

Monica Navarro
EDITORA



OTRAS
FORMAS
DE SER **DOCENTE**



*Experiencias de Investigación Acción
en la Educación Superior*

**OTRAS FORMAS DE SER DOCENTE:
experiencias de investigación acción en la
educación superior**

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

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, con el apoyo de Cecilia de Marchi

© 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.

Introducción	I
PRIMERA PARTE: LA IAP APLICADA A LA ENSEÑANZA INVESTIGACIÓN	
Cuando los docentes son investigadores: la segunda versión del DIESI C. Mónica Navarro Vásquez	1
Dimensiones del componente participativo en la investigación acción participativa: reflexiones emergentes de la experiencia del DIESI 2017 Amparo Verónica Guzmán Porrez	25
Programa de capacitación en procesos de investigación para el personal del instituto de gastroenterología boliviano japonés María de los Angeles Saravia Bracamonte	46
Estrategias de aprendizaje para investigar: método flipped classroom (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula en la asignatura de métodos y técnicas de investigación Miguel F. Arratia Jiménez	63
Metodologías colaborativas para el aprendizaje práctico en la asignatura de Investigación Aplicada (I) en el instituto británico mercantil Claudio Bustamante Vargas	81
Implementación de técnicas e instrumentos alternativos para la enseñanza-aprendizaje en la tutoría de tesis Luz María Ordoñez Villagómez	101
SEGUNDA PARTE: LA IAP EN LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Portafolio virtual: una experiencia de aprendizaje colaborativo y significativo a través de investigación acción Paola Andrea Antezana Pérez	120
El uso de las NTIC en la enseñanza del quechua. La experiencia de IAP de la asignatura Quechua II de la Licenciatura en EIB – UMSU Daniel Guzmán Paco & Victor Hugo Mamani Yapura	
La producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria por docentes del diplomado en psicopedagogía (Investigación Acción Participativa realizada con los estudiantes y docentes del Diplomado en Educación Psicopedagógica para el Nivel inicial, primaria y secundaria) Grisel Aguilar Apaza & Carola Susy Tórez	171
Mejora de los procesos de manejo y trabajo de textos por estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología de la UPAL – Oruro (Gestión II – 2017) Mónica Covarubias Flores	193
Impactos de pedagogías alternativas en educación superior desde la co-docencia Mayra Capcha Abasto	213

Introducción

En el presente texto incluimos una selección de los trabajos finales, producto de la segunda versión del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (DIESI). El DIESI fue organizado por la Fundación PROEIB Andes en acuerdo con el PROEIB Andes, unidad del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo financiero de El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noregios (SAIH).

El volumen contiene reportes de experiencias de Investigación Acción Participativa (IAP) desarrolladas en el ámbito de la educación superior, que dan cuenta de "otras formas de ser docente". Los autores son docentes que encaran su labor educativa en la Universidad Mayor de San Simón, e institutos y universidades privadas, ya no exclusivamente como "expertos" en monólogo, sino como investigadores dispuestos a escuchar a los estudiantes. Los docentes muestran experiencias diversas, así como diversas lecturas de los procesos educativos promovidos, apoyándose en los testimonios de los participantes en dichos procesos recogidos mediante técnicas de investigación sobre la acción.

Hemos organizado las contribuciones en dos partes: la primera, en la que se reúnen trabajos que dan cuenta de la IAP aplicada a la enseñanza de la investigación en la educación superior. En la segunda parte presentamos informes que dan cuenta de la aplicación de la IAP en la incorporación de tecnologías e innovaciones pedagógicas, siempre en el ámbito de la educación superior.

La primera parte, "LA IAP APLICADA A LA ENSEÑANZA INVESTIGACIÓN" inicia con la contribución de Mónica Navarro, "Cuando los docentes son investigadores: la segunda versión del DIESI". En su condición de Coordinadora del DIESI, Navarro hace una presentación institucional, así como del diseño e implementación pedagógica del programa del DIESI para, a continuación, analizar la contribución del DIESI al desarrollo de la investigación acción en la educación superior en Cochabamba, a partir de tres ejes de lectura: los aspectos teóricos y de la epistemología propia de la IAP; los aprendizajes significativos que realizaron los diplomantes al encarar la docencia con ojos de investigadores de su propia práctica en diálogo con las demandas, potenciales y limitaciones de los estudiantes con los que trabajan; y, finalmente, resalta la importancia de la implementación de la IAP con el fin de que la universidad dé una mejor respuesta a las demandas de la sociedad, adecuando la educación superior a los intereses, potenciales y limitaciones de la población estudiantil.

El trabajo de *Verónica Guzmán titulado: "Dimensiones del componente participativo en la investigación acción participativa: reflexiones emergentes de la experiencia del DIESI 2017"*. En el entendido de que la participación es un eje distintivo de la Investigación Acción, Guzmán plantea una reflexión sobre las distintas dimensiones que este eje ha asumido en los proyectos de investigación acción desarrollados en el DIESI. Después del análisis Guzmán concluye en que para lograr una participación plena de los estudiantes en los proyectos desarrollados haría falta una serie de procedimientos metodológicos tanto en la planificación como en el desarrollo de los proyectos. Guzmán destaca que si bien lograr la participación fue un principio orientador en la gran mayoría de los trabajos, la concreción de la participación dependió de varios factores, entre ellos: la comprensión de la participación que tiene la persona que la promueve, las particularidades de los contextos en

los que se implementaron, la institucionalidad en la que se insertan y el tiempo disponible para generar estos procesos.

A continuación, se encuentra el trabajo de *María de los Ángeles Saravia* titulado: **“Programa de capacitación en procesos de investigación para el personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés”**. Saravia analiza cómo las acciones desarrolladas con el programa de capacitación en investigación permitieron mejorar las capacidades investigativas del personal del Instituto (estudiantes en proceso de especialización y profesionales). Los testimonios recogidos así como una observación rigurosa de las prácticas, por parte de Saravia, transparentan las limitaciones que se viven en la concreción de investigaciones en salud, siendo esta central para la identificación de problemas, la proposición de soluciones y la implementación de intervenciones equitativas y efectivas. A partir de la investigación sobre la implementación de un programa de capacitación basado en talleres prácticos con equipos de trabajo colaborativo para investigar, la autora afirma – gracias a la articulación que logra entre el dato empírico y el sustento teórico – que el trabajo en equipo favorece el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, capacidades fundamentales para el aprendizaje significativo. La experiencia muestra además el valor pedagógico del aprendizaje colaborativo.

