el estudiante pretenda conocer, comprender un tema si no realiza las lecturas y las prácticas correspondientes que guían esas lecturas? ¿Cómo se podía esperar su participación en clases, si no se tiene nada que aportar, que decir, que objetar? ¿Cómo abordar las dudas, si ni siquiera se ha leído el texto? En este punto se abrió otra forma de visibilizar la problemática desde el cual los estudiantes dejaron de delegar la responsabilidad de la falta de comprensión a la docente, aceptando su propia responsabilidad al no cumplir con las actividades señaladas. Y si bien los estudiantes se comprometieron a cumplir con la entrega de los trabajos asignados, por mi parte, como docente, me comprometí a ser más rigurosa en el seguimiento, discusión y evaluación continua de las prácticas que acercan la comprensión de los textos y de las temáticas que hacen a la materia.

3.1.4 Dificultades de la asignatura a nivel de la evaluación

De manera unánime se determinó como problema principal la ausencia de exámenes ya sean orales o escritos. Como solución los estudiantes solicitaron dar exámenes escritos. En el grupo focal analizamos la práctica habitual de evaluar los temas avanzados a través de exámenes orales o escritos, práctica a la que los estudiantes están completamente acostumbrados desde la escuela y el colegio.

En general, los estudiantes, para tener calificaciones rinden tres exámenes que incluyen algunos repasos más a lo largo del semestre. La dinámica habitual es: primero, leer y/o estudiar un texto determinado un día antes o noche previa al examen y segundo, rendir la prueba, en general, de forma escrita. Estas pruebas desde la Dirección de Planificación Académica de la universidad constan preguntas de complementación, de selección, de desarrollo, entre otros. Este sistema de evaluación, que todavía rige en gran parte la universidad, alimenta, desde mi punto de vista, dos prácticas perversas: la primera es que los estudiantes faltan continuamente a clases y se presentan solo para el examen. Estas faltas sistemáticas impiden realizar prácticas y ejercicios, participar en las discusiones y construir un conocimiento común. La segunda es que, como la mayor parte de los estudiantes es joven, hay una alta probabilidad de que si han estudiado "a conciencia" día o noche antes, puedan rendir a satisfacción la prueba, lo cual constituye un engaño, porque generalmente las pruebas escritas se dirigen a la memoria de corto alcance, consecuentemente dichos conocimientos son prontamente olvidados. En general, estos conocimientos memorísticos, de corto alcance, no conllevan un aprendizaje significativo porque además no se relacionan con una práctica reflexiva.

Abrí un espacio para explicar que mi evaluación responde al método por competencias que adopto, por tanto, y en coherencia con dicho método y el proceso implementado, no tomo ese tipo de pruebas, sino que evalúo todo el proceso de aprendizaje estructurado, ya sea según el método de Kolb o el método de proyectos. Sin embargo, acordamos ambos, estudiantes y docente, que las rúbricas de evaluación serían claramente especificadas y socializadas en el curso oportunamente. En este diálogo comprendí, como docente, la necesidad de redoblar esfuerzos para que los temas teóricos y abstractos de la materia se hagan aún más cercanos al estudiante. De esa manera nos pareció a ambos, tanto a estudiantes como a mi persona, necesario acordar que la vía de solución o mejora de la problemática iba por el camino de investigar los temas de forma más profunda, más comprometida y también más responsable.

3.2. Segunda encuesta: Dificultades para realizar una investigación

La primera parte de la encuesta dio por resultado casi unánime las falencias en la comprensión de los temas entre otros puntos. En ese primer momento, en la evaluación conjunta que realizamos entre estudiantes y docentes, salió otra problemática: la realización del artículo científico, producto que culmina todo un proceso de aprendizaje y que promueve la investigación inicial. Por tanto, en la segunda encuesta nos propusimos averiguar cuáles eran las dificultades más importantes para la realización de un artículo científico. Dividimos la encuesta en dos partes. En la primera parte intentamos medir el grado de conocimiento de los estudiantes sobre su estructura, sobre el manejo de las citas a pie de página, en el texto y la bibliografía. Asimismo, sobre sus destrezas en el dominio idiomático y sobre su ortografía y redacción.

En general, la gran mayoría de los estudiantes no tiene conocimiento certero de las partes que contiene un artículo científico y un 17% no las conoce en absoluto. Respecto a la pregunta sobre los requisitos formales que debe cumplir un escrito académico en cuanto a utilizar los pies de página, las citas, la bibliografía, la destreza en el dominio idiomático y sobre lo óptimo de su redacción y ortografía, los estudiantes respondieron así:

Los estudiantes, en su mayoría conocen, medianamente cómo se coloca un pie de página, mientras que una tercera parte de ellos sí sabe hacerlo correctamente. Una gran mayoría afirma conocer a cabalidad cómo se realizan las citas, mientras que un quinto conoce este procedimiento a medias. En cuanto a la bibliografía, la gran mayoría del curso sí conoce cómo se maneja la bibliografía en un artículo científico y la quinta parte conoce a medias el manejo de la bibliografía.

Sobre la destreza en el dominio idiomático, a pesar que los estudiantes pertenecen a la Carrera de Lingüística y cursan la mitad de la misma, la mitad de ellos no se siente segura en el dominio del idioma. Lo mismo se puede decir de la redacción y la ortografía, a dos años y medio de la carrera hay una tercera parte que considera que su redacción y ortografía no son tan buenas.

La segunda parte de la encuesta estuvo dirigida a reconocer los grados de conocimiento en cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación y su capacidad de analizar los datos obtenidos. En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación más de las dos terceras partes del curso las conoce, aunque un porcentaje minoritario no las conoce bien y una proporción similar no las conoce en absoluto. Finalmente, todos respondieron que su capacidad de análisis de datos es regular.

En esta parte, nos propusimos detectar las falencias y/o necesidades existentes para realizar un artículo científico que implica por supuesto un proceso investigativo. Ante los resultados obtenidos se puede decir que la mayoría de los estudiantes tienen un conocimiento aceptable de muchos elementos que hacen a la investigación, por tanto acordamos repasar, ejercitar y conocer con mayor profundidad, tanto los aspectos formales de presentación como los métodos y las técnicas para llevar adelante una pequeña investigación.

3.3. Formulación del problema

Recordemos que el problema identificado en la materia de Filosofía del Lenguaje se constituía en:

- a. Poca comprensión de los temas tratados.
- b. Necesidad que la docente “explique” los temas.
- c. Escasa participación en aula.
- d. Rechazo a la metodología por competencias.
- e. Rechazo al sistema de evaluación por procesos.
- f. Dificultad para realizar un artículo científico.

Sin embargo, un análisis conjunto de los resultados de las encuestas, y un autoanálisis tanto de los estudiantes como de la docente modificaron la aparente problemática que apareció en principio en las encuestas, señaladas arriba, por la que expresamos a continuación:

Existe una falta de comprensión de los contenidos de la materia y, por tanto, escasa participación en aulas, porque los estudiantes no cumplen con las tareas asignadas por la docente que implican el abordaje previo de los textos teóricos a través de técnicas de estudio pertinentes. Este incumplimiento secuencial en el proceso de enseñanza aprendizaje se complica más aún porque el producto final de dicho proceso, consiste en realizar un artículo científico que recoge una investigación teórica y práctica sobre un tema que enlaza los contenidos teóricos de la materia con la realidad cultural cercana al estudiante, y porque los estudiantes no tienen los conocimientos metodológicos necesarios para su realización. Problemas que en su conjunto impiden un adecuado aprendizaje significativo en la materia de Filosofía del Lenguaje.

4. ¿Qué puedo hacer? ¿Qué es lo que haré?

Para dar solución conjunta entre estudiantes y docentes a estos aspectos problemáticos del proceso de enseñanza aprendizaje, se propuso una hipótesis de acción centrada en un tema específico: la metáfora y su relación con el grafiti.

Por tanto la hipótesis de acción sería la siguiente:

Para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que permitan una mejor comprensión y análisis crítico de los temas a desarrollar y que estos se relacionen con la realidad cultural inmediata de los estudiantes, resultando en un aprendizaje significativo, los estudiantes y la docente acuerdan llevar adelante un proceso de investigación acción que implique a) la comprensión y análisis crítico de un tema de la materia, y b) adquirir las competencias básicas para desarrollar la investigación del tema escogido que se relacione con el marco teórico de la materia y se plasme en un artículo científico.

Se toma como sustento teórico el aprendizaje significativo²⁹. Consideramos que esta teoría es la adecuada para el proceso de significación y desarrollo procesual que requiere la materia de Filosofía del Lenguaje, ya que esta no se puede producir sin la intervención del lenguaje mismo; y porque además, se trata de una teoría constructivista donde es el propio individuo-organismo que genera y construye su aprendizaje, asumiendo su responsabilidad (tal como fue acordado en la construcción de esta tarea), inserto en una estructura que acoge un proceso que requiere una actitud significativa para aprender y material potencialmente significativo que implica también la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Considero relevante que el aprendizaje significativo pone en juego la interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. Además, rescato de este sustento teórico, que el aprendizaje significativo no se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo y de mucha interacción personal.

²⁹ Rodríguez Palmero, María Luz. "La teoría del aprendizaje significativo". Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping Pamplona, Spain 2004. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

En términos generales la propuesta contempla la siguiente estrategia:

- Seguir con la metodología de enseñanza/aprendizaje por competencias.
- No tomar exámenes sino calificar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Ajustar las técnicas de estudio, de análisis y comprensión de textos.
- Cumplir con el tiempo señalado para la entrega de trabajos.
- Realizar un seguimiento riguroso a la evaluación continua de los trabajos.
- Participar en clases con las lecturas realizadas y trabajadas.
- Que las rúbricas de calificación de los trabajos sean claras y de conocimiento de los estudiantes.
- Mejorar los procesos de comprensión y relación con la realidad inmediata mediante la realización de una investigación acción participativa sobre un tema del programa académico que se relacione con un tema intercultural cercano al estudiante. En este caso particular: la metáfora y el grafiti.
- Proporcionar elementos teóricos y prácticos que permitan a los estudiantes iniciar una pequeña investigación.

El objetivo general de acción es el siguiente:

Desarrollar con los estudiantes de 5to semestre de la materia Filosofía del Lenguaje un proceso investigativo de acción participativa que tome en cuenta los fundamentos teóricos de un tema de la asignatura para relacionarlos con el entorno cultural inmediato del estudiante.

Los objetivos específicos de acción son:

- Evaluar los conocimientos básicos teóricos para realizar una investigación acción participativa.
- Evaluar el proceso investigativo (técnicas e instrumentos, sistematización de datos, análisis, relación teoría y práctica, redacción del artículo).
-

El objetivo general de la investigación es:

Describir los procesos de comprensión teórica, crítica y analítica de los estudiantes del 5to semestre en la asignatura Filosofía del Lenguaje, en relación a la temática seleccionada: La metáfora en acción.

Los objetivos específicos de investigación son:

- Conocer los niveles de lectura de comprensión de la temática seleccionada.
- Evaluar el manejo conceptual de “La metáfora en acción”
- Conocer el grado de análisis y aportes críticos demostrados en las clases dialogadas de la materia.

5. Metodología: investigar haciendo

La ejecución de la propuesta se realizó en los tiempos programados, pero por la temática estos tiempos conflictuaron la redacción de este artículo. La reflexión sobre la acción fue

una de las fases más problemáticas, ya que por la falta de tiempo la reflexión no fue organizada debidamente. Sin embargo, como los pares académicos aportaron en sesión de retroalimentación, los procesos de metacognición se planificaron para el semestre I/2017. Considero esta fase, una de las más importantes para modificar las acciones de intervención y también para evaluar el impacto de la investigación en el proceso educativo de mis estudiantes.

A continuación presento un cuadro que muestra la ejecución de la propuesta, donde se organizan las actividades, las fechas y las técnicas de investigación en el marco de la metodología de la acción y de la investigación aplicadas para cumplir con el objetivo de la investigación acción programada.

Cuadro 1. Ejecución de la propuesta e investigación

Fecha	METODOLOGÍA DE LA ACCIÓN Actividades (educativas) realizadas	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Técnicas de inv. aplicadas
20-08-2016	Diagnóstico inicial sobre expectativas de la materia realizada a inicios del semestre.	Cuestionario
26-09-2016	Encuesta de situación de la materia, enfocada a elaborar el diagnóstico de la materia en cuanto su metodología, técnicas de enseñanza, objetivos, etc.	Encuestas
28-09-2016	Grupo focal para investigación acción. En este grupo focal se trabajaron los acuerdos entre estudiantes y docentes para encarar en forma conjunta el proceso enseñanza/ aprendizaje en torno a un tema común: La metáfora en el graffiti.	Grupo focal
14-10-2016	Acercamiento teórico y práctico para realizar un artículo científico y sus requerimientos, como paso inicial para llevar con mayor éxito la realización de un artículo científico.	Elaboración de una rúbrica para su calificación del artículo científico.
16-10-2016	Instrucción para valorar un graffiti. Se dieron las pautas necesarias para tomar en cuenta los aspectos más relevantes que denotan y connotan los graffitis.	Elaboración rúbrica
24-10-2016	Entrega del control de lectura sobre la "Teoría de la Metáfora" para su entrega el 16-11-2016.	Calificación control lectura "Teoría de la Metáfora"
26-10-2016	Teoría de la metáfora. Problemas clásicos. Exposición dialogada entre los estudiantes y docentes.	Observación participante
31-10-2016	Teoría de la metáfora. Problemas contemporáneos. Exposición dialogada entre estudiantes y docentes.	Observación participante

Fecha	METODOLOGÍA DE LA ACCIÓN Actividades (educativas) realizadas	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Técnicas de inv. aplicadas
07-11-2016	Ejercicios para redactar un artículo científico (estilo, congruencia, vicios, etc.). Clase práctica para realizar citas de textos, de entrevistas y bibliografía.	Observación participante. Sistematización valorativa prácticas.
07-11-2016	Una vez que la Facultad de Humanidades amaneció llena de murales y grafitis en sus paredes, se decidió trabajar sobre ellos, mediante su registro.	Observación participante. Entrevistas.
10-11-2106	Entrevista con artistas grafiteros. Se acordó agendas para poder entrevistar al encargado del proyecto de pintado de Graffitis de la Facultad de Humanidades.	Entrevistas.
21-11-2016	Sistematización de información	Análisis documentos.
27-11-2016	Redacción informe final	

Fuente: Elaboración propia.

6. Análisis de resultados

Adoptar el método de enseñar investigando requiere de un alto compromiso de participación tanto de los estudiantes como del o de la docente. En una universidad donde la asistencia es libre y el método de evaluación es por objetivos, la posibilidad de abandono ante las exigencias es muy grande. En ese sentido, tres estudiantes abandonaron el curso al quedarse rezagados en la entrega de trabajos y prácticas, lo cual les impidió participar a cabalidad en las clases y alcanzar el puntaje necesario para continuar con el proceso a pesar de las oportunidades otorgadas para ponerse al día.

Bajo este modelo, el enseñar se constituye en una práctica laboriosa que requiere seguir con las prácticas que hacen a todo el proceso. No es posible saltar etapas en los componentes de la investigación, y por supuesto esto requiere de una continua retroalimentación de la docente. Las prácticas están diseñadas para ir de lo simple a lo complejo.

A continuación me baso en el esquema de operaciones propuesto por Ricardo Sánchez Puentes, para categorizar los resultados y describir en ese marco mi acción educativa.

Categoría 1. Enseñar que la admiración, la sorpresa, la curiosidad y el asombro intelectual frente a hechos fenoménicos constituyen una disposición de ánimo imprescindible para el investigador en el momento de generar su pregunta.

Tanto en mi materia Fundamentos de la Filosofía de la Carrera de Comunicación Social, como en Filosofía del Lenguaje de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, el tema inicial que inaugura el programa es “El acto de filosofar”. En este contexto, y con variados ejemplos, se introduce al estudiante a recorrer las distintas etapas que conlleva el quehacer filosófico. De esa manera se toma en consideración la ruptura con la cotidianidad, la admiración (thaumazein), la crisis (krinein) y el retorno. Este acercamiento destaca a la admiración y la duda filosófica como las piedras fundamentales de todo emprendimiento filosófico e investigativo.

Metodológicamente, los estudiantes empiezan por describir qué entienden por cotidianidad, para identificar luego como esta marca su existencia y la de otras personas. Cada uno de los estudiantes relata su vivencia. Vamos más adelante señalando como el poder de las instituciones como la escuela, la universidad, la policía, el Estado, los medios de comunicación masivos son determinantes para regular nuestra vida cotidiana. Distinguimos algunas creencias, forjadas por la tradición y la costumbre, que delimitan nuestra forma de entender el mundo, todo ello necesario para asumir que la piedra fundamental de la filosofía es la ruptura con esa cotidianidad; y que ella misma es un estorbo para el acto de pensar filosófico, que es un pensar más profundo dirigido a la búsqueda interminable del conocimiento.

Posteriormente, con ejemplos sacados de la literatura y de otros textos filosóficos, llevamos al estudiante a descubrir un concepto tan complejo como la “admiración” como el acto de asumir la carencia del que no posee la “verdad”, real impulso para emprender el inagotable camino de su búsqueda, que siempre se acompaña por la pasión necesaria para aquel imbuido en el quehacer de la investigación. Quehacer que no siempre es feliz ni placentero, sino atravesado por un desgarramiento, por una crisis marcada por el alejamiento de las creencias de uno, por su sopesamiento ante el radical escrutio del pensar.