En seguida se encuentra el trabajo de Miguel Arratia, quien en su **“Flipped classroom (aula invertida) y prácticas fuera del aula como estrategias para aprender a investigar** se inicia con una demanda de los estudiantes por hacer de la materia Métodos y Técnicas de Investigación (carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencia Política de la UMSS) una experiencia más práctica. En respuesta a esta demanda y resultado de un proceso de reflexión sobre su práctica pedagógica, el docente-investigador propuso la realización de lo que denomina “Flipped Classroom” (aula invertida, que consiste, entre otros, en la entrega de material de estudio previo a la clase presencial) y la realización de prácticas fuera del aula. Estas estrategias fueron adaptadas, en el proceso, a las respuestas y las posturas de los estudiantes. Si bien Arratia no hace un abordaje lingüístico de su trabajo, sí identifica dificultades en la comprensión lectora de textos académicos por parte de los estudiantes. Gracias al recibo de datos a lo largo de todo el proceso, el trabajo refleja cómo fue vivida la implementación de dichas innovaciones pedagógicas. Así, Arratia pone en evidencia que el trabajo riguroso de recibo de datos durante el proceso de implementación de las acciones educativas es un espacio para que los estudiantes realicen procesos de reflexión sobre la acción implementada y también procesos de metacognición.

La contribución de Claudio Bustamante titulado: **“Metodologías colaborativas para el aprendizaje práctico en la asignatura de Investigación Aplicada (I) en el Instituto Británico Mercantil”** nos sitúa en la enseñanza de la investigación, en otro contexto. La IAP también parte de un autoconocimiento por parte del docente, quien ve reflejadas ciertas limitaciones propias, en las dificultades que los estudiantes tienen para escribir perfiles de investigación. Ante este diagnóstico, propone que la aplicación de estrategias colaborativas, de técnicas sintetizadoras y del método del aula taller, mejorará el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje práctico de la investigación aplicada a las ciencias administrativas. El trabajo de Bustamante es un ejemplo de la construcción del objeto de estudio a partir de categorías éticas (desde la lógica de los participantes) que en muchos casos son categorías *in vivo* que traducen las reflexiones que hacen los estudiantes sobre la metodología de enseñanza empleada en la materia y los efectos que tienen en sus aprendizajes, las innovaciones metodológicas implementadas. Las conclusiones a las que

II

importante podría ser que “no existen recetas”, pues si bien el trabajo se planificó, los procesos educativos se adaptaron de manera flexible a las circunstancias; otro aporte que valoramos es la recomendación de que los investigadores deben dar importancia, no solamente a la razón sino también a su intuición. Finalmente, los medios de comunicación a ser adoptados para la educación deben tomar en cuenta los hábitos comunicacionales de los participantes, cada medio desarrollará su propio potencial de aporte a fines educativos.

Así nos introducimos de lleno en la temática de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, tema sobre el cual Daniel Guzmán y Víctor Hugo Mamani desarrollaron su proyecto de investigación acción bajo el título **“El uso de las NTIC en la enseñanza del quechua. La experiencia de IAP de la asignatura Quechua II de la Licenciatura en EIB – UMSS”**. El proyecto de investigación acción propuesto partió del diagnóstico de que identificado escaso tiempo dedicado al quechua por parte de los estudiantes, así como poca articulación del quechua con otras materias. La hipótesis de que el uso de medios digitales como Play Comic, Power Point y Movie Maker y las redes sociales Facebook y Whatsapp, fuera del aula, contribuiría a desarrollar las habilidades orales y escritas en quechua por parte de los estudiantes. Los mencionados programas computacionales y aplicaciones para teléfonos celulares fueron empleados para crear situaciones comunicativas auténticas en lengua quechua, entre el docente y los estudiantes y entre estudiantes. Los estudiantes, que exhibían diferentes niveles de dominio oral y escrito del quechua participaron en chats (conversaciones virtuales), elaboraron presentaciones que incluyeron textos, imágenes y audios, elaboraron historietas y otros utilizando textos narrativos, descriptivos y expositivos. Los resultados documentados por Guzmán y Mamani muestran que estos medios pueden contribuir a lograr aprendizajes significativos mismos que alientan a nuestros autores a pensar que las denominadas “TIC” pueden contribuir no solamente al aprendizaje, sino también al empoderamiento cultural y lingüístico de los pueblos.

A continuación se encuentra el trabajo de *Grissel Aguilar y Carola Tórriz*, tituladas **“La producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria por docentes del diplomado en psicopedagogía”**. IAP realizada con los estudiantes y docentes del Diplomado en Educación Psicopedagógica para el Nivel inicial, primaria y secundaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. En esta experiencia, el diagnóstico pone en evidencia que el programa no responde a la diversidad de necesidades y experiencias laborales de los participantes del diplomado. La diversidad de los participantes, pedagogos, maestros y psicólogos se convierte aquí en una riqueza, los estudiantes contribuyeron a la construcción interdisciplinaria y colaborativa de conocimientos. El principal valor de esta IAP fue el aporte de las estrategias implementadas en la reestructuración de esquemas mentales y el ambiente de interaprendizaje basado en el diálogo.

En la misma línea se encuentra la contribución a este libro propuesta por Mónica Covarrubias, titulado **“Mejora de los procesos de manejo y trabajo de textos por estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología de la UPAL – Oruro”**. La docente-investigadora parte de la constatación de que la limitada calidad de la producción escrita por parte de los estudiantes de su curso tiene un doble origen, por un lado, su limitada comprensión de los textos escritos y, por otro lado, el poco sentido que los estudiantes encuentran a estudiar en la universidad. Una vez más nos encontramos frente a la falta de comprensión lectora como un factor del aprendizaje la educación superior, desde la

IV

llega el docente-investigador, recogiendo las voces de los estudiantes, coincidentemente con el trabajo de Saravia (en este volumen), al afirmar que se logran más aprendizajes significativos a partir de la realización de experiencias de aprendizaje colaborativo. En términos de los estudiantes, los aprendizajes significativos son aquellos que “cobran vida en sus mentes” es decir que tienen un significado del cual ellos han podido apropiarse. Bustamante también concluye señalando que el papel de las técnicas sintetizadoras y el método de aula taller fueron primordiales para que los estudiantes logren el interaprendizaje colectivo y significativo.