Una vez que los estudiantes realizan un diagrama conceptual del acto de filosofar, proceden a realizar lecturas concatenadas que apoyan a dos importantes, una “El Banquete” de Platón (solo los fragmentos de Platón y Alcibiades) y la otra, ¿Qué es desear? De Francois Lyotard, cuyo objetivo es establecer un diálogo con los dos autores en relación a lo trabajado sobre el acto de filosofar, actividad que concluye con la presentación de un ensayo.

Todo este proceso, garantiza de una manera práctica, el ejercitar al estudiante no solo a la comprensión teórica del “acto de filosofar” sino más bien de comprender este concepto justamente llevándolo a la práctica.

Categoría 2. Enseñar el papel imprescindible y fecundo de un nutrido y sustancioso bagaje de información del que el investigador se apropia en la lectura seria y reposada de la tradición y de quienes son autoridad en el campo, así como la necesidad de asimilarla críticamente mediante el intercambio de ideas con otros colegas.

Tras más de ocho años de docencia, me doy cuenta que ante las variadas opciones de titulación con las que cuenta el estudiante en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estos acuden cada vez menos a la modalidad de titulación por tesis. Considero que influye la falta de experiencia y destrezas en labores investigativas y no contar con el impulso ni la disciplina necesaria para llevar adelante y concluir una labor apasionante pero ardua. Todo investigador sabe que las investigaciones no parten de cero, que hay una tradición por detrás, hay otros trabajos que han tratado la temática en cuestión, que hay autores que son especialistas. Por tanto, me parece necesario imbuir al estudiante desde el principio de su formación de un espíritu investigativo que parta por un abordaje académico serio y responsable del marco teórico y del estado del arte. El estudiante desde sus primeros años de formación debe asumir que un verdadero investigador tendrá que destinar un tiempo considerable a la lectura meditada y seria, acompañada de esquemas, mapas conceptuales, anotaciones, en fin, incluso ya más adelante de la elaboración de fichas que nutran organizadamente el conocimiento de lo que quiere investigar, o de lo que quiere conocer más con el fin de entablar un diálogo, un intercambio interesante y productivo con los autores, sus teorías y/o aportes.

De esa manera, y ya en lo específico de esta experiencia particular, los estudiantes de Filosofía del Lenguaje deben dominar el tema y el lenguaje adyacente a la Teoría de la Metáfora, desde un ámbito cognitivo. Esto significa la lectura comprensiva de la Teoría de la Metáfora Clásica y desde la problemática contemporánea. Para esto requiero un acercamiento personal, individual con los diferentes textos asignados: fragmentos de la Poética y la Retórica de Aristóteles, un recorrido de la Metáfora en la Historia, y el capítulo de "La metáfora y el símbolo" del libro "Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido" de Paul Ricœur. Con el fin que este abordaje sea más productivo, el estudiante cuenta con guías de lectura que le facilitan el ordenamiento de la información, la comparación entre autores y tendencias. En fin, son guías diseñadas para promover la contrastación entre la teoría con ejemplos prácticos otorgados por el mismo estudiante, que además se enriquecen con las exposiciones y los diálogos con el docente y sus compañeros en las mismas clases. La evaluación correspondiente a esta parte indica que todavía, especialmente con los estudiantes del LAEL, este proceso debe ser acompañado en pasos más fragmentados, por las dificultades que enfrenta el estudiante en cuanto a la lectura comprensiva y - más aún - de textos muy abstractos.

Categoría 3. Enseñar prácticamente que para problematizar se requiere una problemática construida o "lugar teórico" desde el que se interrogan hechos, fenómenos o procesos

En el proceso investigativo, es difícil a veces separar los pasos. Como se observa en este artículo, tanto estudiantes como docente acordamos que nuestro tema de interés se centraba en el "Grafiti y la metáfora", por tanto, se asumió, que para realizar una pequeña investigación era necesario dominar ciertos conocimientos, marcos teóricos, técnicas, etc. En el punto anterior, vimos como para llevar adelante la investigación se partía de un "lugar teórico", es este caso ese lugar es la teoría de la metáfora desde el cual se podía interrogar un fenómeno cultural muy cercano al estudiante tal el caso del grafiti. Pero, por

otro lado, además, y recordemos volviendo algunas páginas atrás, que un elemento problemático detectado por los estudiantes para realizar trabajos de investigación fue el no contar con aspectos formales de la investigación tan básicos como saber redactar un artículo científico o el empleo de técnicas como por ejemplo realizar una guía de entrevistas.

Para subsanar esta falencia acudimos a dos textos muy sencillos. Uno de ellos, las normas básicas contempladas por el PROEIB Andes que rigen el sistema de citas y notas de la Facultad de Humanidades, texto base además que utilizan los docentes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en las materias de Metodologías de la Investigación, y otro: "Escribir y publicar un artículo científico original" de Rafael Ferriols Lisart. Ambos de fácil lectura y comprensión, donde se aborda temas como el manual de estilo y la estructura de un artículo científico.

Por supuesto, la forma de evaluar estas destrezas, y acorde a la dinámica didáctica de la materia, se centró en otorgar ejercicios que los estudiantes realizaban y presentaban en forma escrita. Estos conocimientos, unidos a los adquiridos por las lecturas estructuradas del marco teórico de la metáfora, y más aún desde algunos ejemplos de artículos similares otorgados por mi persona, ofrecieron a los estudiantes ese "lugar teórico" al que se refiere Ricardo Sánchez Puentes, desde el cual se orientó la investigación en su relación con el Graffiti en el espacio universitario, un espacio físico y cultural cercano a él o ella.

Esta fue la mejor parte. Los estudiantes con renovados e inquisidores ojos (y cuerpo) fueron a explorar curiosos todos los graffitis pintados recientemente en la Facultad de Humanidades. Ya no con la mirada casual y superficial, sino con la mirada profunda otorgada por nuevos conocimientos teóricos que hacían "hablar" de manera distinta a la habitual a las imágenes. Ellos, después de la observación participante, llegaron a la clase con nuevas ideas e impresiones respaldadas por fotografías tomadas por ellos mismos.

Categoría 4. Enseñar a documentarse y a solicitar el parecer de expertos. Enseñar modalidades prácticas de abrir y cerrar expedientes en donde se va acumulando ordenada y sistemáticamente información necesaria para la "topología de los problemas" y para "el cierre de campo". Enseñar en concreto, en ciencias sociales y humanidades, la diferencia entre problema social, situación problemática, problemática y problema de investigación.

Este punto citado por Sánchez Puentes corresponde -a mi criterio- a un nivel de investigación más complejo, y que no corresponde a los objetivos que pretendo lograr: iniciar en la investigación a los estudiantes. Aunque este objetivo no es ambicioso, y no puede serlo dado el carácter de la materia y el nivel en el que se encuentra en el proceso de formación del estudiante, aspira a cumplir desde los pasos iniciales algunos aspectos formales, tal el caso por ejemplo de la exploración de campo. En este último sentido, patente al momento en que el estudiante abandona el aula o su recinto de estudio, para sumergirse en un entorno socio cultural próximo, y empezar a desentrañarlo, primero registrándolo, para luego analizarlo y dialogar con el resultado de sus impresiones con las teorías adquiridas, con expertos, con otros autores, y con los mismos autores de la obra.

Para esta parte, se contó con una pequeña guía de entrevistas aplicada a los propios artistas y la transcripción de las mismas, que junto a los datos de sus apuntes, mapas

conceptuales, cuadros comparativos, etc. de las lecturas similares realizadas, les permitió sistematizar a los estudiantes toda la información y la concreción en un informe consistente en un pequeño artículo.

Los resultados indican que las dificultades más relevantes se encuentran en la falta de práctica de la escritura. Existe poca fluidez de las ideas. Hay una tendencia a resumir los conceptos y no hacerlos dialogar. En algunas ocasiones aparece el estilo personal que se les pide a cada uno de ellos, pero todavía prima el estilo frío e impersonal, tal vez demasiado solicitado por la academia.

En todo caso, la experiencia es novedosa para todos ellos. No realicé una post evaluación porque no había ya más tiempo, pero pienso hacerlo en dos momentos. Uno, antes que concluya esta gestión. Y otro, buscando a mis estudiantes más adelante, en la gestión I/2017, para evaluar el impacto educativo de la experiencia, para evaluar sobre todo si fue una experiencia educativa significativa.

Conclusiones y recomendaciones

Esta es una primera experiencia para sistematizar la “investigación acción” en el ámbito educativo. Si bien, intuitivamente este método fue implementado por mi persona desde hace cuatro años atrás, no contaba con los elementos teóricos necesarios para reflexionar desde ellos mi práctica educativa; labor por demás necesaria para identificar problemas, requerimientos de mis estudiantes, expectativas, etc. pasadas anteriormente por alto. Puedo rescatar algo fundamental en la investigación acción: que esta no es un proceso acabado, es más bien un proceso de continua revisión y desarrollo, de una forma de auto evaluarse y de aprender de los otros, tanto de los estudiantes como de los colegas docentes.

El proceso me permitió realizar varias modificaciones en contrastación con mi anterior práctica, implementando nuevas estrategias de aprendizaje, introduciendo nuevos conocimientos, recreando situaciones novedosas también y evaluándolas. Los resultados no siempre fueron los esperados, otros sin embargo, sobrepasaron las expectativas. Indudablemente, la investigación acción mejoró y estoy segura mejorará continuamente mi labor educativa, y ahora tengo más claro algo que rondaba en mi cabeza desde hace mucho tiempo: ¿Cómo docente he influido positivamente en mis estudiantes? Esta experiencia me permite también afirmar en un convencimiento antiguo: la mejor forma de investigar es haciendo investigación, y lo que yo deseo ante todo, es enseñar a investigar.

Referencias bibliográficas

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.
www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/linguistica

McNiff, J. (1995). Investigación Acción para el Desarrollo Profesional. Consejos concisos para nuevos investigadores de acción. Trad. Fernando Galindo C.
Recuperado de: <http://www.jeanmniff.com/ar-booklet.aso>.

Sánchez, R. (1989). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D. f.: Centro Cultural Universitario Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx>

Rancière, J. (1987). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez, M. (2204). "La teoría del aprendizaje significativo". En Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain. Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Parte III: ESTILOS DE APRENDIZAJE, DISCRIMINACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimulación cognitiva a partir de procesos de enseñanza basados en estilos de aprendizaje cooperativos y el uso de plataforma virtual Edmodo: una experiencia de investigación – acción en la materia de Etnopsicología de la carrera de Psicología de la FHycE

Erika Laura Bustamante Recamo*

Resumen

Se ha realizado un proceso de investigación-acción en el marco de la implementación de estrategias cooperativas y colaborativas como innovación pedagógica con para estimular los estilos de aprendizaje de los estudiantes que han cursado la asignatura Etnopsicología en la Carrera de Psicología de la UMSS durante el semestre II/2016.

La investigación ha permitido caracterizar los procesos cognitivos y motivacionales resultantes a partir de la implementación de estrategias basadas en estilos de aprendizaje cooperativos, como resultado del empleo de la plataforma virtual EDMODO, que incluye aplicaciones informáticas específicas, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, la experiencia práctica ha permitido evidenciar que las estrategias basadas en estilos de aprendizaje cooperativos y la administración idónea de una plataforma virtual, promueve una mayor participación en aula, incrementa el interés por los contenidos curriculares, como resultado de un proceso de involucramiento de tipo emocional y pedagógico, asimismo, se fortalece el aprendizaje significativo, permitiendo mejorar el rendimiento académico, además de disminuir la brecha digital existente.

Palabras clave: Investigación acción participativa/ Innovación pedagógica / WEB 2.0 / Estilos de aprendizaje y tecnología.

Introducción

El presente documento es el resultado del proceso de acompañamiento en la experiencia de aplicación de la investigación acción del Diplomado de Investigación para la Educación Superior Intercultural.

La experiencia se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al interior de la Carrera de Psicología con estudiantes que cursaron la asignatura de Etnopsicología, correspondiente al cuarto semestre de la formación básica, durante el semestre II/2016.

Por las características del proceso investigación – acción, se ha partido generando diálogo de experiencias, vivencias, así como de las expectativas que el conglomerado de

* Profesional Psicóloga, con estudios de Posgrado a nivel de maestría, especialidad y diplomado en áreas de: Psicología Familiar, Psicología Educativa, Orientación Vocacional, Educación Especial, Educación Superior e Investigación. Docente Universitaria.

estudiantes planteó hacia la asignatura, y también hacia las estrategias de enseñanza. Este último aspecto, responde a una demanda de innovación y la generación de estrategias motivantes que permitan dinamizar los encuentros en aula bajo el postulado de que: es preciso estimular los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Así también, de manera sutil surgió la solicitud de iniciar un proceso de crecimiento personal, demandando momentos de integración grupal, conocimiento y herramientas de autoconocimiento que generen una conciencia sobre el estado actual de cada participante.

A raíz de la solicitud de innovación planteada por los estudiantes, se ha visto por conveniente iniciar paralelamente el proceso diagnóstico e investigativo, la acción de transformación en el presente caso con la implementación de una plataforma virtual como estrategia de innovación pedagógica y estimulación de sus estilos de aprendizaje.

El proceso y las evaluaciones periódicas han posibilitado determinar el impacto que se ha obtenido en el grupo de estudiantes, quienes por vez primera interactúan con una plataforma virtual y además conocen y se hacen cargo de los procesos de estimulación sobre sus propios estilos de aprendizaje.

1. El contexto

1.1 Breve historia de la Facultad de Humanidades de la UMSS

En octubre de 1975, se nominó una comisión para el estudio y la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La comisión estuvo conformada por el Lic. Ramón Daza Rivero, el Prof. Antonio Cabrerizo Ríos, el Dr. Ernesto Contreras Jiménez, el Lic. Alfonso Vía Reque, la Lic. Antonia Pascual Marina, el Prof. Rafael Gumucio Irigoyen y el Prof. José Cruz Aufrere.

En febrero de 1976, la Comisión presentó las "Razones y motivos para la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación" que, en partes salientes, declara que "la Universidad Boliviana demanda la existencia de Facultades de este tipo para atender a los numerosos alumnos de San Simón".

En 1980 egresa la primera promoción en Ciencias de la Educación, seguida por la de Psicología en 1981 y en 1982 la de Lingüística e Idiomas. En el año, 2004 se crea la Carrera de Trabajo Social, en el año 2010 el Programa de Música y el año 2012 el Programa de Educación Física.

1.2 Propuesta formativa de la carrera de Psicología

1.2.1 Objetivo formativo de la carrera de Psicología

Formar profesionales psicólogos capaces de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en una conceptualización científica, epistemológica y crítica del sujeto psicológico, desde las perspectivas teóricas que propone el Plan de Estudios, para aportar en la investigación, evaluación, prevención e Intervención de los problemas de salud mental, psicoeducativos y psicosociales que se presentan en la realidad nacional y regional, atendiendo las necesidades y demandas individuales, grupales o comunitarias en por lo menos un campo de acción del quehacer psicológico.

1.2.2 Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la Psicología es la conducta humana, en atención a la diversidad de fases de la Psicología, se puede orientar a tres aéreas de intervención: Clínica, Social, Educativa.

1.2.3 Área básica general

Facilitar conocimientos fundamentales que expliquen la naturaleza y cientificidad de la psicología, permitiendo investigar su objeto de estudio y las variables que le influyen en un contexto determinado.

Por durante el desarrollo de esta área de formación, el estudiante podrá:

- Delimitar las bases filosóficas, históricas y teóricas de la Psicología como disciplina científica.
- Establecer la naturaleza e influencia de los fenómenos, procesos sociales y antropológicos que mediatizan el desarrollo de procesos psicológicos del ser humano dentro su contexto.
- Establecer las funciones, mecanismos y procesos biológicos que subyacen en el desarrollo de los procesos psicológicos complejos en el ser humano, permitiéndole interesarse activamente con el medio.
- Iniciar proceso de investigación cuantitativa que basados en la observación de la problemática y la interacción social, posibiliten una información ajustada a las demandas de la realidad nacional.

1.2.4 Área teórico metodológica

Proporcionar al estudiante un programa amplio pero fundamental y preciso en su utilidad, de las diferentes corrientes teóricas y metodológicas para que pueda efectuar una práctica profesional insertada en el contexto socio – cultural del país y la región.

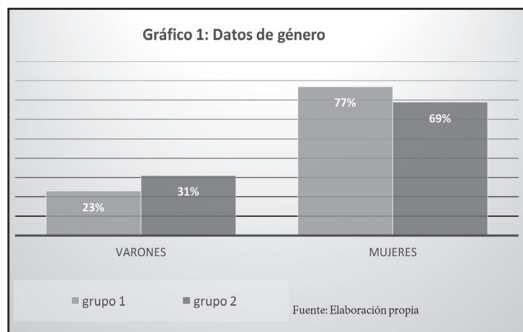
Por lo que, en el proceso de formación curricular en esta área, el estudiante podrá:

- Diferenciar los fundamentos teóricos y metodológicos de las diferentes teorías y corrientes contempladas en el nuevo Plan de Estudios.
- Comprender y utilizar las teorías consideradas en esta propuesta para la lectura de los distintos objetivos de estudio contenidos en ella.
- Integrar los conocimientos teóricos, metodologías, técnicos e instrumentales para el diagnóstico e investigación cualitativa de procesos psicológicos individuales, grupales, comunitarios y organizacionales en los distintos campos de aplicación psicológica (clínico, educativo y social).
- Aplicar con responsabilidad sentido crítico y actitud científica los métodos, instrumentos, y técnicas e investigativas aprendidas en los distintos campos del quehacer psicológico.
- Orientarse en la elección de uno de los campos de aplicación que implica el Nuevo Plan de Estudios, teniendo en cuenta sus intenciones profesionales, actitudes y posibilidades acordes con su propia realidad y las necesidades de la comunidad.

2. Reconocimiento del problema

En esta sección, se presenta información acerca de las características interculturales del grupo de estudiantes con los cuales se ha desarrollado el proceso de investigación acción participativa. La población con la cual se realiza la experiencia estaba conformado por un total de 148 estudiantes, segmentándose en dos grupos (1 y 2), ambos con una cantidad similar de estudiantes inscritos (74). La asignatura se denomina Etnopsicología y corresponde al cuarto semestre de formación básica de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

La caracterización de la población y grupos de trabajo, en cuanto el género de los mismos se aprecia en el gráfico 1. Se constata que existe predominancia femenina, como es el caso en la carrera de Psicología en general. En cuanto grupos de edad, se tiene que la mayor proporción de los estudiantes estaba compuesta por jóvenes de 20 a 25 años. El segundo grupo de edad estaba conformado por adultos de 26 a 30 años. El número de estudiantes mayores a 30 años ha sido muy reducido, debiendo resaltar la presencia de un estudiante adulto con 71 años de edad.



Estos estudiantes, en su gran mayoría, trabajan como dependientes (profesor de primaria, atención de café internet, atención de bar, costurero, zapatero), colaborando en el negocio familiar (comerciantes de productos de limpieza, abarrotes, atención en actividades agropecuarias), además de incluir a un jubilado que ha optado por estudiar para sentirse útil y entender su situación desde el retiro obligatorio.

En el diagnóstico situacional, se ha dialogado con los estudiantes sobre la interculturalidad³⁰ en la universidad y en el proceso de conocer las características culturales de los estudiantes. Así se tiene que, en el diálogo sobre si nos identificamos con alguna cultura o no nos identificamos con ninguna, los estudiantes indican con cierta mayoría (75

³⁰ Se entiende por interculturalidad “[...] partir con el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades [...]. Cada una de estas racionalidades está fuertemente articulada a diversas culturas, a experiencias colectivas diversas de la realidad, a presupuestos o “mitos fundantes” sobre los cuales se sostienen. Desde esta perspectiva intercultural, las diversas racionalidades responden a cosmovisiones diferentes, a axiomas distintos, de acuerdo a los cuales dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas claves [...]. En términos educativos, pedagógicos y de aprendizaje, cada una de estas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas, que desde nuestra mirada resultan complementarias [...], lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural, polilógica, en el sentido de un “diálogo” entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas; pues ninguna de ellas existe en sentido puro, están todas atravesadas por un círculo hermenéutico, que enriquece las diversas visiones involucradas, si son consideradas desde un acercamiento respetuoso, considerándose mutuamente unas a otras como legítimos otros y usándose en un permanente diálogo intercultural. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004:173, citado por Daniel Mato en Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, pág. 128).

Se vio por necesario consultar con los estudiantes, la ubicación geográfica de sus unidades educativas para comprender las características cognitivas y especialmente el ámbito cultural. En este sentido, la mayor parte de la población estudiantil de la asignatura ha realizado estudios en el ciclo primario y secundario en zonas urbanas (125 estudiantes) y sólo 23 jóvenes realizaron la secundaria en zonas rurales.

Surgió, en el proceso de investigación, la necesidad de comprender el estilo de aprendizaje³¹ de mayor tendencia, ya que, en las entrevistas realizadas, se hizo evidente que todos aprenden de manera diferente y que era muy importante conocer los propios aprendizajes para poder aprovechar mejor estas habilidades y optimizar el rendimiento académico. Es así que en dos sesiones de clases, se procedió a la aplicación y autocorrección del test de estilos de aprendizaje VAK para universitarios, como una manera de explorar las percepciones sobre sus maneras de aprender. Se tiene que la mayor parte de la población (84 estudiantes), presenta características del tipo visual, es decir que la característica de aprendizaje de estos jóvenes es aprender desde lo que ven. El sentido que prima en el aprendizaje es la visión, piensa en imágenes, en cuanto a la lectura, imagina lo que lee en escenas.

También se ha identificado que 41 jóvenes presentan la característica kinética, es decir, que requieren el movimiento y la experimentación a través de los sentidos del tacto y olfato para aprender, no pueden quedarse mucho tiempo estáticos, requieren estar en movimiento.

Finalmente, se tiene que 23 jóvenes se caracterizan por un aprendizaje auditivo, en base a repeticiones que se hacen para fijar alguna idea. Para estas personas es preciso el silencio o la música para acompañar en los aprendizajes.

Como se puede apreciar, se han tenido datos con gran riqueza de contenido en cuanto características interculturales, pero además, a demanda de los mismos estudiantes, se ha realizado una breve exploración sobre los estilos de aprendizaje, con sus resultados y el análisis socializado en aula. Para ello se han obtenido respuestas sobre las siguientes cuestionantes: ¿Qué necesidades y problemas existen en nuestra carrera, en nuestra comunidad educativa? ¿Qué problemática o necesidad comunitaria es urgente investigar y dar solución? y ¿Qué queremos investigar en comunidad que nos permita mejorar?

Los resultados más representativos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1: Percepción de principales dificultades o necesidades

Sujeto de la Comunidad educativa	Problemática o necesidad principal	Propuesta	Problemática secundaria
Daniela C.	Los docentes hacen su clase aburrida, solo hablan.	Sería bueno, usar más la tecnología.	No conocemos qué debemos hacer como profesionales en psicología.

³¹Se entiende como Estilos de aprendizaje a “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso y otros, 1994, citado por Mariano Gutiérrez Tapia en estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado pág. 209).

Sujeto de la Comunidad educativa	Problemática o necesidad principal	Propuesta	Problemática secundaria
María Isabel M.	Aburrimiento en las clases de todos los docentes, desde primer semestre.	Hacer dinámicas, charlar más.	Ninguna problemática adicional.
Giovana A.	Los docentes no utilizan los beneficios de la tecnología para hacer más amenas sus clases.	Usar la tecnología para aprender, mejores diapositivas, usar música.	Ninguna problemática adicional.
Sergio S.	Los estudiantes no tienen conciencia de que se debe estudiar	Mejorar los procesos de enseñanza, hacer más dinámicas las clases.	Estudiamos porque debemos estudiar, pero no sabemos cómo mejorar en cuanto personas.
Dalénia T.	Algunos estudiantes no vienen a clases, solo esperan aprobar por leer un libro o dos.	Que todos sepamos y además estemos unidos para estudiar, porque se lo debemos a los pacientes que tendremos en el futuro.	Tenemos conflictos, que deben ser superados, pero no buscamos ayuda con profesionales psicólogos.
Sergio T.	Necesidad de conocimiento.	Mejorar las estrategias de enseñanza.	Inmadurez personal.
Erick U.	Algunos docentes son muy serios, no provocan confianza en el estudiante.	Tratar de hacer ejercicios que generen mayor diálogo con los docentes, conocer de su experiencia.	Ninguna problemática adicional.
Rosmilda Q.	Los docentes piden mucho en hojas, fotocopias, está bien, pero esto podría resumirse en formatos que no necesariamente deben ser impresos. Los trabajos también son impresos y muchas veces no los devuelven.	Optimizar el uso del papel, podría ser implementado el Facebook o plataforma virtual para esto.	Ninguna problemática adicional.
Mónica V.	No se aprovecha la tecnología actual, y la mayoría contamos con celulares inteligentes, se podría hacer algo.	Usar plataforma virtual, o clases en el Facebook para completar lo que avanzamos en el aula.	No nos conocemos mucho entre compañeros, solo nos vemos en el examen.
Ana Gabriela R.	Las clases con los docentes son teóricas, me interesaría saber cómo se trabaja desde la formación del profesional psicólogo.	Dialogar sobre el mercado laboral del psicólogo, como se trabaja en el área clínica, educativa y social.	Ninguna problemática adicional.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En este sentido surge la pregunta: ¿Por qué y para qué iniciar el proceso de innovación en el proceso educativo en los estudiantes de la asignatura de Etnopsicología?

Este proceso de acompañamiento, se ha iniciado respondiendo a las demandas planteadas por parte del estudiantado en cuanto la solicitud de una mejora en la didáctica y las estrategias de aprendizaje, puesto que como se analizó con anterioridad, en el proceso de formación los docentes caemos en una suerte de desgaste generando clases aburridas, carentes de emoción o sentido. Es en este aspecto, que se ha buscado iniciar un proceso de mejora continua, por medio del empleo de una plataforma virtual que posibilite el manejo de las tecnologías para la educación, la elaboración de material audiovisual y la socialización al interior de la comunidad educativa que se quiere afianzar. De esta manera,

se han generado acciones cooperativas que promueven la apropiación de los procesos de afianzamiento y de conocimiento.

3. Hipótesis de acción

La implementación de un modelo de enseñanza aprendizaje, basado en estilos de aprendizaje y estrategias cooperativas, además del uso de plataforma virtual generarán en el estudiantado mayor estimulación cognitiva, motivación de participación, diálogo de saberes y acciones asertivas que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Para dar mayor consistencia a este planteamiento, es preciso realizar una justificación tanto teórica como procedimental.

3.1 Sustento teórico

Para la realización del proceso de Investigación-Acción Participativa, se vio por conveniente partir definiendo la directriz del paradigma que sustenta la acción investigativa, con la característica de abordar desde una situación educativa, por tanto se ha visto necesario partir desde la propuesta del paradigma transformativo y sociocrítico, porque plantea una respuesta diferente a la del positivismo y postpositivismo, donde asume la posición del cambio y transformación constante y cíclico de la realidad, este cambio va a depender de los factores culturales, sociales e históricos (Chilisa, 2012).

Este paradigma concibe la validez, la veracidad del conocimiento en cuanto transforma la vida de las personas que vivencian una realidad específica.

Chilisa (2012) aclara que el verdadero conocimiento en este contexto, radica en la creación de sentido colectivo de las personas que pueden informar la acción individual y colectiva que mejora su vida. El conocimiento se construye a partir del marco de referencia de los participantes. La relación entre el investigador y los investigados no se basa en una jerarquía de poder, como en el paradigma interpretativo, sino que implica una transformación y emancipación tanto del participante y el investigador.

Para este paradigma es importante empoderar a las personas a actuar para transformar la sociedad. Se emplean tanto los métodos cuantitativos, así como los métodos cualitativos, aplicando técnicas de recolección de datos y de procedimientos de muestreo adecuados a los estudios cuantitativos y cualitativos. Los participantes aportan en la identificación y definición del problema, la recolección y análisis de los datos, la difusión de los resultados, y el uso de los hallazgos para informar la práctica (Chilisa, 2012).

3.2 Procedimientos

El proceso de desarrollo de la investigación-acción se ha abordado desde la identificación de la problemática y demanda del estudiantado, y por la misma situación de aplicar los procesos de innovación es que se ha visto necesario realizar y obtener resultados de la acción transformadora. Es en este sentido que en la siguiente tabla se presenta la caracterización, por fases, del proceso de investigación y se describe la situación o alcance de cada una de ellas.

4.2 Objetivos de investigación

Objetivo general de investigación

Caracterizar los procesos cognitivos y motivacionales resultantes a partir de la implementación de estrategias basadas en estilos de aprendizaje cooperativos y el uso de una plataforma virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivos específicos de investigación

- Identificar los estilos de aprendizaje derivados del proceso de estimulación académica basado en estrategias cooperativas y de estilos de aprendizaje en el transcurso del semestre II/2016.
- Identificar el proceso y progreso de conocimiento en el uso de la plataforma virtual EDMODO, para fortalecer las habilidades y destrezas necesarias en el manejo y en la mediación con el conocimiento.
- Caracterizar la influencia de estrategias cooperativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, para optimizar los procesos de asimilación cognitiva.

5. Metodología

Para el logro de los objetivos establecidos y la verificación de la hipótesis de acción, se ha procedido a plantear actividades diversas para cada una de las fases del proceso de investigación-acción, tal como se puede observar a continuación:

Tabla 3: Planificación de la acción

FASE	ACTIVIDADES
SENSIBILIZACIÓN	1. Dinámica de conocimiento "La telaraña" 2. Diálogo reflexivo sobre la mejora continua
DIAGNÓSTICO	1. Socialización de las motivaciones de una propuesta de mejora continua. 2. Propuesta de trabajar desde la Investigación acción 3. Entrevista grupal 4. Autobiografía 5. Proyecto de vida 6. Test de estilos de aprendizaje VAK
IMPLEMENTACIÓN USO PLATAFORMA VIRTUAL	1. Explicación del uso de plataforma virtual en educación. 2. Capacitación del uso de EDMODO como plataforma virtual.
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	1. Dinámica vivencial integración grupal. 2. Trabajo en grupos (Rompecabezas) 3. Elaboración de un video sobre una temática específica de 30 segundos. 4. Diseño de organizadores gráficos 5. Elaboración de infografías.
EVALUACIÓN	6. Evaluación de primer parcial – Elaboración de línea de tiempo, análisis de caso, subidos a plataforma virtual. 7. Evaluación del Segundo Parcial 8. Evaluación Final 9. Evaluación del Proceso
METACOGNICIÓN	10. Dinámica de cierre de actividades 11. La escalera de la metacognición

Fuente: Elaboración propia.

Además de la planificación de la acción, ha sido necesario sistematizar la investigación considerando las peculiaridades de la misma. El detalle de esta sistematización se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4: Planificación de la Investigación

OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TÉCNICAS
Caracterizar los procesos de apropiación cognitiva en el manejo de plataforma virtual y empleo de estrategias cooperativas de enseñanza aprendizaje.	Identificar el proceso y progreso de conocimiento del uso de plataforma virtual EDMODO, para fortalecer las habilidades y destrezas necesarias en el manejo y en la mediación con el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista grupal • Observación participante • Rúbrica de evaluación de progreso
	Caracterizar la influencia de estrategias cooperativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, para optimizar los procesos de asimilación cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual. • Observación participante
	Caracterizar los procesos madurativos del estudiante en cuanto fortalecimiento de una identidad vocacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis discursivo • Análisis vocacional

Fuente: Elaboración propia.

6. Análisis de resultados

En ésta sección se presentan los resultados de la investigación realizada, considerando las características de la acción implementada.

6.1 Sobre la necesidad de innovación pedagógica

6.1.1 La percepción de enseñanza en el colegio

En relación a la percepción que presentan los estudiantes de la asignatura de Etnopsicología, se tiene que la mayor parte de ellos perciben que la educación no se encuentra bien... ita en la universidad, "...como tú puedes ver, ahora la educación no es buena, aunque muchos digan lo contrario, el colegio no te prepara bien, y la universidad también...depende de que cada uno quiera estudiar...". Por otro lado, también mencionan que la educación permite al individuo la oportunidad de mejorar la vida, de superarse y tener la posibilidad de acceder a trabajos con mejor remuneración, "...lo que pasa es que, aunque no te guste debes seguir estudiando, porque si te quedas sin ningún título no eres nadie..." "...mi papá decía, estudia no más hijo, así no has de sufrir como yo he sufrido mirando la cara de los jefes sin poder decir nada, porque no tenía educación...".

Ser educado o formado en ésta época, es un mecanismo que la mayor parte de la población estudiantil adopta como forma de alcanzar las metas que los padres no lograron realizar, por tanto, el sueño y el ideal de superación es transmitido hacia los hijos.

El colegio es una etapa que para muchos estudiantes ha sido una experiencia de compañerismo y de compartir juegos, pero para otros ha sido un cúmulo de experiencias frustrantes: "...A mí me ha gustado mucho mi colegio, porque todos nos conocíamos éramos como hermanos, y si teníamos algún problema allí lo arreglábamos todo..." "mi colegio no era de ricos, era de gente del pueblo, pobre pero así pobres como éramos

nosotros nos hemos ayudado nos prestábamos las fotocopias, o estudiábamos juntos...”, donde el colegio ha generado un motor de superación y búsqueda de mejores oportunidades “...en mi colegio te decían, que si no querías servir al patrón debías esforzarte por estudiar, porque era la única manera de hacer frente a las desigualdades...”.

En otros casos, la enseñanza ha sido establecida por el nivel de exigencia que los estudiantes percibieron en sus unidades educativas “...yo he salido del Don Bosco, el particular, porque en el fiscal no les enseñan igual, aunque lleve el nombre del colegio privado...”. “...mi colegio rural era..., no te daban mucha enseñanza, pero los profes bien buenitos eran, especialmente mi profesora Isabel que pena sentía de nosotros porque decía, van a ir a la ciudad a sufrir...”, éstas experiencias denotan que el colegio se convierte en una especie de sostén emocional y de protección, sin embargo, las percepciones de poca o mala preparación y el sentimiento de desigualdad también se encuentran muy presentes, en particular en aquellas unidades educativas públicas y rurales, generando fantasías de mala preparación y posibilidades de frustración académica por dichos motivos.

6.1.2 Sobre las desventajas de competencias digitales entre estudiantes

El provenir de una unidad educativa privada o pública, según los estudiantes es un indicador de éxito en el desarrollo de algunas competencias digitales “...en cuestión de tecnología, mejor saben los de colegio particular porque tienen computadoras...”.