Cerramos la primera parte de este libro con el trabajo de *Luz María Ordoñez*. Bajo el título **“Implementación de técnicas e instrumentos alternativos para la enseñanza-aprendizaje en la tutoría de tesis”**, la contribución de Ordoñez es una de las pocas que se concentra en la tutoría de tesis. En los últimos años, con la habilitación de nuevas modalidades de titulación en la UMSS (excelencia o rendimiento académico, proyecto de grado, examen de grado, internado, adscripción, trabajo dirigido y, últimamente, diplomado), cada vez menos estudiantes optan por elaborar tesis. Siendo que la mejor forma de aprender a investigar, es investigando, consideramos que la tesis es un momento crucial para realizar una investigación bajo la guía de una persona con experiencia. De ahí la importancia del trabajo de Ordoñez, quien nos sumerge en las estrategias empleadas para resolver los problemas identificados: la falta de tiempo para asistir a clases presenciales, problemas de comprensión lectora y de procesamiento de la información bibliográfica, así como dificultades para la redacción del informe. Se implementaron respectivamente, actividades de reforzamiento metodológico por medio de internet y una ficha de lectura para facilitar la comprensión y el procesamiento de la información de la bibliografía que los estudiantes revisan para realizar sus tesis. El trasfondo de estas acciones era revertir los procesos de aprendizaje y enseñanza colonizantes que caracterizan a la universidad tradicional, favoreciendo que los estudiantes se convirtieran en sujetos activos de su propia formación, en este caso, modificando conjuntamente la ficha de lectura. Uno de los aportes importantes del trabajo de Ordoñez es que no se limita a constatar las dificultades de escritura de proyectos y avances de tesis de sus estudiantes, sino que encuentra el origen de esta limitación en las dificultades de comprensión y procesamiento de la información leída, aspecto en el que la ficha contribuyó positivamente al ser construida junto con las tesis, todas madres y/o trabajadoras.

La segunda parte del libro: **“LA IAP EN LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”** se inicia con el trabajo de Paola Antezana, titulado **“Portafolio virtual: una experiencia de aprendizaje colaborativo y significativo a través de investigación acción”**. La iniciativa tuvo lugar en el contexto del Taller de Expresión y Facilitación de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana, destinada a desarrollar metodologías corporales de aprendizaje, en el que se identificó la desarticulación entre los saberes conceptuales y los procedimentales, en los aprendizajes de los estudiantes, la insuficiente sistematización de los aprendizajes por parte de los estudiantes (escasa información, desorganizada y no suficientemente compartida, la información es principalmente oral). La construcción de un portafolio virtual colaborativo se propuso como hipótesis para solucionar el problema identificado, mediante la promoción de la reflexión y el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. El trabajo de Antezana llama la atención sobre al menos tres aspectos que permiten avanzar en la producción de conocimiento en la investigación acción: el más

III

interpretación de Covarrubias, esto está ligado a un tema que consideramos central en la educación superior boliviana, que en los últimos años se ha masificado como consecuencia de la masiva urbanización del país. Es como si los estudiantes se preguntaran ¿Cuál es el objetivo de estudiar en la universidad? ¿Qué posibilidades reales de éxito laboral implicará la lectura de la bibliografía asignada, la realización de los trabajos, etc.? ¿Cómo responde a estas preguntas el mercado laboral saturado de profesionales sobrecalificados?

Covarrubias implementa el aula virtual mediante la plataforma EDOOME, facilitando así el acercamiento a los textos, la autorreflexión sobre experiencias propias que en seguida le permitieron interactuar con sus compañeros. Los datos recogidos por la autora durante la implementación de la IAP demuestran una mejora en la cantidad y la calidad de las participaciones de los estudiantes, así como una mejoría en la comprensión del sentido de su proceso formativo, esto se reflejó en un mejor rendimiento académico y sobre todo en una significativa mejora de la producción escrita por parte de los estudiantes.

Finalmente, presentamos el texto de Mayra Capcha, quien tiene una mirada particular desde la co-docencia en la materia de Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Su trabajo titula: **“Impactos de pedagogías alternativas en educación superior desde la co-docencia”**. Esta IAP parte de la concepción del aula como un espacio de poder en manos de una sola presencia, la del docente, para aplicar la pedagogía activa desde una perspectiva autobiográfica, buscando resultados no solamente en los estudiantes sino también con el fin de influenciar la práctica pedagógica del docente. El principal aporte de este trabajo es la riqueza de testimonios de los estudiantes que, desde su proximidad con los estudiantes, Capcha ha podido recoger.

Termina así una significativa variedad de trabajos realizados con el fin de realzar experiencias de IAP que se han realizado con el fin de mejorar la calidad de la educación superior, a la escucha de las demandas y respuestas de los estudiantes que participan en la experiencia y mediante un proceso de reflexión que es transversal a todo el proceso. Esperamos que estos reportes sean motivadores para que docentes e investigadores realicen sus propias experiencias.

V

Introducción

La presente contribución tiene el objetivo de socializar algunos aspectos de la implementación de la segunda versión del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (DIESI) con el fin de contribuir al debate y a la práctica de la incorporación de la investigación acción en la educación superior como una alternativa para transformar la práctica educativa, establecer espacios favorables al diálogo interepistémico y mejorar la calidad de la educación superior. Esperamos que el camino recorrido en las dos versiones del DIESI inspire y dialogue con otras experiencias que avanzan en la misma línea.

En la primera parte se encontrará una descripción de la sinergia institucional que hizo posible la realización de las dos versiones del DIESI y de los aspectos más importantes del diseño e implementación pedagógica del programa. Por tratarse de una segunda versión del Diplomado, presentaremos algunas lecciones aprendidas de manera comparativa con la primera versión; en seguida, presentamos una caracterización de los participantes de esta experiencia, destacando el sello particular que la diversidad de los participantes le ha dado al Diplomado.

A continuación, analizaremos lo que consideramos se puede presentar como una contribución del Diplomado al desarrollo de la investigación acción en la educación superior, desde tres ejes de lectura. En primer lugar, destacamos los aspectos teóricos y de la epistemología propia de la investigación acción que hemos intentado incorporar en el desarrollo de los contenidos y el acompañamiento en el proceso que los docentes hicieron a los trabajos finales de los estudiantes del Diplomado. En segundo lugar, hacemos una reflexión sobre lo significativo que ha demostrado ser para los diplomantes encarar la docencia con ojos de investigador de su propia práctica y del eco de las demandas, potenciales y limitaciones de los estudiantes con los que trabajan; finalmente, planteamos algunas ideas de las diferentes comprensiones teóricas y prácticas del desafío de hacer interculturalidad en un contexto de educación superior que no la asume más que como hecho demográfico de facto o incluso la declara como política o deseo. Así afirmamos la vinculación directa de la investigación acción con la respuesta que la sociedad demanda a las universidades, en el marco de las necesidades de la sociedad boliviana en pleno proceso de fuertes cambios.