Como yo salí del Maryknoll, ahí hemos avanzado programación, me hubiese ido muy bien en tecnología, pero yo quiero ser psicóloga, y soy muy buena en manejar, programar computadoras...algunos de mis compañeros no saben ni encender una máquina, es increíble que entren a la universidad sin conocer sobre computación

Con esta aseveración se puede entender también que se percibe que el desarrollo de algunas de las competencias digitales genera ventajas de orden académico y de status en el proceso de avance académico en la carrera.

En la asignatura destaca un estudiante adulto mayor, Don Edgar R., quien cuenta con 71 años de edad. Él percibe que los jóvenes tienen mucha ventaja sobre los mayores y adultos mayores, en cuanto manejo tecnológico y facilidad para el aprendizaje, este ha sido un motivo por el cual, al dar inicio al diagnóstico, los estudiantes por un lado manifestaron la situación de necesidad de innovar, pero por otro lado el temor de no poder ir a la par de aquellos estudiantes que “...tienen ventaja tecnológica...” sobre otros. Romper éstos temores ha sido difícil y más al no conocerse y solo coincidir en algunas materias, por tanto, la idea de ser diferentes (que era percibido como algo negativo), además de la desventaja tecnológica. Se constituían en elementos que debían ser abordados en la etapa de sensibilización y mediante estrategias lúdicas y cooperativas. Tomó tiempo la situación de apertura, en primera instancia por ser desconocidos y luego por provenir de colegios diferentes.

Una vez superada esta situación, se produjo algo nuevo como los mismos estudiantes indicaron en algunas sesiones “Licen...tenemos un compañero que es mucho más mayor que usted, como le decimos... (-pregúntenle, él está aquí-). Señor, ¿Cómo se llama? ...” Denotaban cierto temor, respeto, hacia Edgar, quien por la edad ya no tiene la potencia y el timbre de voz que tenía de joven y adulto, así como la estatura y complexión, para las dinámicas, por ello se desplazaba con lentitud dentro del ambiente físico del curso; pero su

deseo ha sido integrarse al grupo con sus jóvenes compañeros, se hizo acompañamiento cercano fortaleciendo en una primera instancia la confianza y afectividad para dar inicio al paso de la implementación de las acciones.

Posteriormente, el avance ha sido tan importante que la idea inicial de desventaja y desconfianza, fueron perdiendo valor, para dar paso a la internalización del empleo de los instrumentos tecnológicos, especialmente Edgar desde un “analfabetismo digital” ha progresado de manera importante, hacia el uso de la internet como herramienta de aprendizaje, y el empleo de una filmadora para registrar todas las actividades colaborativas con el grupo de estudiantes.

6.2. Cómo aprendemos

6.2.1 *Las dificultades para estudiar y aprender*

No todo es fácil para los estudiantes, si bien por un lado existen limitaciones económicas, puesto que algunos identifican ésta como una principal dificultad, otros señalan que es el aspecto emocional y vocacional, una de sus principales dificultades puesto que aún no saben si efectivamente continuar con la Carrera de Psicología “...la verdad es que esta carrera es bonita, pero no sé si es para mí...ya me cambie de economía, ahora no sé, no es fácil como yo creía...”, en el proceso también identificaron que entre las principales dificultades se encuentra el no poder organizarse para iniciar un proceso sistemático de estudios, porque no se emplean métodos de estudio adecuados, muchos pretenden memorizar, puesto que creen erróneamente que estudiar psicología es para aprender desde el factor memorístico. En el proceso de la acción, se ha podido verificar que los estudiantes han tratado de estudiar empleando el conocimiento y la toma de conciencia o sentido sobre sus propios estilos de aprendizaje y es en este aspecto que al poderse organizar y emplear de mejor manera el tiempo, ha sido posible –de alguna manera– incorporar en su sistema personal, procesos de organización y optimización de lectura y estudio, a partir del uso de estrategias dirigidas al empleo de los estilos de aprendizaje “...si me parece que este semestre ha sido bastante interesante, nunca creí que podía aprender trabajando con tanta alegría y también con la libertad de organizar...” “...lo que más me ha gustado es que hemos trabajado de manera muy divertida y sin querer habíamos estado estudiando, ha sido muy llevadero para mi...”

Una característica de la población de estudiantes ha sido la autopercepción de desventaja y posición de víctima (de la familia, de los padres, de la escuela, de la sociedad, de la pobreza) y la rigidez de pensamiento, en ésta manera de ver la vida, ha sido una limitante en la parte inicial de la experiencia, sin embargo a partir de la vinculación afectiva, las estrategias de crecimiento personal y las experiencias de vida de cada uno de los participantes, en un clima armónico de respeto y de confianza, han generado pensamientos más flexibles en relación a las dificultades de la vida y del aprendizaje.

6.2.2 *Sobre los estilos de aprendizaje*

Inicialmente, se indagó sobre las características en cuanto estilos de aprendizaje a partir de la instrumentalización con el cuestionario VAK para universitarios, siendo que los resultados con mayor tendencia son los de tipo visual, seguido por los de tipo auditivo y kinestésico.

Se hizo la devolución de estos resultados a los estudiantes y, en entrevistas, dialogaron sobre su parecer respecto a los mismos, indicando que sabían de antemano que les saldría un estilo visual como mayor tendencia, y partir de éstos diálogos es que por iniciativa

propia responden al reactivo: ¿Y conociendo éstos resultados, que piensas y sientes que debemos hacer? Ellos reaccionaron indicando "...sería bueno que como ya sabemos usar EDMODO podamos hacer trabajos con más tecnología...", "...sería bueno que podamos estimular nuestras habilidades...", "...a mí me gustaría que trabajemos como un grupo unido que se ayuda...y la tecnología nos puede ayudar...". Don Edgar, en este punto aportó mencionando que se sentía muy cómodo y bien tratado, compartiendo con compañeros muy jóvenes de quienes podía aprender "...sabe licenciada, a mí me gusta mucho estar con mis compañeros de clase, son jóvenes, pero son muy interesantes y me enseñan con paciencia lo que aún me cuesta aprender, y es la computación..."

6.2.3 El no reconocimiento de los estilos de aprendizaje en la Universidad

En el proceso diagnóstico y por las características grupales, se vio necesario indagar y conocer qué tipos de aprendizaje presentan los estudiantes que participan de la experiencia, por ello se procedió a aplicar el cuestionario de estilos psicológicos VAK para comprender sus tendencias al respecto. Los resultados, en gran parte de los casos, han sido reveladores para los estudiantes, ya que, si bien en algún momento cada uno de ellos en el pasado reflexionó sobre los propios aprendizajes, en realidad, carecían de conocimientos acerca de diversos estudios en el área de la Psicología Cognitiva y Educativa, acerca de los principales estilos y corrientes investigativas de los procesos cognitivos. En este sentido, mencionaron que ni en el colegio se habían tomado en cuenta las especificidades y tendencias de reflexión cognitiva, y, mucho menos, en los procesos de formación de la universidad, por ello mencionaban "...qué interesantes estos resultados... tal vez nunca me hubiera aplazado de año en el colegio sabiendo y aprendiendo con estilos de aprendizaje...". En el caso del estudiante Edgar, él indicó;

...la enseñanza ha sido tradicional, en mi experiencia como profesor me hubiese gustado mucho conocer estas características para optimizar mi enseñanza...a pesar de estar en tiempos modernos aún existen docentes que no se percatan acerca de cómo aprenden las personas....

Otros mencionaron: "...y es el colmo, en una Facultad de Humanidades y en la Carrera de Psicología, aún existen profesores tradicionales que desconocen sobre los estilos de aprendizaje y son expertos en educación...". Esta observación trae a la reflexión el hecho de que la tarea del docente es aprender de cada uno de sus estudiantes, especialmente en la forma de obtener, de retener y aplicar la información adquirida para la resolución de problemas diarios y de proyección profesional.

6.3 El uso de la tecnología en el aprendizaje

6.3.1 Tecnología y edad

Se dice que la sociedad de la información y la comunicación, por sus características, puede excluir a un importante número de adultos mayores que cuentan con la riqueza de las experiencias vivenciadas durante años, por la dificultad de adaptarse a un sistema en constante transformación (Boarini, Cerda y Rocha).

Según Bericat (1996), Bustamante (1998), Castells (2000) y Giddens (2000), existe un nuevo mundo global que ha sido denominado de diferentes formas, "sociedad del conocimiento", "sociedad postindustrial", "hipercapitalismo", "postmodernidad", "sociedad informacional", "era digital", éstas transformaciones han dado lugar a una realidad que

obviamente presenta transformaciones en las estructuras sociales, generando también fuertes cambios en las formas de generar, producir, difundir y consumir el conocimiento.

Es importante resaltar con este caso, que, al iniciar el proceso de implementación de la IAP, Don Edgar ha presentado mucha resistencia al manejo de computadoras, filmadoras y grabaciones. Sus trabajos iniciales los presentaba transcritos a mano o en máquina de escribir excusándose indicando "Yo ya soy mayor, no puedo aprender... así nomás le presentaré...". En situaciones grupales, se pudo percibir la incomodidad de no saber el funcionamiento de una computadora y menos cómo acceder a la plataforma virtual, incluso a programas de procesamiento de texto, como Word.

Cómo se podrá comprender, con la situación de Don Edgar como un claro ejemplo, los adultos mayores deben enfrentarse a los desafíos que propone el nuevo paradigma social de este siglo, donde las posibilidades de integración no se dan, puesto que se aísla al adulto mayor a sus recuerdos en el pasado no incluyéndolo en las realidades del presente; si bien esta problemática es compleja, los prejuicios sociales relacionan a la vejez y la poca relación que éstos tienen con las tecnologías de la información y sobre todo de la comunicación y la conexión/conectividad. Macluhan afirmaba que los medios crean nuevos patrones sociales que indefectiblemente modifican la percepción "del mundo", más allá de los contenidos del medio, éstos tienen sus propios efectos en la percepción humana y de hecho la modifican.

6.3.2 Uso de la tecnología por parte de los estudiantes en educación

Los estudiantes, en su casi totalidad son jóvenes que han crecido cerca de un computador, si bien no todos han profundizado en usos tecnológicos, por lo menos saben encender una computadora y escribir texto en Word, diseñar presentaciones en PowerPoint y hacer cálculos en Excel.

Fuera de estos programas en cuanto el uso de la Web 2.0³², muchos manejan diversas aplicaciones en sus celulares, como Facebook, WhatsApp, YouTube, cuentas de correo electrónico, buscadores, editores de fotografía y algunos de música. Cuando se dialogó sobre los usos, indican que básicamente les sirve para comunicarse en tiempo real y para distraerse, algunos sugirieron que es una manera de "...salir del mundo real..." y entrar a uno diferente. Al preguntar sobre sus aplicaciones en educación, indican que usan la suite Office para trabajar, el correo electrónico o Facebook para enviar sus tareas, además de comunicarse sobre algún trabajo o exámenes. No identifican otras aplicaciones que podrían beneficiarles en sus aprendizajes o en la estimulación cognitiva. Consideran que no han recibido información y no conocen los beneficios de la Web 2.0, especialmente en educación.

³² Es un concepto que se acuñó en 2003 y que se refiere al fenómeno social surgido a partir del desarrollo de diversas aplicaciones en internet. El término establece una distinción entre la primera época de la Web (donde el usuario era básicamente un sujeto pasivo que recibía la información o la publicaba, sin que existieran demasiadas posibilidades para que se generara la interacción) y la revolución que supuso el auge de los blogs, las redes sociales y otras herramientas relacionadas, nace como un conjunto de tecnologías de Internet que facilitan, más que nunca, el **trabajo colaborativo y abierto**. Gracias a ellas, los usuarios pueden interactuar proactivamente para mejorar o transformar situaciones que les afectan. Son tecnologías que propician la descentralización y disparan la creatividad colectiva. Tomado de <http://www.cea.es/herramientas/post/que-es-la-web-20.aspx>

6.3.3 Percepción del estudiante sobre desactualización del docente

En cuanto actualización del docente hacia la tecnología y uso de la Web 2.0, los estudiantes a nivel general perciben que los docentes más jóvenes se encuentran muy predisuestos al uso de la misma, en comparación con los mayores. También indican, que las herramientas Web 2.0 les resultan atractivas y novedosas, que es un instrumento necesario para una enseñanza de calidad, y que hace que el trabajo, tanto para sus docentes como para ellos (estudiantes), resulte más atractivo y útil.

Es importante comprender que ésta realidad, donde los cambios introducidos por la tecnología siempre van acompañados de una multitud de "otros cambios" en los procesos sociales y pautas de actividad, tal como indican en sus investigaciones Burbules y Callister (2001), siendo éstos últimos y no las tecnologías mismas, los que ejercen el mayor impacto global en el cambio social. Por tanto, "la tecnología no es sólo la cosa, sino las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera".

6.4 el deseo de construir comunidad de aprendizaje

6.4.1 *El vínculo afectivo en el proceso de aprendizaje*

Es indudable la importancia de las emociones en el aprendizaje. Las reacciones emocionales negativas ante ciertas asignaturas son frecuentes, ésta situación tiende a interferir en el proceso de aprendizaje. Atender a la dimensión emocional del aprendizaje, es algo a veces olvidado por el docente y en ocasiones se considera como innecesario, inútil y una pérdida de tiempo para una gran parte del mismo. "...Muchos docentes solo vienen a dar clases, dictan la clase y se van...a nadie le preocupa el estudiante, si tiene problemas, si sufre, si ha comido o está en ayunas...A nadie le importa cómo se siente el estudiante...".

El clima emocional del aula, es un factor esencial para favorecer o dificultar el aprendizaje. Esto depende en gran medida de la actitud y de la formación del docente. El comportamiento del docente crea un clima emocional que predispone a favor o en contra del aprendizaje.

Luego de trabajar con la aplicación de estrategias colaborativas y el manejo de plataforma virtual, los estudiantes afirman: "...Gracias por preocuparse por nosotros...sus palabras y su trato hacen dar ganas de estudiar..." "...Yo me siento avergonzado porque siendo tan buena persona y enseñarnos como nos enseña, si fallo o no estudio, me hace sentir que le fallo en la confianza que ha depositado en mí..." "...usted me anima a superar mis dificultades, es difícil ser madre y estudiar...gracias porque me tranquiliza y me ayuda a ver las cosas desde otro plano...". Las emociones juegan un papel importante en la motivación para el aprendizaje. La esperanza en el éxito y el poco miedo hacia el fracaso son un impulso decisivo para la motivación y para el aprendizaje. La autoestima y la capacidad para disfrutar con el trabajo y éxito académico, son otros factores esenciales para la motivación. Tener sentimientos positivos hacia el tema de estudio, es el mejor elemento para la motivación. Si, además, esta situación se integra con la estimulación de los diferentes estilos de aprendizaje, se genera éxito en el rendimiento. Por el contrario, si el estudiante no está motivado, el esfuerzo del docente resulta bastante improductivo. Dada la relación entre emoción y motivación, pretender enseñar sin tomar en consideración ambos elementos puede ser una tarea que no llegará a generar ningún resultado positivo.

como instrumento mediador del aprendizaje, aspectos que estimularon sus procesos de aprendizaje mediante estrategias visuales y kinéticas.

6.5 La innovación pedagógica como acción de transformación

6.5.1 Estimulación de los procesos cognitivos y motivacionales mediante el uso de plataforma virtual EDMODO

A partir de los resultados obtenidos en cuanto productos de temas, unidades y evaluaciones, se puede argumentar que de manera efectiva el propósito de generar un proceso de estimulación cognitiva y movilización a la motivación han dado como resultado, estudiantes comprometidos con su aprendizaje “Me ha gustado mucho esta materia, porque no me sentía estresado para trabajar con usted, y hemos hecho hartas cosas, que nunca creí que podía hacerlo.” “En un principio, creí que la tecnología nos iba a distanciar, como creemos que la tecnología quita el contacto humano, pensé que no me iba a gustar la materia y EDMODO; pero no fue así, todo ha favorecido a que nos unamos más, los dos grupos, que nos conozcamos y que nos colaboremos. Ha sido divertido hacer las tareas y hacer los exámenes”. Como se puede evidenciar con estos extractos de entrevistas, las herramientas del denominado software social soportado en la plataforma web 2.0, resultan una excelente opción para el trabajo colaborativo, convirtiéndose en una web social y participativa. La plataforma se convirtió en un espacio de trabajo para la actividad grupal, que permitió crear, colaborar y compartir conocimientos con los demás; en definitiva, un medio de participación, comunicación y trabajo en equipo.

Diferentes investigaciones se manifiestan en este sentido y plantean las distintas posibilidades de las aplicaciones basadas en la Web 2.0 como facilitadores y potenciadores del aprendizaje colaborativo. Las razones son varias; permiten una comunicación en varias direcciones, un proceso con experiencias y aprendizaje compartido y, por tanto, una elaboración compartida del conocimiento (Álvarez y Bassa, 2013). También proporcionan oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, actitudes positivas hacia las personas, cohesión grupal y construcción de relaciones sociales (Fernández y Valverde, 2014); y, como indica Carrió (2007), “[e]l fortalecimiento de la autoestima al ser aceptadas las ideas que se comparten y que los demás miembros aceptan como válidas, por lo que se consigue un aprendizaje conceptual y social al mismo tiempo”.