1 El Diplomado en Investigación para la educación superior intercultural

1.1 La sinergia necesaria

El Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural es parte del proyecto “Formación superior y participación de jóvenes en educación intercultural bilingüe” que ejecuta la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) con el apoyo financiero y en sinergia con las

¹ Mónica Navarro es Comunicadora Social de la UCB “SP” (Cbba.), con maestría en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB Andes – UMSS (Cbba.) 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, coordinación de programas de posgrado y docencia en investigación. Contacto: moniam2@gmail.com

contrapartes en Bolivia y otros países, del Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH). Un fondo que tiene como grupo meta a jóvenes, varones y mujeres, de pueblos indígenas y afrodescendientes de Bolivia. El objetivo del proyecto es:

Contribuir al proceso de construcción e implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y la participación social en educación en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia (FUNPROEIB Andes, 2016).

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, mediante su unidad académica el PROEIB Andes, y la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) han establecido un convenio para trabajar en la investigación, la producción intelectual y la formación de recursos humanos para la gestión educativa y la producción de textos en lenguas indígenas. Es en ese marco que, hasta la fecha, se ha apoyado con becas a varias versiones de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a la maestría en Sociolingüística. En el mismo sentido, la Fundación ha desarrollado cinco versiones de Diplomado en Lectura y producción de textos en quechua, dos en aymara, una en mojeño ignaciano, una en mojeño trinitario, una en bésiro, una en guaraní y una en uru. También se han desarrollado tres versiones del Diplomado en Gestión educativa intra e intercultural y dos versiones del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (DIESI).

En el marco de dicho convenio interinstitucional y con el fin de contribuir a elevar la calidad de la formación de los docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón y contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la investigación en la universidad, la primera versión de este Diplomado se convocó con el impulso institucional de la Dirección Académica y la Decanatura de esta Facultad, instancias que hicieron seguimiento al programa y aconsejaron la apertura de la segunda versión. La primera versión contó con 33 participantes, de los cuales 29 eran docentes de dicha Facultad. 91% de los estudiantes egresó².

La FUNPROEIB Andes aportó con su saber hacer en la organización de diplomados así como en el ámbito de la investigación acción y la educación superior mediante la coordinación del Diplomado. Por su parte, el PROEIB Andes contribuyó mediante la participación de uno de sus docentes y del director del Centro de investigaciones en Educación e Interculturalidad (CIE) en la comisión técnica que estableció el diagnóstico de la situación de la investigación en la universidad a la que respondió el programa y en la concepción de las líneas generales del diseño curricular del mismo. También delegó a uno de sus docentes-investigadores para conformar parte del equipo docente del programa. En la segunda versión, se ha contado con la participación de los dos docentes-investigadores del PROEIB Andes con más experiencia.

El Posgrado de la Facultad de Humanidades hizo la gestión administrativa del programa en coordinación con la Escuela de Posgrado de la UMSS, así como la supervisión técnica del Diplomado, mediante la organización de reuniones y la solicitud de informes técnicos y

administrativos. Además puso a disposición los ambientes físicos necesarios para la realización de las reuniones y las sesiones presenciales. También hizo la creación y mantenimiento de la plataforma virtual Moodle del DIESI. Toda la información de la gestión académica (calendarios, planillas de calificaciones y otros) de parte de la Coordinación del Diplomado también fue publicada en este sitio.

1.2 La diversidad de los diplomantes como riqueza

Es en ese marco institucional y con la experiencia desarrollada en la realización de diplomados que se realizó la segunda versión del DIESI en la gestión 2017. El Diplomado se dirige a profesionales docentes/investigadores 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 requisito formal para inscribirse a un diplomado en la UMSS es tener formación académica a nivel licenciatura o técnico superior con título en provisión nacional.

Debido a que en la primera versión muchos de los interesados eran docentes de otras facultades y universidades, en esta ocasión, la convocatoria se hizo en dos etapas: la primera, en la que se dio prioridad a los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la segunda, que se amplió a otras facultades de la UMSS y a universidades privadas de la ciudad de Cochabamba.

Resultado de dicha convocatoria, se seleccionaron 30 estudiantes que cumplieron con los requisitos para postular a las becas, entre ellos, la presentación de un perfil de investigación. Uno de los factores de los resultados alcanzados por el programa ha sido, sin duda, la diversidad con la que se conformó el curso. Cochabamba, como toda Bolivia en general, es un departamento diverso en todos los sentidos. Si bien en la historia boliviana la diversidad ha sido vista en muchas ocasiones como un problema, un obstáculo para implementar políticas entre ellas, las políticas educativas, en el DIESI la diversidad ha probado ser uno de los factores de los resultados alcanzados. En lo que sigue de este artículo y en la integridad de este documento, se pueden apreciar evidencias en ese sentido.

Según los datos recogidos al momento de la inscripción y por la docente el módulo I, Verónica Guzmán, mediante una ficha descriptiva (Guzmán, 2017b, pág. 4), se puede caracterizar a los estudiantes como sigue: 17 son hombres y 13 mujeres; esta proporción corresponde a la población que respondió a la convocatoria, siendo la mayoría varones; todos los estudiantes son hablantes de castellano y 50% sabe además quechua, solamente 7% afirma conocer también el inglés.

Las edades de los estudiantes oscilan entre 27 y 53 años. 84% tiene entre 27 y 41 años. Esto implica también una gama diversa de tiempo de experiencia trabajando como docentes: 40% tiene más de 5 años en la docencia en educación superior, mientras 34% tiene de 1 a 4 años; los demás se inician en la docencia o co-docencia o se han desempeñado como docentes en años pasados. 4 son maestros de formación y se desempeñan como maestros de unidades educativas, de Escuelas de Formación Superior de Maestros o directores de unidades educativas.

En cuanto a su nivel de formación previa, todos los diplomantes son profesionales con grado de licenciatura en Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología, Trabajo Social, Filosofía, Medicina e Ingeniería Industrial. 50% ha realizado además un Diplomado y la cuarta parte tiene grado de Maestría en ramas afines a su formación inicial.

² Una descripción de la primera versión del Diplomado, así como una selección de trabajos se ha publicado bajo el título “Investigación acción participativa en la educación superior intercultural: avances y perspectivas”. El texto completo está disponible en la FUNPROEIB Andes, impreso; y, en versión digital, con acceso libre en: <http://fundacion.proeibandes.org/images/pdf/Investigacion%20Accion%20Participativa%20en%20la%20Educacion.pdf>

Casi un cuarto de los diplomantes señala que no tiene ninguna experiencia de investigación. Los demás señalan que si tienen experiencias previas en investigación, ya sea gracias a su formación en la universidad, la realización de sus tesis o bien, la realización de investigaciones cortas de tipo diagnóstico para realizar intervenciones puntuales. En cuanto a sus expectativas al inscribirse al Diplomado, Guzmán reporta lo siguiente:

Tabla 1. Expectativas estudiantiles DIESI

Expectativa	Porcentaje
Conocer metodología e instrumentos de investigación	44
Formarse como docente investigador	18,5
Aprender enfoques interculturales	14
Aprender a diseñar perfiles de investigación	7
Conocer la didáctica de la investigación	7
Ser tutor de tesis	3
Relacionarse con otros investigadores e instituciones	3
Otros / sin dato	4,5
Total	100

Fuente: Elaboración propia, con datos de Guzmán 2017b y cartas de solicitud de admisión.

Como se puede apreciar, casi todas las expectativas de los diplomantes se vinculan con aspectos previstos en la formación según el diseño curricular del programa. No obstante, es remarcable que, coincidiendo con la escasa experiencia declarada en investigación, cerca de la mitad afirma querer conocer más sobre metodología e instrumentos de investigación. Esto es coherente con el diagnóstico al que este programa responde, según el cual gran parte de los docentes no tiene experiencia ni formación suficiente en investigación, lo que limita sus posibilidades de enseñar investigación con calidad y también las de asesorar tesis (Navarro, 2017, pág. 14; Navarro, 2017b, pág. 2). A esto se suma el hecho de que la tutoría de investigaciones (tesis) no es, por lo general, una actividad a la que se le asigne un presupuesto específico, sino más bien se otorga como una tarea más entre las obligaciones del docente.

1.3 Aspectos pedagógicos

La segunda versión del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural se convocó con los objetivos de contribuir a elevar la calidad de la formación de docentes universitarios y aportar al fortalecimiento y desarrollo de la investigación en las universidades desde una perspectiva intercultural. En ese sentido, el programa ha sido diseñado e implementado para favorecer, en los docentes participantes, el desarrollo de

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. (Navarro, 2017b)

A continuación, desarrollamos algunos aspectos pedagógicos del mismo.

1.3.1. Diseño e implementación curricular

El diseño curricular de la segunda versión del DIESI responde a reforzar aciertos y corregir falencias de la primera versión. Algunos de los principales cambios introducidos fueron: El

4

ETAPA	MÓDULO	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDOS MÍNIMOS
	M3. Didáctica para la enseñanza de la investigación	Sobre la base de un diagnóstico corto participativo, elabora parte de un plan global / plan de tutoría de tesis (que implementará posteriormente), integrando elementos teóricos abordados en los módulos 2 y 3.	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas pedagógicas para la enseñanza de la investigación. Investigación desde una perspectiva intercultural en la educación superior.
	M4. La práctica de la investigación educativa en contextos interculturales	Aplica elementos teóricos y prácticos de la investigación acción y la intervención educativa, para diseñar procesos de educación superior intercultural en su aula, desde una perspectiva etnográfica como herramientas pedagógicas.	<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. Recejo de datos en trabajo de campo.
	M5. Del trabajo de campo al informe	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.	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de procesamiento de datos cualitativos. Técnicas de análisis de datos. Teorización fundamentada Elementos de redacción académica Plantillas metodológicas y formales para la elaboración de informes de investigación
Acreditación	Módulo 6. Trabajo para la acreditación	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.	<ul style="list-style-type: none"> Esquema para la estructuración del trabajo final. Aspecto formales de la presentación de trabajos académicos.

Fuente: Elaboración propia.

En la primera etapa se desarrolló el *módulo 1* "Estado y desafíos de la investigación en Ciencias Sociales" (Guzmán, 2017), facilitado por la Mgr. Verónica Guzmán, donde los participantes socializaron las experiencias previas propias en investigación, y manifestaron su intención de investigación para el diplomado. Además, se organizó el seminario abierto al público en general: "Estado y desafíos de la investigación en ciencias sociales", donde participaron como ponentes directores o representantes de los principales centros de investigación de la Universidad Mayor de San Simón. Cada institución expuso sus líneas y proyectos de investigación, así como las dificultades que enfrenta y los desafíos que se ha planteado. El registro de audio de las ponencias sirvió posteriormente de base para la realización de trabajos grupales y sesiones de análisis para realizar un balance de los alcances, limitaciones y otras particularidades de la investigación en Ciencias Sociales en la UMSS y en el país (Guzmán, 2017b).

En seguida, se desarrolló el bloque de módulos en los que los participantes desarrollaron un proceso de investigación acción educativa en sus aulas, con los desafíos de darle un carácter participativo y de considerar aspectos de la interculturalidad en la educación superior.

En el **módulo 2**, "Epistemologías plurales, interculturalidad e investigación" (Saavedra,

6

primer módulo, en la primera versión, consistió en un diagnóstico desde la práctica de los participantes, en su calidad de docentes de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS y – para algunos, en su condición de miembros del Instituto de Investigaciones de dicha Facultad. Se podría decir que se trató de un diagnóstico interno que puso en evidencia no solo las diferencias entre el rol de la investigación en Trabajo Social y Psicología sino también la complementariedad necesaria entre la investigación aplicada en Lingüística y Ciencias de la Educación. En esa ocasión, el módulo 1 se desarrolló en un momento en el que la Facultad se encontraba haciendo un diagnóstico de la investigación y estableciendo sus líneas de investigación. En la segunda versión, el diagnóstico se realizó desde una perspectiva institucional más amplia. Otro de los cambios incorporados se encuentra en el orden de los módulos. El módulo 3 "Didáctica para la enseñanza de la investigación" en la primera versión fue el quinto módulo, siendo que todos los estudiantes se encontraban redactando sus informes de implementación de la investigación acción realizada, este módulo se desconectó naturalmente de su trabajo. Varios diplomantes señalaron que los aportes de este módulo hubieran sido más significativos antes de iniciar el proceso de investigación, por eso este módulo se trasladó al principio de la realización de la investigación acción. Finalmente, durante la primera versión cada docente se hizo cargo de un promedio de 5 estudiantes para la asesoría de sus trabajos finales. Esto implicó una proliferación de labores de gestión, ya que, en términos administrativos, cada docente aparecía como a cargo de un grupo paralelo del mismo módulo. Por otro lado, un docente no pudo asumir la tutoría por motivos personales y finalmente, se notaron algunas incongruencias, ya que trabajos que habían sido revisados a lo largo del desarrollo de los módulos por los sucesivos docentes, a la hora de la tutoría recibían comentarios divergentes, dejando a los estudiantes con grandes cuestionamientos. Es por esto que, por primera vez en los diplomados de la FUNPROEIB Andes, en la segunda versión del Diplomado, se ha optado por tener una sola docente quien asesoró a todos los estudiantes.