6.5.2 Estimulación de los procesos cognitivos y motivacionales mediante estrategias basadas en estilos de aprendizaje cooperativos

Morin y Seurat (1998) definen innovación como “el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc...”, éstos autores consideran que la innovación no es solamente el fruto de la investigación, sino también de la asimilación por parte de la organización de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada eventualmente a otros campos de actividad, pero cuya puesta en práctica en su contexto organizativo, cultural, técnico o comercial constituye una novedad.

A partir de esta clarificación, cualquier proyecto que implique utilización de las TICs, cambios metodológicos, formación de los docentes universitarios, etc. constituye una innovación. Y desde esta perspectiva, se puede evidenciar transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“...Me encantan sus clases, porque las hace tan amenas, y todo en base a lo que decimos, y se hace más interesante porque nos reta, sin que nos demos cuenta en ese momento, a que nos superemos...” Don Edgar indica: “...para mí ha sido un gran logro trabajar con ustedes, nunca creí que podía usar tanta tecnología. Por lo general, los viejos no somos tomados en cuenta en el uso de la tecnología, agradezco que me hayan colaborado todos, y me hayan hecho sentir muy útil...” En este sentido, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del docente, que hace de puente entre los contenidos interculturales, las capacidades cognitivas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función a las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el estudiante, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje.

7 Conclusiones

1. En el proceso de investigación y acción se ha identificado como una problemática la brecha digital existente entre poblaciones adultas jóvenes, dado que estos último presentan mayor apertura a procesos de innovación tecnológica en relación a poblaciones de adultos mayores, quienes por sus características y el imbricado progreso de la tecnología, se sienten desplazados de una sociedad cada vez más avanzada y moderna.
2. A partir de estrategias colaborativas y cooperativas desde el uso de la Web 2.0 específicamente de la plataforma virtual EDMODO y aplicaciones específicas para el proceso de estimulación cognitivo y motivacional, considerando los estilos de aprendizaje particulares, se ha identificado progreso e involucramiento cognitivo y emocional por parte de los estudiantes en la asignatura de Etnopsicología durante el semestre II/2016.

Referencias bibliográficas

- Mato, Daniel ALCEU (jul./dez. 2005)- v.6 - n.11 - p. 120 a 138.
http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.
- Chandler. Planeación estratégica. Recuperado de <http://planeacion-estrategica.blogspot.com.es/2008/07/quesestrategia.html>.
- Chilisa, Bagele. (2012). Situando los sistemas de conocimiento. Indigenous Research Methodologies. Mimeo.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.
- Díez, E. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. Revista de Educación Número. Lugar: editorial.
- Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Madrid: Trillas.
- Gutierrez M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje. Revista Estilos de aprendizaje. Lugar: editorial.
- Ruedas, E. (2009): “Los adultos y la apropiación de tecnología. Un primer acercamiento”. Mediaciones sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación. N° 4, primer semestre de 2009. Págs. 329-354. ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediar>

Prevención de la discriminación en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón³³

Rina López Villarroel*

Resumen

En este artículo compartimos frutos de la investigación acción participativa desarrollada en la Universidad Mayor de San Simón, como parte del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural. Este proceso ha generado algunos aprendizajes significativos en los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social, tal como lo expresan los estudiantes:

"Cambié un poco en la forma de conversar con los chicos, porque más antes hablaba groseramente con ellos"

Aprendí sobre formas de discriminación y cómo solucionar el tema de la discriminación"

"Para lograr una sociedad y universidad ideal e intercultural necesito cambiar mi forma de ser para dar el ejemplo a los demás"

Estos son algunos de los pequeños efectos que se traducen en un cambio de actitud en sentido de que colectivamente podemos mejorar las interrelaciones. Los estudiantes viven cotidianamente experiencias de discriminación en los espacios universitarios; entre las razones más frecuentes de discriminación se señalan por la pertenencia a una cultura, el color de piel, idioma que habla, gustos musicales, etc. Por ello, se han implementado acciones comunicacionales como los dibujos de la universidad ideal, en la que los estudiantes se sientan a gusto; la elaboración de mensajes por los estudiantes para la sociedad, sobre diversas formas de discriminación, expresados en cuñas y spots. Asimismo, se facilitó un espacio de convivencia con todos los estudiantes aprovechando la fiesta de Todos los Santos. Estas actividades nos han permitido el intercambio de ideas y la valoración de los otros.

Palabras clave: Educación superior / Discriminación / Investigación acción / Comunicación social.

Introducción

La investigación acción se realizó a partir de las vivencias de discriminación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social. Compartimos las diversas formas de discriminación cotidianas que se generan en la Universidad Mayor de San Simón. Luego, juntos, estudiantes y docente, nos propusimos contribuir en la prevención de las diferentes manifestaciones de la discriminación. Para ello, realizamos algunas acciones comunicacionales con la intencionalidad de concienciar nuestras actitudes.

En este sentido, la investigación acción se ha realizado en dos etapas: el diagnóstico participativo comunitario y la ejecución de acciones para prevenir la discriminación. En el

³³ Trabajo realizado con la asesoría de la Doctora Mónica Navarro, Coordinadora del Diplomado de Diplomado en investigación para la educación superior intercultural

* Lic. en Comunicación Social, Magister en Derechos Humanos y Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Mayor de San Simón.

Este contexto social discriminador no solamente se vive en Bolivia, sino en todos los países del mundo, por ello, los países, el año 2001, preocupados se han reunido en la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, en Durban, Sud África. Asimismo, el tema ya había sido abordado, el año 1993, en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, en junio de 1993, en la que exigieron la rápida y completa eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia. Por ello, el tema de la discriminación ha sido preocupación de todos los pueblos y se han realizado varios estudios, una investigación realizada en las escuelas de Río de Janeiro, Brasil, señala:

Todos los profesores afirmaron que hay mucha discriminación en la sociedad brasilera en diferentes dimensiones: social, económica, cultural, étnica, de género, generacional. Pero resaltaron la fuerte predominancia en la discriminación de clase y de etnia, con el pobre y el negro (Dau, 2013, pág. 37)

Según el Viceministerio de Descolonización, en América Latina la discriminación es fruto de la invasión europea. En una publicación del Ministerio de Culturas, sobre conceptos básicos se señala:

América Latina, en su conjunto emerge de un proceso de colonización, por tanto al heredar el sumun del poder colonial es un escenario de intolerancia y discriminación racial. Esta intolerancia racial en cada país latinoamericano tiene sus propias particularidades y dimensiones (Viceministerio de Descolonización, 2014, pág. 3).

Por tanto, la discriminación está presente en todos los pueblos construidos con lógicas dominantes.

El contexto más concreto de la investigación acción participativa es el de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social, de sexto semestre, inscritos en la materia de Planificación y Proyectos Sociales, donde 73% es mujer y 27% es varón. Una característica del grupo es que es diverso, algunos vienen de provincias del Valle, otros nacieron y viven en la ciudad; hay estudiantes de Beni, Santa Cruz, Oruro y La Paz. Otra característica es que la mayoría estudió secundaria en colegios fiscales. La mayoría habla quechua aunque no se identifica con la cultura quechua. El 27% no se identifica con ninguna cultura, algunos señalan que se identifican con la cultura: occidental, otros con la universal, con la castellana latina (nueva forma de denominar a la cultura). Solamente el 40% se identifica con la cultura quechua y aimara.

Una persona se identificó con la cultura movima, pero en la lengua que habla señaló el español y el inglés. Otra persona se identificó con la cultura castellana latina y afirmó hablar el español y koba.

2. Reconocimiento del problema

En el desarrollo de las clases-taller percibí alguna resistencia por algunos estudiantes para integrarse a los grupos que se formaban para trabajar en aula. Cuando intentaba decirles que formen un grupo, algunas personas decían: "Estoy esperando a mi compañera que ya está llegando, un ratito porfa". Es lo que me hizo sospechar que entre los compañeros no se sentían a gusto. Otro día, debían conformarse grupos de tres personas y un grupo me

suplicó que trabajaran entre cuatro, porque según las estudiantes: “siempre habían trabajado juntas desde el curso básico”. A partir de esta situación fui indagando respecto a las causas y ahí percibí la discriminación por diferentes motivos.

La materia de Planificación y Proyectos Sociales entre sus contenidos tiene una unidad temática de técnicas para la aplicación en el proyecto social. En general, los semestres pasados les decía qué técnicas podrían usar y la mayor parte del tiempo priorizaba el acompañamiento. Este semestre he dado mayor énfasis a la aplicación de las técnicas participativas y mientras aprendíamos a utilizar las técnicas, trabajamos el tema de discriminación, pero de manera real.

A partir de lo que dialogamos y reflexionamos en un ambiente de confianza con el compromiso de la confidencialidad porque son nuestras experiencias de vida que la compartimos, consideramos que la discriminación tiene efectos en el proceso de aprendizaje. Así se planteó como problema:

La discriminación que se siente entre los estudiantes de Planificación y Proyectos Sociales de la Carrera de Comunicación Social dificulta la fluidez de los procesos educativos.

3. Hipótesis de acción

Frente a dicho problema identificado, nos propusimos la siguiente hipótesis que orientó nuestras acciones:

La implementación de estrategias de comunicación contribuirá a la prevención de la discriminación en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón, y a cambiar las actitudes de superioridad por actitudes colaborativas y de valoración.

3.1. Sustento legal

En Bolivia, el 8 de octubre de 2010, se promulgó la Ley N° 045 Contra el racismo y toda forma de discriminación, que tiene por objetivo la prevención y sanción de actos de racismo y toda forma de discriminación y consolidar políticas públicas de protección y prevención de delitos de racismo y toda forma de discriminación (Art. 1); sin embargo, aún no se han creado las condiciones para que se efectivice esta ley. Hace falta la visibilización de algunas formas de discriminación que son “normales”, “naturalizadas”, como el pensar que el que tiene poder manda, ordena aunque no tenga razón y los otros obedecen sin cuestionar. Esta forma de razonamiento refleja la obediencia a ciegas y la concentración de demasiado poder.

En el artículo 5 de la Ley 045, se define la discriminación:

Discriminación. Se define como discriminación a toda forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual e identidad de géneros, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosofía, estado civil, condición económica, social o de salud, profesión, ocupación u oficio, grado de instrucción, capacidades diferentes y/o discapacidad física, intelectual

o sensorial, estado de embarazo, procedencia, apariencia física, vestimenta, apellido u otras que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de derechos humanos y libertades, fundamentalmente reconocidos por la Constitución Política del Estado y el derecho internacional. No se considerará discriminación a las medidas de acción afirmativa.

Según la ley, están definidas las formas de discriminación pero en la práctica cotidiana se han naturalizado todas las formas de discriminación existentes en la sociedad, ya que desde que nacimos hemos interiorizado que las formas de relación están en base a una sociedad jerarquizante. Las personas valen más por unas condiciones que tienen y otras valen menos por no tener las mismas condiciones materiales y simbólicas.

3.2. Sustento Teórico

La discriminación es un efecto, una consecuencia de una sociedad construida de manera jerárquica, en la que el poder está concentrado en pocas personas. Además que las relaciones son de mando y obediencia. La discriminación está construida intencionalmente por la sociedad patriarcal, colonizadora, racista, hegemónica, neoliberal, monocultural.

A esa sociedad jerárquica, vertical, se le ha llamado sociedad colonial, patriarcal, monocultural, eurocéntrica. En nuestro país, se ha constitucionalizado la visión de una sociedad descolonizada, intercultural, democrática, con pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. Por tanto, el Estado tiene la obligación de implementarla, sabemos que el desafío de la construcción de una sociedad despatriarcalizada, descolonizadora se ha quedado en el discurso, ya que quedan prácticas de la sociedad colonizadora, patriarcal y racista.

Algunas instancias del gobierno han intentado orientar su trabajo hacia el vivir bien, como el Viceministerio de Descolonización, que en su publicación de conceptos básicos señala sobre descolonización y despatriarcalización lo siguiente:

La descolonización, por mandato constitucional tiene la finalidad de desmontar las estructuras normativas e institucionales y desestructurar sistemas vigentes de opresión y dominación en nuestro país. En este contexto, el proceso de descolonización requiere incidir en la eliminación de prácticas racistas y/o discriminatorias en todas sus dimensiones. La despatriarcalización y la lucha contra el racismo y toda forma de discriminación constituyen pilares fundamentales para la desestructuración del estado colonial como parte del proceso de descolonización, para la construcción de un nuevo Estado, sin jerarquías ni privilegios, consolidando el Estado Plurinacional de Bolivia... para alcanzar el Vivir Bien (Viceministerio de Descolonización, 2014, pág. 1)

Para el Viceministerio de descolonización: “La descolonización es afectar (suprimir) el colonialismo en todos los aspectos socioculturales, jurídicos, religiosos, políticos, económicos y otras prácticas conocidas” (Viceministerio de Descolonización, 2014, pág. 2)

Si bien, los ideales de la sociedad igualitaria, justa están plasmados en la normativa nacional, en la vida cotidiana de las personas, las consecuencias de la sociedad sustentada

en jerarquías y privilegios, se manifiestan cotidianamente. Por ello, sigue siendo un gran desafío trabajar, desde la educación, en la eliminación de prácticas discriminatorias.

En realidad, la discriminación es fruto de una sociedad hegemónica, colonial, patriarcal como señala Vera María Candau, pedagoga brasileña, que, además, actualmente se siguen dando, como señala:

Las nuevas configuraciones de ese proceso, que podríamos llamar de colonización, son definidas por la globalización capitalista hegemónica y por las políticas neoliberales. Su característica principal es afirmarse como si hubiera una única, verdadera y legítima manera de organizar la vida social, de producir conocimientos, de reconocer a los actores sociales. Es decir, una manera que es superior a las otras. Es la idea de que existe un horizonte común que toda la humanidad debe asumir y que se basa en un único fundamento: la lógica occidental considerada humanitaria, civilizadora, una lógica que conduce a una humanidad mejor. Esta es la visión que supuestamente traerá el desarrollo para el mundo y por eso es necesario que haya procesos y personas que la reafirmen (Candau, 2016, pág.7)

En este mismo sentido, la politóloga Susana Sacavino, afirma: "La colonización es el modus operandi de la globalización hegemónica y que la misma se configuró históricamente como un componente constitutivo de la modernidad impuesta universalmente a partir de un referente básicamente eurocéntrico" (Sacavino, 2016, pág.1).

4. Objetivos

En el siguiente cuadro se presentan los objetivos general y específicos de acción y los que orientaron la investigación sobre la implementación de las acciones realizada.

ACCIÓN	INVESTIGACIÓN
<p>Objetivo general de acción</p> <ul style="list-style-type: none">• Prevenir las diversas formas de discriminación en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón, mediante la implementación de estrategias de comunicación.	<p>Objetivo general de investigación</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar los cambios de actitudes de superioridad hacia actitudes colaborativas y de valoración en estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón.
<p>Objetivos específicos de acción</p> <ul style="list-style-type: none">• Construir, junto a los estudiantes, mensajes que motiven a actuar con respeto y valoración con todas las compañeras y compañeros del curso.• Compartir sueños, esperanzas de cambio que tienen los estudiantes sobre la convivencia en la Universidad Mayor de San Simón	<p>Objetivos específicos de investigación</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer las actitudes de los estudiantes en las interrelaciones durante el desarrollo de las clases taller en la materia de Planificación y Proyectos Sociales.• Describir los cambios de actitud de colaboración y valoración que se visibilizan en los talleres.

5. Metodología

5.1. Metodología de la acción

En la acción se utilizó la metodología de construcción conjunta, se desarrollaron los siguientes momentos:

- Soñar la universidad ideal sin discriminación alguna. Se trabajó por grupos de cinco personas, de manera grupal presentaron sus dibujos. Luego se reflexionó sobre la factibilidad y cómo podríamos contribuir para alcanzar la universidad de nuestros sueños. Hicimos castillos al aire por si algún día logramos alcanzar.
- Elaboración de mensajes que nos ayuden a evitar la discriminación entre compañeros, compañeras, docentes, administrativos en la universidad. Los estudiantes en grupos de cinco o tres personas presentaron los mensajes expresados en cuñas, spots o escrito.
- Un espacio de convivencia, a propósito del día de Todos los Santos, nos organizamos para llevar masitas, café, refresco, fruta y la t'anta wawa. En el horario de clases compartimos, después de que dos estudiantes nos explicaron el sentido del mast' aku.
- Evaluamos participativamente expresando los desafíos que nos ha generado, y si hubo algún efecto en nuestras actitudes.

5.2. Metodología de la investigación

Para el diagnóstico se utilizó la metodología cualitativa ya que la intencionalidad era comprender por qué motivos discriminan, conocer las formas de discriminación frecuentes en su experiencia desde su niñez hasta ahora para entender las causas de la discriminación.

Para conocer las experiencias de discriminación de los estudiantes, trabajamos con un juego llamado "Conquistando derechos humanos". El juego didáctico tenía la intencionalidad de que, en grupos pequeños, los estudiantes intercambien percepciones sobre sus vivencias de las diferentes formas de discriminación por: nombre, lugar de procedencia, opción sexual, situación económica, ...etc.

También recogimos información utilizando dibujos y un cuento: "Los tres cosmonautas" de Umberto Eco (1972), que nos permitió compartir nuestras experiencias de discriminación y la situación en la que discriminamos.