El programa del Diplomado está compuesto de 6 módulos. Estos se organizaron en tres etapas: una etapa de reconocimiento y motivación, la segunda etapa incluye los módulos que orientan a la implementación de la investigación acción y finalmente, se encuentra la etapa de acreditación. En el siguiente cuadro se detallan los elementos de competencia y contenidos mínimos desarrollados en cada módulo.

Tabla 2. Diseño curricular DIESI

ETAPA	MÓDULO	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDOS MÍNIMOS
Reconocimiento y motivación	M1: Estado y desafíos de la investigación en Ciencias Sociales	Analiza la situación de la investigación en los centros de investigación de la UMSS y su propia práctica en ese contexto, para identificar las demandas de investigación, adoptando una postura crítica y propositiva.	<ul style="list-style-type: none"> Formación y experiencias personales de investigación Situación de la investigación en los principales centros de investigación de la universidad
Implementación e investigación	M2: Epistemologías plurales, interculturalidad e investigación	Analiza críticamente los principales enfoques teóricos y metodológicos de investigación, para proponer formas interculturales de producción de conocimiento, en el marco del pluralismo epistemológico.	<ul style="list-style-type: none"> Crítica a los enfoques positivistas de investigación. Nuevas corrientes de investigación social. Las epistemologías del Sur

5

Plan global Módulo 2 "Epistemologías plurales, interculturalidad e investigación", 2017), el Dr. José Luis Saavedra facilitó el análisis crítico de los principios epistemológicos de la investigación, la educación intercultural en Bolivia y facilitó el estudio crítico de bibliografía actualizada sobre epistemologías del sur, pluralismo epistemológico, justicia cognitiva, colonialidad, descolonización cognitiva y otros conceptos (Saavedra, 2017b). Así se sentaron las bases teóricas necesarias para promover la apertura de las investigaciones que iban a realizar los estudiantes desde una perspectiva más participativa que se traduciría en la inclusión de las voces de los estudiantes de sus materias en el discurso pedagógico y en la producción de conocimiento que generaría la investigación acción. Como se verá en la contribución de Guzmán a este volumen, hacer las investigaciones participativas ha constituido un logro con distintos matices y formas de concretarse.

El análisis crítico de la bibliografía propuesta fue un espacio en el que la diversidad de los participantes mostró su valor

Un aspecto muy interesante en los procesos de participación de los estudiantes del turno de los viernes y sábados es el carácter multidisciplinario de la formación académica de los mismos. Esta característica universitaria y la propia experiencia profesional de los participantes acrecentaron enormemente los debates (muy enriquecedores) desarrollados durante el módulo. A diferencia de un curso de pregrado, en el Diplomado los estudiantes cuentan con experiencias profesionales diversas e interesantes y que las pusieron en diálogo crítico con las lecturas desarrolladas en el módulo. (Saavedra, 2017b, pág. 3)

En el **tercer módulo** "Didáctica para la enseñanza de la investigación" (Siecha, 2017), a cargo de la Dra. Inge Siecha (Regalsky) se desarrollaron aspectos teóricos y prácticos de cada una de las etapas de una investigación-acción cualitativa en educación.

Para ello se [han] seleccionado y asignado para lectura, textos sobre casos de implementación de IAP en el contexto latinoamericano, paradigmas de investigación, ubicación y rol del investigador, investigación-acción en la educación, didáctica de la investigación, por citar algunos temas, además de textos de metodología de investigación cualitativa (Siecha, Informe de módulo 3, 2017b, pág. 2)

Así, la formulación de hipótesis de la realización de los diagnósticos³ por parte de los diplomantes y la documentación de hipótesis de acción a ser implementada posteriormente como una forma de solucionar el problema priorizado. La realización del diagnóstico como una investigación corta implicó un acercamiento particular a los estudiantes de sus materias, ya no como docentes sino como investigadores, aplicando técnicas cuantitativas, cualitativas y etnográficas de investigación para juntos priorizar un problema en el que se pueda luego hacer una intervención educativa corta. Este ha sido un primer paso crucial para incluir a los estudiantes en la investigación acción. Siecha destaca el valor de este logro en los siguientes términos:

Esto puede sonar a muy poco, pero, debo decir que son pasos muy significativos si se tiene en cuenta cuánto gusto por la grandilocuencia discursiva contraria a la práctica de investigación hay en la academia, cuánto miedo por intentar una mirada a la realidad y sondear los problemas que puedan haber con la práctica educativa hay entre educadores, cuánto desconocimiento existe del valor de la investigación no cuantitativa en general y

³ Para un grupo de estudiantes no fue posible hacer el diagnóstico con sus cursos, ya que el desarrollo de este módulo coincidió con las vacaciones en sus universidades, por lo que, a sugerencia de la docente, realizaron reflexiones personales de autodiagnóstico que posteriormente fueron complementadas con aportes de los estudiantes.

7

de la investigación cualitativa, especialmente de la IAP, en específico y, finalmente, cuánto temor a exponerse como maestro, docente, tutor a la crítica u opinión de los alumnos, estudiantes, testistas (Sichra, 2017b, pág. 3).

En el **módulo 4**, “La práctica de la investigación educativa en contextos interculturales” (Navarro, 2017c) a cargo de la Dra. Mónica Navarro se facilitó la complementación del diseño del Plan de Investigación Acción participativa en educación y se inició su implementación incluyendo herramientas para el procesamiento de datos y la redacción del informe de investigación acción. Este módulo ha contribuido a visibilizar la estrecha relación entre investigación y acción. Con diversos grados de dificultad y detalle, los estudiantes concluyeron el módulo con avances en la implementación en sus aulas de su intervención educativa con el fin de mejorar la situación diagnosticada; avances paralelos en la recolección de datos sobre los impactos de sus acciones; y, la formulación de hipótesis interpretativas de los logros alcanzados con la IAP, con miras a la redacción de sus informes.

En el **módulo 5** “Del trabajo de campo al informe” (Plaza, Plan global módulo 6, 2017), a cargo del Dr. Pedro Plaza, se desarrollaron más específicamente las estrategias de procesamiento y análisis de datos cualitativos y de teorización fundamentada, con énfasis en la necesidad de identificar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones; además de identificar y practicar los diferentes tipos de codificación (Plaza, 2017b, pág. 3).