Para mirar posibilidades de solución a las formas de discriminación existentes en la universidad, trabajamos conjuntamente en la propuesta de soluciones. Los estudiantes plantearon como una línea de trabajo la información y la sensibilización social con mensajes de prevención a través de cuñas y spots con la posibilidad de difundirlos en las redes sociales. El otro eje de trabajo fue la integración del curso, cuidando el lenguaje y siendo conscientes de las palabras que expresamos, cuando nos relacionamos con los compañeros y las compañeras: "acostumbramos a utilizar frases respetuosas no despectivas", afirmaban los estudiantes. Los estudiantes plantearon las siguientes propuestas para contribuir a prevenir la discriminación:

Ayudar con la difusión sobre derechos humanos para educar a la población y aplicación de los mismos ante toda forma de discriminación. (Diálogo colectivo Brisa Ledezma, estudiante Comunicación Social, 06-09-2016)

Pensar en las consecuencias antes de hablar, porque bien sabemos que las palabras pueden ser constructivas y al mismo tiempo también venenosas. Valorar al prójimo por lo que hace y es.... (Diálogo colectivo, Ericka Tapia, estudiante Comunicación Social, 06-09-2016)

Lo mejor sería realizar charlas y explicaciones a las personas que nos rodean, esto para que entiendan que cosas pequeñas que podemos llegar a decir o hacer son discriminatorias y pueden dañar a alguien. (Diálogo colectivo, Paola Sempértegui, estudiante Comunicación Social, 06-09-2016)

6. Análisis de resultados del diagnóstico

Con el diagnóstico constatamos que en nuestro país tenemos un conjunto de leyes que están orientadas a vivir en armonía, a vivir bien, con valoración de lo comunitario, la intra-interculturalidad y vemos que en lo cotidiano la discriminación está naturalizada. Según el diagnóstico participativo que se realizó con estudiantes de la materia de Planificación y Proyectos Sociales la discriminación es fuerte en la universidad. Algunos motivos por los que se discriminan son: por pertenencia cultural, formas de vestir, de hablar, de comunicarse, lengua que hablan, música que les gustan, los sueños que tienen de la vida, sus cosmovisiones.



A través de dibujos los estudiantes mostraron las formas de discriminación más frecuentes que se viven en la Universidad Mayor de San Simón.

También señalamos que en la Universidad Mayor de San Simón estudios realizados constataron de las formas de diferenciación. Una de las investigaciones de la doctora Mónica Navarro, sobre procesos de identificación de estudiantes, señala:

Al igual que en la sociedad boliviana, la diversidad es la principal característica de la población estudiantil de la Universidad. De la misma forma, la intolerancia y la discriminación también están vigentes [...]. Los principales factores de la diferenciación son elementos socioeconómicos, étnicos y la forma de ingreso a la universidad, además de otros como la vestimenta y la actitud hacia el estudio". (Navarro, 2014, pág. 178)

En concordancia con Navarro, también en este trabajo compartimos con las estudiantes sus vivencias concretas de discriminación.

6.1. Vivencia de la discriminación en la Universidad Mayor de San Simón

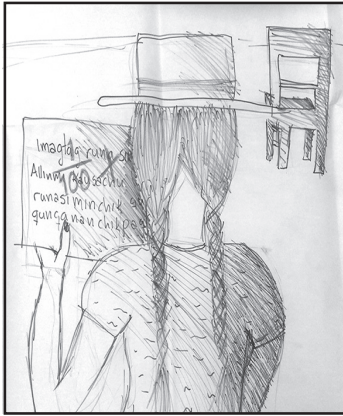
En la Universidad Mayor de San Simón, la discriminación se concreta en actitudes cotidianas de superioridad y de inferioridad, aunque en el discurso todos decimos que somos iguales y con los mismos derechos. Sin embargo, la experiencia de los estudiantes muestra que esas actitudes de discriminación a veces sutiles dificultan el proceso de aprendizaje.

Si bien todas las personas somos iguales ante la ley, la vivencia de los estudiantes nos muestra que no todos somos iguales; al contrario, socialmente, hemos construido una sociedad desigual, colonial, patriarcal, en la que las personas tienen un valor de acuerdo a lo que tienen. Sociedad donde unos tienen más oportunidades que otros. Educativamente se ha asignado mayor valor a unas profesiones que a otras, asimismo se ha dado mucho valor a los títulos académicos y las personas que aún no tienen títulos tienen hacer todo para lograrlo, como su máxima aspiración. Entonces, hemos internalizado que en la sociedad no todos somos iguales, algunos tienen más privilegios que otros. "Todos somos iguales ante la ley" solamente es una frase construida para ingenuos o para invisibilizar las formas de discriminación. Sabemos que las leyes también responden a intereses de pequeños grupos de poder.

6.1.1. Subalternización de algunas culturas

Bolivia se define como un Estado Plurinacional, sin embargo, muchas nacionalidades y culturas aún tienen que "adaptarse" incluirse a la cultura mayoritaria, que habla español. Si bien han un avance ideológico con el gobierno actual se considera que este no es suficiente. Por ejemplo, hasta el momento no todos los pueblos tienen su Consejo Educativo de Pueblo Originario (CEPO), del mismo modo, las lenguas de los pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, aunque han sido reconocidas por la





Constitución Política del Estado, en la práctica, siguen olvidadas y discriminadas.

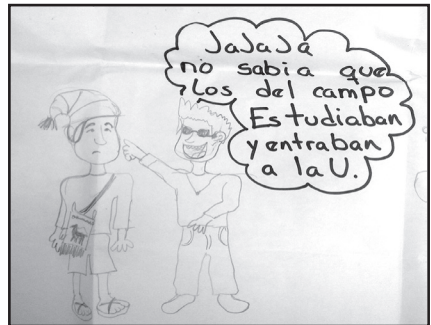
Los dibujos de los estudiantes muestran que las personas que vienen de las provincias a estudiar en la UMSS son discriminadas

El texto en uno de los dibujos dice: “Esta chola ... qué hace en mi universidad”, lo que significa que la universidad es sólo para personas de la ciudad y parece que estaría cerrada para personas que visten con pollera. Cuando se dice “mi universidad” hay una apropiación de un sector que excluye al otro por su cultura diferente.

Los dibujos de los estudiantes muestran que la discriminación por la cultura a la que pertenecemos es muy frecuente. Según los estudiantes, algunas de sus compañeras “...para venir a la U se quitan las polleras y fin de semana se ponen en sus casas” (Diálogo colectivo, Estephanie Valdez, estudiante de Comunicación, 13-09-2016).

En la discriminación por aspectos culturales, los estudiantes comentaban que incluso en las clases de quechua el profesor, aunque hablen muy bien el quechua, les aplazaban porque no sabían escribir. Ellos se preguntaban: ¿Qué es más importante en comunicación, el dialogar con las personas o escribir? ¿Por qué a nuestros compañeros que son “capisimos” en hablar no se les valora? Asimismo, reconocieron que también hay chicas que son “valientes” y “vienen a estudiar a nuestra universidad con su pollera, aunque les hagan bulling”.

En este punto también, se visibiliza la discriminación por lugar de procedencia; en uno de los dibujos, la persona discriminada es de “Punata”. Aún en la mentalidad de los estudiantes, el que vive en la ciudad tiene mayor valor que un estudiante que viene de alguna provincia. Asimismo, en uno de los dibujos muestran que una chica con vestido se ríe de una chica con pollera, que aún es una realidad en nuestra universidad. “Ja ja ja, no sabía que los del campo estudiaban y entraban a la U”, esta es otra expresión de discriminación manifestada por los estudiantes.



Por la experiencia que muestran los estudiantes, aún hay mucho que trabajar en el tema de interculturalidad, hasta alcanzar la interacción entre culturas en igualdad de condiciones, respetando y valorando.

Esta situación nos desafía a trabajar, desde todas las asignaturas, la erradicación de la discriminación y generar una cultura de mayor valoración a todas las culturas.

6.1.2. Educación Colonizadora y diversos motivos de discriminación

Los procesos de opresión, explotación, subordinación han sido impuestos por el capitalismo al excluir a grupos sociales y a países empobrecidos. También han excluido saberes, prácticas sociales, conocimientos, otras cosmovisiones y muestran como lo único válido, lo que ellos mismos han elegido.

Los dominantes de esta sociedad nos han dividido en ricos – pobres; norte – sur; blancos – negros; cultos-ignorantes, ... de acuerdo a sus criterios. Esa jerarquización, dominación, discriminación ha sido impuesta con intereses de grupos pequeños. Lo increíble es que la jerarquización se expresa en todos los ámbitos de la vida, incluso en la música, hay una música culta y otra de "ignorantes", la música chicha.

Vera María Candau nos dice que estamos colonizados en todo nuestro ser:

la lógica hegemónica penetra desde nuestros deseos de consumo hasta las relaciones internacionales que son hegemonzadas por el Norte global. Y es esa lógica también la que va a acentuar procesos históricos y provocar nuevas formas de desigualdad, minimización, inferiorización, subalternización, negación de todos los grupos, saberes, cosmovisiones y búsquedas que no asuman esta perspectiva. (Candau, 2016, pág. 8)



Del mismo modo, la educación superior pretende desarrollar esa lógica basa en patrones homogéneos de construir una universidad única, válida para las 36 nacionalidades que tenemos en Bolivia, además nos muestran como lo único válido, "académico", "científico" y todos los que queremos tener un título nos acomodamos a esos patrones sin cuestionarlos.

Entre los estudiantes la discriminación por gustos musicales también es frecuente; según ellos, unos ritmos musicales se consideran más cultos que otros. Juan Carlos, estudiante, comentaba que incluso una vez ha tenido una discusión con el docente de Teoría de la Comunicación III, porque el docente era fanático de Charlie García y el estudiante sabía mucho de reggaeton. En el intercambio de ideas, también expresaron que a un tipo de música se la llama "música chicha". Muchas veces como los metaleros se sienten discriminados por la música y por su forma de vestir, según ellos, se da una doble discriminación.



En la historia de Bolivia, hasta nuestra música ha sido colonizada, se le dio mayor valor a la composición y creación de la música clásica. Por ello, muchas personas se avergüenzan de la música nacional. “Los jóvenes de hoy, en las fiestas no queremos bailar cuecas, huayños, etc. Algunos creo que de verdad no saben bailar el ritmo nacional” (Diálogo colectivo, Ramiro Choque, 13-09-2016), afirmaba una estudiante en clases. Entonces, la educación colonizadora se manifiesta en dar mayor valor a un tipo de música, y que la consideramos “universal”. Aquí nace el desafío de una educación diferente y, nuevamente, retomamos las palabras de Vera María Cadau para plantear el desafío para la educación.

La educación descolonizadora coloca su atención en las diferencias. Considera las diferencias como riqueza y apuesta por la pluralidad. Construye procesos educativos sensibles a las diferencias culturales, étnicas, de género, lingüísticas, además de valorar las diferencias y ponerlas en diálogo (Cadau, 2016, pág. 12)

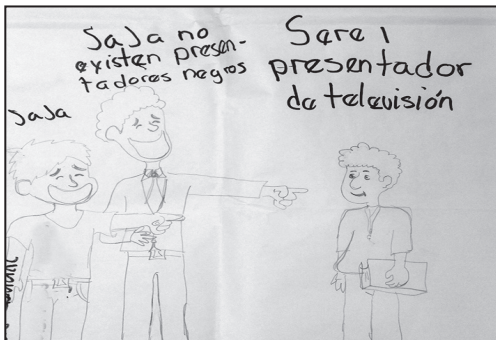


La discriminación por el aspecto físico es más frecuente y cotidiana, se discrimina a las personas por ser flaco, flaca, gorda, aunque de manera más sutil se las designa como “rellenitas”. También se discrimina por el cabello largo, corto, ondulado,..., color de cabello rubio o negro,..

En el siguiente dibujo se muestran los estereotipos que existen sobre el aspecto del presentador o la presentadora en televisión.



En el imaginario social de los comunicadores se cree que los presentadores de programas de



televisión deben ser atractivos visualmente, eso se traduce en que deben ser simpáticos, blancos, de buen porte, en caso de mujeres altas, delgadas y bonitas. En el dibujo censuran hasta el sueño que tiene un joven moreno. Los morenos son también discriminados de los grupos de trabajo en aula.

6.1.3 Discriminación por acceso tecnológico

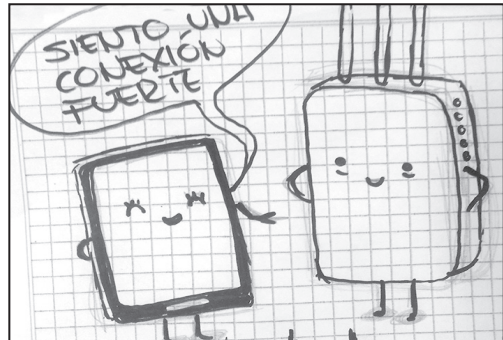


tengan acceso a whatsapp. Si bien tenemos el interés de incentivar el uso de las tecnologías como medio didáctico debemos pensar en todos.

Por otra parte se visibiliza el acceso a internet, que según los estudiantes también es un aspecto que discrimina. Se comentó en clases que a veces las chicas no aceptan a los chicos para enamorar porque no tienen un celular última generación.

Asimismo, en la Universidad Mayor de San Simón existen prácticas discriminatorias por el acceso a la tecnología, se cree que cuánto más de última generación sea el celular que utiliza vale más.

Es un dato a tomar en cuenta para los docentes, a veces los docentes para hacer grupo de whatsapp pedimos el número y no todos los estudiantes tienen celulares que



6.1.4 Educación superior a veces impulsa a la ruptura con las raíces

Este dibujo muestra que una persona quiere expulsar de la UMSS a un estudiante que tiene vestimenta indígena. Si bien, en estos tiempos, la expulsión física ya no sucede, podemos seguir expulsando docentes y estudiantes de forma sutil, dándoles textos complejos, contenido que nada tienen que ver con su realidad, nuestras actitudes de indiferencia o de poca valoración.

¡Tal vez en la universidad es donde más colonizados estamos! Por la bibliografía eurocéntrica y norteamericana que usamos, sin valorar la bibliografía de autores latinoamericanos. Se han reforzado imaginarios de valorar más la forma de vivir de los países "desarrollados" y hemos relacionado el subdesarrollo con nuestras culturas originarias.



Por la homogenización y porque hemos valorado más la cultura hegemónica, hacemos que nuestros estudiantes rompan con sus raíces. En clases, los estudiantes comentaron mucho sobre la importancia de conocer a fondo nuestra cultura y eso sólo podemos hacerlo cuando nos interioricemos con los códigos y las cosmovisiones de los quechuas en el caso cochabambino; y no sólo se trata de hablar quechua, sino de comprender las cosmovisiones.

El desafío de una educación que favorezca este diálogo intercultural, lo plantea Candau en estos términos:

La educación descolonizadora va a favorecer procesos de desconstrucción de las colonizaciones que están presentes y que afectan a las subjetividades, a las mentalidades y a los imaginarios. Junto a la afirmación de las diferencias, la misma tiene, como consecuencia, el rol de la desconstrucción (Candau, 2016, pág. 14)

6.1.5 Expresiones sutiles de discriminación: los silencios y las miradas también discriminan

La jerarquización social se reproduce en el espacio educativo que tiene la misión de formar profesionales para la transformación social. ¿Con qué horizonte vamos a transformar Bolivia, si en el proceso de formación reforzamos actitudes de discriminación por diversos motivos?



La autora de este dibujo expresaba que muchas veces sin decir nada podemos discriminar, entonces, no sólo se discrimina con las palabras sino también con el silencio. En este dibujo se muestra que una persona está pensando más en las cosas, marca de ropa, de zapatos, la invasión del consumismo porque considera que así será mejor, obtendrá más valoración de los otros, es la expresión del consumismo y el individualismo. Esa obsesión por las cosas materiales no le permite ver a las otras personas como personas que valen igual, al contrario, hace que piense que no “tienen su nivel”. Asimismo, se comentaba en clases que con la mirada se puede discriminar, hay “miradas que matan”. “Con la mirada se puede decir todo” expresaban.

Cuando se tiene que formar grupos, una manera frecuente de excluir, discriminar es la expresión “estamos completos”. Según los estudiantes discriminan porque muchos de sus compañeros faltan regularmente a clases, también rechazan a las mujeres casadas porque tienen hijos o hijas, y casi todos quieren trabajar con las estudiantes que siempre asisten a clases.

También la discriminación de aceptación en el grupo pasa por su actividad política, porque consideran que los estudiantes que hacen política se pelean con los docentes y eso les puede perjudicar en sus notas.



Asimismo, para que cada uno exprese su experiencia de discriminación y socialice en grupo trabajamos a partir de un cuento denominado: Los tres cosmonautas de Umberto Eco (1972). En un ambiente de confianza compartimos nuestras experiencias de vida en que cada uno ha discriminado. "Yo discriminé cuando empecé a trabajar y era antigua y a las nuevas las trataba mal" (Marianela Vargas, Estudiante de Comunicación Social). "Discriminé aquí en la Universidad, cuando tenía 19 años, en ese entonces ya tenía conocimientos de edición, una vez un compañero me pidió ayuda, yo le negué" (Ariel Villarroel, Estudiante de Comunicación Social). "Discrimino a algunas personas que no quiero hacer grupos si sé que son flojos, les digo que no, estamos completos y esas cosas." (Aracelly Claros, Estudiante de

Comunicación Social)

Cuando volvimos del extranjero con mi familia en el colegio mi prima, que tiene mi misma edad, estaba en mi curso, ella quería estar conmigo todo el tiempo y yo la discriminaba por el hecho de ser morena, no quería estar con ella. Me sentía enfadada porque no la quería conmigo (Estephani Valdez, Estudiante de Comunicación Social)

Al venir de Barcelona, no conocía Cochabamba, y me chocaba el desorden de la ciudad, las comerciantes en las calles, los autos transitando de forma peligrosa y sin seguir un orden de tránsito, la basura botada en las calles y los perros caminando y cruzando las calles, corriendo peligro de ser atropellados o de crear accidentes. Al ver estas diferencias me sentía estresada y confundida ya que me costaba entender cómo la gente vivía de esta manera,.." (Marcet Parrado, Estudiante de Comunicación Social)

Todos estos motivos y formas de discriminación nos plantean importantes desafíos.

7. Desafío de construir educación descolonizadora

Para disminuir o evitar las diversas formas de discriminación, fruto de una sociedad colonizadora y jerarquizante, el camino de solución es construir una educación descolonizadora, una educación que centre su atención en la diversidad, erradicando todas las relaciones de poder que inferioricen a las personas o a grupos sociales.

En este sentido, Vera María Candau, pedagoga brasileña, nos ayuda a visibilizar los desafíos de la educación descolonizadora. Para ella,

una característica de la educación descolonizadora es la promoción de espacios de diálogo entre los saberes socialmente reconocidos y hegemónicos y los saberes "otros", que producen los grupos sociales subalternizados e inferiorizados. El hecho de reconocer que no existe una única manera de producir conocimiento – y que, por lo tanto, existen otras – hace que los conocimientos dialoguen y muchas veces se enfrenten. Todo ese movimiento produce una comprensión mucho más rica de la realidad en que vivimos (Candau, 2016, pág. 14)

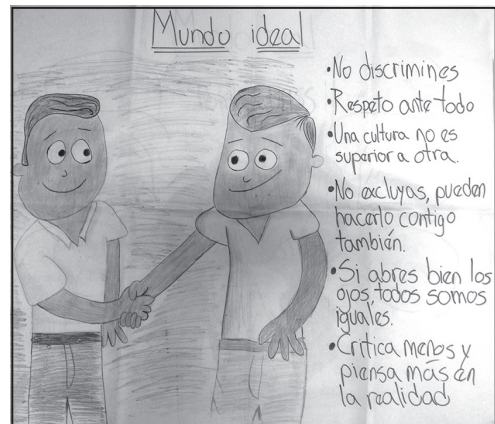
La descolonización busca reconocer los procesos de colonización en los que estamos sumergidos, así como sus consecuencias. Por otro lado, busca también denunciar las relaciones de asimetría, de desigualdad, de negación del “otro” que se ven reforzadas y que son provocadas por ese proceso. Privilegiar – para que sea posible una lógica diferente- aquello que llamaríamos de las “márgenes” de dicho sistema, es decir, las zonas del “no reconocimiento”, del “no ser”, del “no saber”, de aquellos y aquellas que son negados/as por la lógica dominante, es visibilizar a esos sujetos y a esas otras y diversas formas de “poder”, “saber” y “ser” que asumen otras lógicas y cosmovisiones. Y a partir de allí es posible situarse y transformar la realidad. (Candau, 2016, pág. 15)

Gran desafío el de conocer y valorar las formas de saber, de ser y las relaciones de poder de los grupos que no han sido tomados en cuenta, como nuestros pueblos originarios campesinos por el sistema capitalista. En este sentido, la universidad debería convertirse en un gran espacio para que pongamos en práctica el diálogo de los diversos conocimientos, saberes, experiencias, pero en igualdad de condiciones ninguno puede ser inferiorizado.

7.1 Abrazo intercultural

En la socialización de dibujos se reconoció que todos venimos de una cultura, la clave está en que algunos se sienten orgullosos de su cultura y a muchos nos han hecho avergonzar por la discriminación social ya que históricamente nos han dicho que las culturas originarias no tenían el mismo valor que la cultura occidental.

El ideal en el imaginario de los estudiantes es la convivencia armónica entre las chicas que vienen de provincias y las que viven en la ciudad, sin importar formas de vestir, si vestimos con pollera o vestido.



Las leyes que tenemos en Bolivia a favor de la igualdad y la valoración de nuestras culturas no son garantía para que la realidad sea de igualdad.



Fue muy significativo percibir que los estudiantes reconozcan que la diversidad nos une y no es una amenaza. Este es otro dibujo que expresa la unidad en la diversidad, ese sueño de ser familia y comunidad universitaria

Después del diagnóstico y la reflexiones, los estudiantes han elaborado mensajes con la intencionalidad de sensibilizar a la universidad y a la sociedad, para que cambiemos actitudes de superioridad e inferioridad. Algunos mensajes decían:

"Dile no a la discriminación a tus compañeros o compañeras en las aulas"

"Acepta a todos tal cual son, no pretendas cambiar pero no temas ser diferente"

"Todos tenemos derechos a la educación. No a la discriminación"

"Basta de las desigualdades sociales!! Todos somos iguales. Dile No a la discriminación"

7.2 Cambios en los estudiantes

Las actividades realizadas han generado algunos cambios en los estudiantes, recogemos algunas expresiones:

"Cambié un poco en la forma de conversar con los chicos, porque más antes hablaba groseramente con ellos." (Diálogo colectivo, Irene Nauro, 30 de septiembre 2016)

"Trato de cooperar con mis compañeros en todo lo que esté a mi alcance." (Diálogo colectivo, Juan Carlos Torrico, 30-09-2016)

"Aprendí a no esperar sentado, sino que en donde estemos podemos ser un factor de cambio dentro la universidad." (Diálogo colectivo en clases, Milton Ramos, 30-09-2016)

"Aprendí que la discriminación comienza desde casa y que tenemos la capacidad de cambiar esto." (Diálogo colectivo en clases, Jhannet Rico, 30-09-2016).

Conclusiones y recomendaciones

En la Universidad Mayor de San Simón existe la necesidad de hacer un esfuerzo colectivo para la promoción de una educación descolonizadora que contribuya a consolidar una cultura de los derechos humanos que cambie nuestras mentalidades y prácticas sociales.

Desde la educación superior deberíamos impulsar a que la comunidad universitaria sea un actor social comprometido con la construcción de la igualdad, la solidaridad y con la promoción humana de nuestro planeta.

Como afirma Sacavino, para una educación descolonizadora:

Tres aspectos son fundamentales para la construcción de una educación descolonizadora e intercultural: la descolonización de los conocimientos, la descolonización de las subjetividades y la descolonización de la historia y del poder (Sacavino, 2016, pág. 20)

Para nuestra universidad también son desafíos la descolonización de los conocimientos, las subjetividades, del poder y de la historia, que también ha sido contada por los poderosos.

El desafío de la educación descolonizadora es la construcción de una sociedad justa, armónica para el vivir bien.

Referencias bibliográficas

Estado Plurinacional de Bolivia. (8 de octubre de 2010). Ley N° 045 Contra el racismo y toda forma de discriminación. La Paz: Gaceta Oficial.

Estado Plurinacional de Bolivia. (20 de diciembre de 2010). Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez. La Paz: U.P.S. Editorial S.R.L.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2008). Constitución Política del Estado. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

Navarro, M. (2014). "Procesos de identificación de estudiantes de origen rural en la universidad pública de Cochabamba, en el contexto descolonización del Estado plurinacional boliviano". En Eduardo Restrepo. Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires: CLACSO.

Candau, V. (Enero – marzo 2016). "Educación Descolonizadora". En Revista Novamerica. N. 149. Descolonizar la educación. Rio de Janeiro: Gráfica ZIT.

Candau, V. (Org.) (2009). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editorial Letras.

ECO, U. (1972). Los tres astronautas. Madrid: Ediciones de la Flor.

Sacavino, S. (Enero – marzo 2016). "Educación Descolonizadora e interculturalidad". En Revista Novamerica. N. 149. Descolonizar la educación. Rio de Janeiro: Gráfica ZIT.

Estado Plurinacional De Bolivia. (Julio 2014). Descolonización, depatriarcalización. Lucha contra el racismo y toda forma de discriminación. Conceptos Básicos. Construyendo ciudadanía plena SIN racismo Ni discriminación. La Paz: Viceministerio de Descolonización.

Samanamud, G. Sin año. "Interculturalidad, educación y descolonización". Págs. 67 -80.

Viaña, J. (2009). La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Factores que favorecen la participación activa de los estudiantes en la asignatura Intervención Social Comunitaria

Beatriz Escalera López *

Resumen

La investigación acción "Factores que favorecen la participación activa de los estudiantes en la asignatura de Intervención Social Comunitaria", partió de la pasividad inicial de los estudiantes, provocada por temores activados frente a la posibilidad de interacción con, no solo desconocidos, sino diferentes.

Para influir en el problema, se incorporaron estrategias didácticas colaborativas, análisis de casos y resolución de problemas en aula. Así se posibilitó en el proceso, estar atentos a incluir las diferencias y provocar la tolerancia y el respeto al aporte particular de cada uno.

Un ambiente facilitador, contribuyó a que, el plano del yo de los estudiantes, no terminara sumido en la inhibición o en la angustia, así los estudiantes, pusieron en juego sus conocimientos y expresaron sus dudas. Pero este cambio, no solo fue, por las actividades participativas desarrolladas, sino, fundamentalmente por el uso metodológico de las mismas, cuyo efecto se evidenció cuando los estudiantes manifestaron sentirse escuchados y acogidos en su particularidad y en sus diferencias.

Al finalizar el proceso, los estudiantes lograron hacerse escuchar, sin embargo, otro plano subjetivo que no pasa por la voluntad, inesperadamente despertó malestares, expresados en algunos como crítica a su propia producción y temor a la crítica de sus compañeros.

Palabras clave: Interculturalidad / Investigación acción / Trabajo colaborativo / Análisis de casos / Resolución de problemas/ Participación.

Introducción

La investigación-acción "*Factores que favorecen la participación activa de los estudiantes en la asignatura Intervención Social Comunitaria*" de la Carrera de Psicología, fue desarrollada durante el segundo semestre de la gestión académica 2016, con asesoría de la Dra. Mónica Navarro, en el marco del "Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural" llevada a efecto por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, el PROEIB Andes y la Fundación PROEIB Andes.

La característica importante a resaltar de la Investigación-acción, es que, en su desarrollo, se introducen acciones dirigidas a la modificación del problema reconocido participativamente, de ahí su importancia al interior de los procesos educativos.

*Psicóloga Clínica. Docente de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Email: beslovida90@gmail.com

la Psicología, permitiendo investigar su objeto de estudio y las variables que le influyen en un contexto determinado.

Posterior a esta fase de formación se desarrolla, el área teórico metodológica, cuyo objetivo es proporcionar al estudiante un programa amplio pero fundamental de las diferentes corrientes teóricas y metodológicas de la Psicología para que pueda efectuar una práctica profesional insertada en el contexto socio-cultural del país y la región.

En el proceso de formación curricular, el estudiante logra diferenciar los fundamentos teóricos y metodológicos de las diferentes teorías y corrientes contempladas en el nuevo Plan de Estudios. Integra los conocimientos teóricos, metodologías, técnicos e instrumentales para el diagnóstico e investigación cualitativa de procesos psicológicos individuales, grupales, comunitarios y organizacionales en los distintos campos de aplicación psicológica (clínico, educativo y social).

A la conclusión de este periodo de formación, el estudiante puede elegir un área de aplicación profesional en alguno de los tres campos de aplicación del quehacer psicológico reconocidos en nuestro medio: clínico, educativo o social),A partir de entonces, se profundizan los conocimientos teóricos metodológicos de los marcos teóricos que plantea en el Plan de Estudios y desarrollando prácticas de aplicación profesional sistemáticas y supervisadas en relación a la prevención, investigación, evaluación e intervención de las problemáticas y necesidades individuales, grupales y comunitarias que atañen a la disciplina en el contexto de la comunidad.

Durante el desarrollo de su formación curricular en esta área, el estudiante podrá conceptualizar al sujeto psicológico desde alguno de los siguientes marcos teóricos: Cognitivo comportamental, sistémico o psicoanalítico y podrá aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en su proceso de formación, en el desarrollo de una práctica sistematizada, supervisada e inmersa en alguno de los campos de aplicación profesional (clínico, educativo, social).

En el campo clínico, el estudiante adquiere desempeños para desarrollar tareas de evaluación, investigación, prevención e intervención supervisada, destinada al diagnóstico, asistencia, tratamiento y rehabilitación de las problemáticas de conducta, personalidad y salud mental de los individuos, grupos y comunidades, aplicando los conocimientos teóricos y metodológicos de las corrientes Sistémica, Cognitivo Comportamental y Psicoanalítica.

En el campo educativo, el estudiante podrá desarrollar tareas de evaluación, investigación e intervención supervisada, destinadas a prevenir y mejorar las condiciones de aprendizaje, motivación, adaptación y relación, que afectan a los procesos educativos y de aprendizaje en el contexto de la educación formal y alternativa, integrando las competencias desarrolladas, en la planificación e implementación de estrategias de estimulación, asesoramiento, rehabilitación y capacitación de individuos y comunidades educativas.

En el campo Social, los estudiantes, contarán con las destrezas para desarrollar tareas de evaluación, investigación, prevención e intervención aplicando los conocimientos teóricos metodológicos, habilidades y actitudes en el ámbito psicosocial, comunitario y organizacional, implementando planes, programas y proyectos acordes a las necesidades regionales y nacionales y ejecutando estrategias que mejoren el funcionamiento de las

instituciones públicas, no gubernamentales, empresariales o privadas en que se desarrolle su práctica de aplicación profesional.

La asignatura de "Intervención Social Comunitaria", que fue elegida para el desarrollo del trabajo de investigación acción, es de carácter electiva y está dirigida al estudiante que cursa los últimos semestres de la Carrera de Psicología. Aborda contenidos correspondientes al rol del psicólogo social comunitario y se inscriben a ella, estudiantes del área clínica, social y educativa.

La importancia de la asignatura en el proceso de formación del profesional psicólogo(a), reside en que complementa y amplía en los estudiantes, recursos teóricos, operativos y éticos para desarrollar procesos de intervención en grupos sociales articulados por intereses en común, desde dos corrientes de la Psicología Comunitaria, una de corte positivista y otra enmarcada en la Clínica Comunitaria.

El propósito general de esta asignatura es que los estudiantes alcancen el desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y éticos en relación a la intervención social comunitaria para desarrollar procesos acordes a la comunidad y al contexto social.

Durante el segundo semestre de la gestión 2016, 25 estudiantes se inscribieron a la asignatura de Intervención Social Comunitaria. Entre las características de los estudiantes se reflejan las siguientes: aproximadamente un 35% procede de provincias, como ser: Sacaba, Quillacollo, Vinto y Cliza; un 65% de los estudiantes refiere un origen y residencia de ciudad. Respecto a ocupaciones laborales, 5% desempeña esta actividad a medio tiempo. Por tratarse de un nivel de octavo semestre, actividades prácticas de otras asignaturas concentran tiempos y preocupaciones, debido a ello, una dificultad presente en todos los inscritos es el cruce de horarios.

Si bien 100% de los estudiantes habla el castellano, 40% entiende el quechua. Además, 15% declara hablar bien el quechua, provocando reconocimiento su uso, por la posibilidad de comunicarse también de esta manera.

De la población inscrita, aproximadamente 50% es responsable, en alguna medida, de un dependiente familiar, hermanos o hijos, aspecto que complica aún más la responsabilidad estudiantil, porque en ocasiones la solicitud de permiso es argumentada por conflictos familiares o imposibilidad de ausentarse del cuidado de alguien bajo su responsabilidad. Otro aspecto a resaltar, es que los estudiantes inscritos a la asignatura cursan áreas diferentes, es decir, provienen del área clínica, educativa y social, hecho que inicialmente provoca inhibiciones por ideas preconcebidas respecto a cada área.

2. Reconocimiento del problema

La interacción inicial en las clases de la asignatura estuvo atravesada por un encuentro de diferentes, la diferencia de área de estudio social, clínica y educativa, por un lado. El estado civil por otro, es decir solteros, en pareja y casados. El lugar de procedencia, e incluso la diferencia de edad. Estas diferencias, inicialmente, provocaron inhibición en la participación de los estudiantes en clases, manteniéndose muchos de ellos en el silencio y en la aceptación pasiva de las tareas indicadas por la docente de la asignatura. Sin embargo, al tratarse la asignatura de un espacio de formación para la intervención desde la Psicología, en comunidad, se requiere de estudiantes activos, con posibilidad de asumir el

rol de facilitadores para el desarrollo de intervenciones psicológicas; en este sentido, resultó preocupante una posición pasiva de los estudiantes en clases.

A partir del recojo de percepciones respecto a los problemas que los estudiantes identificaron en el desarrollo de las clases de "Intervención Social Comunitaria", asignatura de carácter electivo y que corresponde al octavo semestre de la carrera de Psicología, se concretizó el problema en términos de dificultades en la participación activa de los estudiantes en las clases presenciales. La no participación activa fue entendida por los estudiantes, como no cumplimiento con las tareas, impuntualidad en la asistencia y una actitud de silencio, sin preguntas y de aceptación pasiva de las pocas participaciones en clase.