Finalmente, en la tercera etapa, se encuentra el **módulo 6** “Trabajo para la acreditación” (Guzmán, 2017c), 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 sus aulas. El módulo 6 consistió en la realización de al menos 3 sesiones de revisión de avances y el documento final por parte de la tutora. La estructura del informe consistía en sintetizar los avances ya presentados en los módulos a lo largo del Diplomado; el diagnóstico, el Plan de Investigación Acción Participativa (que incluye aspectos metodológicos y teóricos), y afinar el procesamiento de datos y el análisis de los mismos para constituir el cuerpo principal del informe. Un documento de orientaciones para la realización del trabajo final (Navarro, 2017d) fue puesto a disposición de los estudiantes dos meses antes de concluir el Diplomado.

Aunque los productos finales son de variada calidad, principalmente por las dificultades identificadas en cuanto a la producción escrita, es posible afirmar, que los participantes, además de contar con las competencias básicas de aplicación del enfoque y metodología de la IAP, pueden sistematizar y lograr producciones escritas de diferente calidad, pero que reúnen elementos básicos que debe contener un informe de investigación. (Guzmán, 2017d, pág. 4)

El resultado de los trabajos finales refleja dos aspectos que serán transversales a toda la experiencia, por un lado, la diversidad de la calidad de los resultados y por otro la intervención del manejo del lenguaje escrito en la producción de informes académicos.

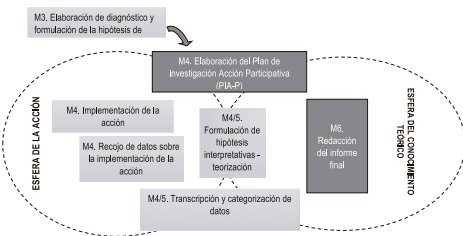
1.3.2. Metodología

El enfoque pedagógico del programa reconoce que sus participantes son profesionales que tienen formaciones y experiencias previas. Metodológicamente, esto se tradujo en la construcción del DIESI como un espacio de formación continua en servicio que valoriza el intercambio de experiencias y la innovación pedagógica con apertura a la participación de

8

realizaron en 6 meses. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se distribuyeron en: actividades presenciales teóricas y prácticas, que se desarrollaron en el aula, con presencia física de estudiantes y docentes; actividades virtuales realizadas por los estudiantes con la orientación de los docentes y actividades no presenciales que los estudiantes realizaron de manera autónoma, resultado de las consignas y guías por trabajo elaboradas por los docentes. La investigación acción se caracteriza por un ir y venir permanente entre el trabajo de campo (en este caso con los estudiantes con los que cada diplomante trabaja) y el aula y el trabajo de escritorio. Es por eso que la modalidad semipresencial se presenta como ideal para el desarrollo de aprendizajes teóricos y prácticos en el DIESI. Así, por ejemplo, las unidades de los módulos 3 “Didáctica para la enseñanza de la investigación”, 4 “La práctica de la investigación acción educativa en contextos interculturales” y 5 “Del trabajo de campo al informe” se desarrollaron en esa dinámica, mediante actividades que, gracias a la modalidad semipresencial, oscilaron entre la esfera del desarrollo de habilidades prácticas y la esfera del desarrollo de habilidades teóricas.

Gráfica 1. Integración complementaria entre lo teórico y lo práctico



Fuente: Elaboración propia

2.4. Rendimiento académico y evaluación en el DIESI

De los 30 inscritos, 24 (80%) pueden obtener su diploma ya que cumplen con todos los requisitos administrativos (presentación de documentos) y académicos (aprobación de todos los módulos). En todos los módulos, la asignación de puntajes fue hecha resultado de la heteroevaluación del docente a los estudiantes, excepto el módulo 5, donde una parte mínima del puntaje fue asignada por autoevaluación.

La nota de aprobación establecida por la Escuela de Posgrado de la UMSS es de 71/100 puntos. El promedio general de notas obtenidas por los estudiantes es de 80/100 puntos, siendo 77 el promedio mínimo obtenido por el estudiante más joven y 94 promedio máximo, obtenido por el estudiante de mayor edad del curso. Casualidad o no, esta constatación nos invita a explorar la correlación entre experiencia laboral como docente y los resultados obtenidos en los módulos.

10

los beneficiarios de la educación en la construcción del conocimiento. El contacto virtual permanente que propició el chat del whatsapp del curso ha contribuido a sostener también tuvo su rol en la consolidación de esta comunidad. Por este medio, los estudiantes se mandaban los textos a leer, publicaban información de actualidad sobre el diplomado (lugares de las clases, horas, trabajos a realizar, documentos a llevar a clases, etc.), todo esto fue matizado con publicaciones de composiciones de textos e imágenes humorísticas (memes), animando - incluso a altas horas de la noche - a los miembros del grupo a terminar los trabajos más demandantes.

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 funcionamiento de los módulos como 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 DIESI comprendió los siguientes procedimientos:

- 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 participativa con enfoque intercultural: 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 realizó en las aulas de los docentes participantes. La modalidad de investigación acción fue la más adecuada 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 modalidad de investigación fue una transversal en todos los módulos.
- Lectura crítica de documentos especializados seleccionados y puestos a disposición en la plataforma virtual, por parte de los docentes.
- La producción de conocimientos. Los resultados de la investigación acción realizada por cada participante se tradujeron en el trabajo final del Diplomado.

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 este tipo de actividades fue el foro-debate. Los docentes animaron debates en los que se requiera la participación escrita de parte de los diplomantes, basada en la lectura de bibliografía, así como sobre temas propuestos en clases.

1.3.3. La modalidad semipresencial

Según el reglamento de la Escuela de Posgrado de la UMSS, la acreditación de un Diploma de posgrado en esta universidad implica la realización de 800 horas de trabajo académico. El DIESI se desarrolló en la modalidad semipresencial con entono virtual. Esta modalidad implica tres tipos de horas de trabajo: horas presenciales, en total 240 y 560 horas no presenciales. Estas horas de trabajo académico se desarrollaron en 6 módulos que se

9

5 personas desartaron del DIESI: 2 de ellas trabajan fuera de Cochabamba y viajan permanentemente por motivos laborales y pese a que se organizaron para organizar su tiempo para asistir a clases, abandonaron el programa. Los otros 3 presentaron muchas dificultades para desarrollar el trabajo de implementación práctica de la investigación acción, por lo que se vieron imposibilitados de hacer los trabajos oportunamente. Además, 1 persona no puede titularse porque tuvo un aplazo.

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

El DIESI también fue evaluado por los estudiantes. A la pregunta sobre si recomendarían a docentes/investigadores conocidos sus, 94% respondió que sí lo haría; solo una persona dijo que no. Las principales razones expresadas por las que los participantes recomendarían el diplomado son: en primer lugar, que el programa les aportó a nivel profesional y personal; también que consideran que la aplicación práctica de la investigación acción les permitió transformar su práctica, saliendo de lo común en términos de investigación; y, finalmente, destacan que se ha fomentado la realización de investigaciones por parte de sus estudiantes. En términos de los participantes: “Se aprende haciendo. Es lo más lindo porque modifica una realidad educativa” (Est. 14). “Yo le saqué mucho provecho autodidacta para autorreflexionar, cuestionarme tanto desde la IAP como desde la innovación educativa” (Est. 7). “Te saca de los parámetros estandarizados o esperados, te hace reflexionar sobre tu acción docente y te refresca tus estrategias. Es muy positivo si necesitas algo novedoso” (Est. 11). “Por sus herramientas útiles, la logística y los planes docentes; es excelente el seguimiento por parte de coordinación. Excelente, un diplomado muy bien organizado y supervisado” (Est. 3). “Es interesante saber conocer las problemáticas de las instituciones en lo cultural, social y otros. Incluso ayuda a poder escribir un libro” (Est. 8). “Refuerza contenidos y formación en la investigación cualitativa” (Est. 16). “Es un espacio de interaprendizaje y para realizar investigación de otra forma (IA-P), no la tradicional” (Est. 14). “Es bueno que los futuros Diplomantes realicen una IAP desde su especialidad, pero que les den un poco más de tiempo. Todos los profesionales deben realizar este curso” (Est. 17).

Es importante que los docentes puedan entender la necesidad de utilizar las herramientas de IAP en el ejercicio de la docencia, para desarrollar estrategias pedagógicas más adecuadas a nuestro contexto y desarrollen la capacidad de problematizar y dar respuestas. (Est. 12)

Como dijeron en el inicio del Diplomado los responsables de las oficinas de investigación de las facultades de San Simón y otros, el aspecto investigativo es un elemento que debe ser tratado con mayor profundidad y el presente diplomado apuntó exactamente a ello. (Est. 9)

11

Mejora la práctica docente, partiendo de una autorreflexión. Incorpora la investigación en el trabajo docente. Los estudiantes se convierten en co-investigadores. Se aplican nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Est. 20)

De estas expresiones podemos colegir que el paso por el Diplomado no deja indiferentes a los estudiantes, no incide solamente en la acumulación de más información o de diplomas por sus egresados, sino que tiene efectos inmediatos en sus lugares de trabajo y promueve la reflexión personal sobre el desempeño laboral como docente/tutor.

3 La investigación sobre la acción pedagógica

3.1. Algunos antecedentes

La investigación acción nació en los años 60 en Norte y Sud América e Inglaterra casi al mismo tiempo, de la mano de Kurt Lewin, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda y John Elliot. Esta modalidad de investigación ha garantizado el éxito y resultados de profesionales y grupos sociales especialmente en el ámbito de la educación. A continuación rescatamos los aportes más significativos de cada uno de estos investigadores.

En general, **Kurt Lewin**, Action Research (Investigación de la acción) en Estados Unidos es considerado el creador de la Investigación Acción. Por otro lado, **Paulo Freire**, en Brasil, desarrolló paralelamente su experiencia de educación de adultos en el marco de la educación liberadora, aplicando principios que hoy se consideran centrales en la Investigación Acción. En esta línea, se considera que mediante la investigación los grupos populares que se reconocen en su relación con la realidad para superar aspectos de su quehacer. Cuanto más profundizan los grupos populares, en tanto que sujetos, su conocimiento de sí mismos en sus relaciones con la realidad, más pueden superar el conocimiento anterior. Por eso, al hacer investigación educan y se están educando. A partir de este conocimiento, se implementan acciones para cambiar esta situación y al poner en práctica esta acción se investiga otra vez. (Freire, 1981, págs. 12-13).

Por su parte, **Orlando Fals-Borda** (Fals-Borda, Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación participativa, 1991), desarrollaba la práctica y la teorización de la Investigación Acción Participativa, en Colombia. El colombiano cuestiona los métodos tradicionales de investigación por estar ideológicamente comprometidos con el orden vigente, ser alienantes, deformantes y opresores. En consecuencia, Fals-Borda realiza investigaciones que valoran el saber popular y reconocen el rol del "sentido común".

Finalmente, **John Elliot** (Elliott, 1993), en el Reino Unido, siendo director de una unidad educativa generó el "Movimiento del profesorado para la transformación curricular", bajo el principio de que las prácticas llevan implícitas teorías y la elaboración teórica consistía en organizar estas teorías y someterlas a una crítica profesional libre, abierta y tolerante. Los profesores innovaban pero bajo supervisión y evaluación informada de sus efectos a los demás.

Desde su aparición se ha considerado a la Investigación Acción Participativa como polémica porque desafía concepciones y procedimientos de la investigación tradicional por ser ajena a las necesidades, y problemas sociales, económicos, culturales y educativos. También se critica a la IAP de ser científica por estar políticamente comprometida con la revolución.

3.2. Definiciones, propósitos y modalidades

A continuación citamos algunas definiciones de IAP, que hacen énfasis en diferentes matices

complementarios. Así, Elliott define la IA como "[e]l estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (Elliott, 1993, pág. 88). Latorre, desde la IAP aplicada al ámbito de la educación escolar, la definirá como

[una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas [...]; la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio (Latorre, 2003, pág. 23).

Finalmente, Kemmis la define como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en las que se realizan (Kemmis 1984).

La investigación acción que se ha promovido en el DIESI tiene las siguientes características como ideal a alcanzar con las limitaciones que cada caso impone:

- **Es participativa.** Participar es tener parte en la toma de decisiones respecto al desarrollo y las políticas que afectan a la vida. Se busca lograr la participación libre y autónoma de manera organizada. La participación exige un proceso de: comunicación, decisión y ejecución para el intercambio de conocimientos y experiencias; el establecimiento de niveles de poder de decisión; la asunción de responsabilidades en el proceso de gestión y desarrollo de las acciones.
- **Exige compromiso.** Es importante la actitud que el investigador tiene respecto al problema y su compromiso para transformar la sociedad. Asimismo, con Fals-Borda que el conocimiento científico no es neutral. "La ciencia es un producto cultural que está sujeto a las actitudes, a las creencias y a las supersticiones de los científicos" (Fals-Borda, 1991, pág. 68).
- **