Inicialmente, se mencionaron algunos argumentos, como ser: preocupaciones respecto a temas laborales, intranquilidad por trabajos pendientes para otras materias; asimismo, el hecho de no siempre comprender el material bibliográfico que se tiene que revisar, el cruce de horarios con otras materias, dificultades familiares, temor a las críticas de sus compañeros porque consideran que no todos son iguales y la dificultad en articular teoría y práctica. Estos dos últimos argumentos de existir diferencias entre ellos y la dificultad de articular teoría y práctica fueron el centro de atención para ir identificando estrategias participativas en aula.

3. Hipótesis de acción

Frente al problema priorizado, se optó por la siguiente hipótesis de acción:

La incorporación de metodologías educativas que consideren las diferencias culturales de los estudiantes, generará la participación activa de los mismos, en el proceso educativo.

3.1. La participación y el deseo de saber

El concepto de participación en aula durante los procesos educativos, puede ser abordado desde un plano de la razón o desde una dimensión más allá de la voluntad y de la conciencia. Es en esta segunda dirección, se hace eco de la definición de Freire respecto al concepto de participación. Paulo Freire (1993) entiende el concepto de participación:

[...] en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso (pág. 79).

Tener voz, no es tarea fácil, no es cuestión de voluntad y tampoco ocurre por obligación. Tener voz implica la autorización de uno mismo, por supuesto, no se trata de una autorización consciente, sino más bien de la emergencia del inconsciente, como una expresión de la cadena asociativa en la que el sujeto ocupa un lugar en su discurso.

Por tanto, tener voz, hacer uso de ella y además decidir, se presentan en el yo, pero emergen de procesos subjetivos y particulares en cada uno. La participación tomada, sobre todo, en la dimensión de vivencia subjetiva. Referirse a la dimensión subjetiva, es

En "Inhibición, síntoma y angustia", Freud, establece la relación entre la inhibición y la angustia, explicando que la angustia provoca inhibición, porque frente a una amenaza sentida emerge la angustia incontrolable e inmanejable por el yo; por ello, la parálisis del yo. Un yo que se mantiene en silencio. El autor también establece el nexo entre la angustia y el síntoma. El síntoma, como resultado de un proceso represivo, en el que la satisfacción pulsional impedida retorna en el síntoma, y lo hace como otra satisfacción, creada ésta como sentido a partir de la misma satisfacción interceptada. Como producción de sentido, el síntoma incorpora un sentido donde no lo tiene.

Así, participar es ponerse en juego uno mismo, por ello en ocasiones puede ser con angustia, porque para el sujeto ponerse al frente implica riesgo. No participar, se puede entender como inhibición o como la sustitución de aquello que no se tramita e insiste como síntoma.

Mónica Torres (2000), en su texto sobre la identificación al síntoma y retorno, explica que el primer Lacan en "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", indica que el síntoma es verdad; que en psicoanálisis la verdad se presenta siempre bajo la forma del síntoma, es decir, bajo la forma de un elemento perturbador en lo real. Para el primer Lacan, según la autora, el síntoma como una verdad de algo que no funciona y para el último Lacan el síntoma, más que un desarreglo, es un arreglo.

3.3. Participación e interculturalidad

En torno a los participantes, emerge como una línea teórica a considerar el tema de interculturalidad. En el marco de las políticas educativas, el concepto "intercultural", se basa en el desarrollo de la comprensión entre culturas, la valoración de cada una en un plano equitativo y las relaciones con la otra que van generando procesos de integración, lo cual debe conllevar a formas de convivencia entre culturas diferentes.

Un aporte a ser incluido en esta reflexión de la interculturalidad en el marco de la investigación acción son las reflexiones de Mario Yapu, quien acentúa que:

[...] la discriminación étnica y racial está relacionada con las desigualdades sociales y económicas, por lo que se puede deducir que el modelo de interculturalidad aplicado en Bolivia —que, desde los años 90, redujo el concepto de cultura a los valores y a lo simbólico como el folclore, la lengua, las tradiciones rituales, etc.— conllevó su propia limitación. Por ello, se sugiere volver a definir la cultura y las culturas en todos sus componentes: políticos, institucionales, productivos, materiales, y por supuesto simbólicos (tal y como ya había planteado alguna tradición antropológica). Desde este punto de vista, la limitación no sólo se encuentra en la visión institucionalista o diferenciadora neoliberal sino en la definición misma de la cultura (Yapu, 2011, pág. 225).

Para Yapu, la interculturalidad no funciona automáticamente, sino que es imprescindible sistematizar y actualizar los conocimientos y saberes ya existentes. Así como el conocimiento social no es una simple acumulación lineal, tampoco los cambios suceden de manera independiente del pasado. En este sentido, según el autor, no se debe pensar que todo el conocimiento está sujeto a la experiencia vivida y presente, que sin duda, éste es un aspecto importante y en muchos casos determinante, pero no deben marginarse otro tipo de conocimientos escritos históricamente instituidos.

5. Aspectos metodológicos

En términos de acción, la innovación metodológica introdujo cambios en los recursos, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, fruto del continuo proceso de acción-reflexión, con el objetivo de mejorar la práctica educativa y generar desde dentro su propia cultura innovadora y potenciar la toma de decisiones.

En este cometido, se incorporaron las siguientes innovaciones: el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas, los debates y la autoevaluación y evaluación mutua. “El aprendizaje cooperativo”, conformando grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. El trabajo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones socios afectivos que se establecen entre ellos. Asimismo, en la lógica del aprendizaje significativo, se incluyó la “resolución de problemas” en pequeños grupos que fomentan el pensamiento crítico y la reflexión. De la misma manera, fueron insertados “los debates en el aula”; “la autoevaluación y la evaluación mutua”.

La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, y no como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural" (Elliot, 2000, pág. 37).

La investigación-acción implica necesariamente que los participantes sean actores respecto a la reflexión de la situación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación forman parte de la investigación-acción.

La observación y registro de la información en un cuaderno de campo permitieron no descuidar los detalles durante la implementación de la acción. Las entrevistas grupales por su parte permitieron recoger las percepciones, sentimientos, u otros efectos de las acciones en los estudiantes participantes del proceso de investigación.

6. Análisis de resultados

Los resultados que se describen a continuación, emergen de entrevistas grupales desarrolladas con los presentes al final de las clases en las que se implementó el plan de acción. Se introduce un código de identificación por número (S1), sujeto 1 y así sucesivamente. Es importante resaltar que un promedio de asistentes fue de 13 en clases. En relación al resto de los estudiantes inscritos, una parte no se incorporó desde el principio y otra parte decidió suspender su asistencia por dificultades inmanejables para ellos, como el choque de horario y familiares.

6.1. Acogidos sin despojarse de la intranquilidad

A partir del registro de sentimientos emergentes en los estudiantes al incluirse en las dinámicas participativas en clases, se evidenció, que concentrarse en la actividad y el producto esperado, ponía entre paréntesis, un tema de ponerse al frente de la mirada de los otros, causante de angustia e inhibición. Sin embargo, la posibilidad de entrar en escena con su palabra ante todos, reactivaba la intranquilidad en ellos

6.2. Una participación que no se desprende de la comparación

Las actividades colaborativas centradas en la producción y no en quien lo hace o dice, facilita una mayor participación, sin lograr anular una disposición individual de evaluarse a sí mismo tomando como medida la participación del otro, que en algunos casos es percibida como una mejor participación.

6.2.1. Percepciones de los estudiantes respecto a las actividades participativas introducidas en el desarrollo de las clases presenciales

Los estudiantes piensan que la metodología participativa ayuda a compartir experiencias, el beneficio es que permite escucharse y percatarse de los errores de uno. A su vez, hace posible que se pueda escuchar a los otros, así como reconocer que existen excelentes trabajos. Sobre todo, coadyuva a repensar y mejorar lo propio.

La metodología participativa es percibida por los estudiantes como coadyuvante de la superación de uno mismo, a partir de escucharse a sí mismos, a los otros, revisando y mejorando sus conocimientos iniciales. Así los estudiantes, respecto a las actividades colaborativas señalan: "Es oportuna ya que así la comprensión se facilita porque se analiza los distintos puntos de vista" (S1). "Me ayuda a escuchar y escucharme, y sobre todo poder analizar la solución de los problemas" (S2). En las citas anteriores, se destaca la noción de escuchar al otro y escucharse a uno mismo. "Sí, me ayuda mucho, porque al compartir mi trabajo entiendo más, observo las fallas y excelentes trabajos, que me hacen sentir que debo mejorar y aceptar que fallo en algo" (S3). En este caso, identificar fallas en uno mismo es central.

"La metodología ayuda para poder replantear o pensar, no solo desde una perspectiva sino también de otras que tal vez en algún momento no nos dimos cuenta de ello" (S4) A partir de la presente opinión, se puede introducir el dar valor a la palabra del otro como resultado de depositar energía libidinal en el otro, es decir, el otro cobra valor, su opinión es importante. Sin embargo, se podría correr el riesgo de desvalorizar lo propio, y ubicarse en una posición de menos frente al otro. En relación a las siguientes manifestaciones, se repite el apreciar la palabra del otro, cuestionando lo propio, pero sin introducir tal falta que asigne mayor poder al otro,

"Me permite percatarme de los errores y me ayuda a plantearme otras opciones" (S5). "Ayuda a mantener la atención, el poder compartir con mis compañeros me ayuda a comprender los diferentes puntos de vista y poder analizar considerando otros puntos de vista" (S6). "Me ayuda a escuchar y a analizar cómo resolver los problemas cuando vayamos a los lugares de práctica" (S7). "Mi participación es muy pobre cuando se trata de opinar de otros trabajos, pero cuando se trata del mío, busco información y a clases asisto con argumento" (S9). En síntesis, la percepción sobre la inclusión de actividades con metodología participativa basada en la colaboración y en la resolución de problemas es positiva. Además, permite concluir que se fueron fortaleciendo las relaciones entre los participantes a partir de darle un lugar de importancia y de aporte a la diferencia.

6.2.2. Percepciones de los estudiantes respecto a su participación con las estrategias educativas introducidas

En general, los estudiantes interpretan su participación como regular en relación a la frecuencia y al contenido y existen algunas percepciones de hacerlo mal, aunque ese

mismo hecho provoca intentar mejorar para las siguientes actividades. En menos casos, resalta la limitación de expresarse a pesar de contar con los conocimientos “por miedo a decir algo errado” (S9).

Los estudiantes presentan una tendencia a identificar debilidades de su participación, incluso acercándose a la no valoración de sus producciones. Sin embargo, es encomiable que a pesar de ello, existe la disposición a continuar mejorando:

“Más o menos, a veces tengo limitación de expresar lo que pienso por miedo a decir algo errado” (S1). “Mi participación es constructiva, siento que hago mal y luego mejoro algo, pero siento que me falta aún” (S10). “Mi participación fue regular en las clases ya que en algunas doy mi opinión y otras no” (S3). “Hasta el momento, trato en lo posible entregar a tiempo las tareas que se me da y también participar en clases” (S4). “Trato de participar encada dinámica, planteando preguntas o mi punto de vista respecto al mismo” (S8).

Llama la atención, que los estudiantes perciban con falta su participación, a pesar de haber mencionado de sentirse a gusto en las actividades desarrolladas, es posible indicar, que desde más allá del plano de la razón, persisten aspectos subjetivos no resueltos, ligados al error.

6.3. Participar a pesar de las adversidades

Es un hecho que la participación mejoró a pesar de los tiempos saturados con actividades, de las preocupaciones de los estudiantes por otros temas y de los miedos y sentimientos de inferioridad, intentando con interés, esfuerzo y perseverancia cumplir con las actividades propuestas. Las estrategias introducidas, permitieron enfrentarse con un entorno externo no coercitivo, aunque internamente algo de la sanción individual permanezca.

El total de los participantes identificaron como logro el haber participado, eso implica no haber permanecido en silencio y sin producir propuestas. “Reconstruir y construir, hasta buscar la lógica y coherencia”(S7), ha sido identificado como un logro del proceso.

Los estudiantes identifican como un logro a partir de las actividades introducidas, que todos participan y que, a pesar de los temores a la participación, el beneficio es que se mejoran las ideas previas. Participar a pesar de las adversidades.

“Ya no quiero abandonar” (S7). “Me ubico mejor” (S1). “Todo es posible a pesar de las adversidades, lo importante es la perseverancia” (S8) “Adversidad de los problemas familiares” (S9). “Aprendí a relacionarme más” (S11). “Tengo conocimientos de cómo hacer los trabajos, lo cual me ayuda a no encerrarme en mi misma” (S5).

6.4. Demanda al otro con acción de uno

Identificadas las debilidades persistentes a pesar de las modificaciones introducidas los estudiantes, manifiestan que, hacia adelante, es preciso revisar dificultades propias y continuar introduciendo otras actividades que incentiven a la creación individual y grupal.

6.4.1. Debilidades respecto a la participación que aún insisten en cada uno de los estudiantes a pesar de introducir estrategias educativas participativas

Los estudiantes identifican entre sus propias debilidades en la participación activa, la inseguridad y el manejo de emociones, expresadas en el miedo a la valoración negativa de

sus compañeros como ser: “Me pongo nerviosa al momento de dar a conocer un caso a los compañeros” (S2).

Otra línea de debilidad es la falta de organización, y su consecuencia la impuntualidad, la misma que a pesar presentar mejora por los esfuerzos que realizan los estudiantes, aún es un tema de preocupación, porque el retraso inhibe la participación. “No poder elaborar al ritmo de mis compañeros, parece que ellos entienden más rápido” (S2). “No poder compartir información acerca de todo lo relacionado al tema trabajado, pero voy mejorando” (S3).

No poder, no avanzar, no entender, ponerse nerviosa, reflejan la insistencia de aspectos subjetivos propios que retornan una y otra vez.

6.4.2. Sugerencias para activar otro proceso de modificación de las dificultades

Los estudiantes, interpelados respecto a sus debilidades al final del proceso, sugieren introducir estrategias de comunicación virtual para investigar otras experiencias de intervención y dinámicas dirigidas a abordar las inseguridades y temores. El continuar introduciendo actividades que coadyuven el proceso será importante, pero no se puede obviar que un plano subjetivo particular retornará incluso a pesar de las acciones de mejora a ser incluidas.

Por tanto, será importante - a futuro - continuar introduciendo actividades que generen la participación, pero también, cada uno y entre todos, poder analizar los otros aspectos ligados a las inseguridades y temores. “Me gustaría que pueda la docente revisar nuestros trabajos antes de presentarlos, para no estar nerviosas si es que hemos hecho mal. Es por inseguridad, lo sé” (S12).

Conclusiones

Al inicio de la implementación del plan de investigación acción participativa, la preocupación se focalizó en la participación pasiva de los estudiantes no propicia para el objetivo de la asignatura que es, desarrollar competencias para el desarrollo de intervenciones psicológicas en comunidad.

En este sentido, como hipótesis de acción se planteó que la incorporación de metodologías educativas que consideren las diferencias culturales de los estudiantes, generaría la participación activa de los mismos, en el proceso educativo.

Una vez introducidas actividades colaborativas, de análisis de casos, y de resolución de problemas, se identificó que se facilitó la inclusión de los participantes, a pesar de sus diferencias y de las relaciones de poder presentes en toda interacción. En este proceso, fue importante dar lugar a la particularidad de los estudiantes, así, algunos participaron y produjeron resultados de manera más decidida, otros con temores, unos calificando de insuficiente su participación, otros contentos por contribuir de alguna manera al trabajo grupal.

Los trabajos colaborativos mejoraron la interacción entre estudiantes y la producción de cada uno, debido a un factor esencial en esta oportunidad, el grupo pequeño se constituyó, para el estudiante, en cierta protección respecto al conjunto de la clase. Por

otro lado, trabajar para resolver un problema, un caso, provocó la concentración en la meta, disminuyendo la carga afectiva a lo suyo, a sus temores.

Entre los logros que pudieron identificar, los estudiantes resaltan la interacción y la mejora de comprensión y la motivación para continuar con el proceso de formación. Entre las debilidades persisten la impuntualidad, inseguridades y otras preocupaciones extra asignatura, aspectos que sugieren provocar, la consideración de estrategias que de alguna manera coadyuven a reconocer sus potencialidades y viabilizar sus motivaciones.

Por tanto, se puede concluir que las actividades colaborativas favorecieron la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la signatura de "Intervención social comunitaria", pero cierto malestar sentido por algunos participantes se impone como fuerza que detiene y, en ocasiones, empuja el proceso hacia atrás. Un estudiante es un sujeto, no está despojado de sus dudas, temores y angustias. El trabajo colaborativo, les permitió hablar en clase y desarrollar la práctica de la asignatura, el resto que queda sigue siendo de cada uno.

Referencias bibliográficas

- Cordiè, A. (1994). Los retrasados no existen. Buenos Aires: Nueva Visió.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Madrid: Quinta edición. Ediciones Morata, S. L.
- Freire, P. (1993). Política y educación. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905). Obras Completas. Volumen 7. Tres Ensayos de una teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920-22). Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Volumen 18. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1932-1936). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras. Volumen 22. Buenos Aires: Amorrortu editores .
- Lacan, J. (1999). Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Torres, M. (2000). De la identificación al síntoma y retorno*. <http://virtualia.eol.org.ar/002/notas/torres-01.html>, Clase dictada en el Seminario De la Identificación al síntoma y retorno, del ICBA.
- Yapu, M. (2011). Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto. La Paz: Fundación PIEB. Edición: Víctor Orduna.

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos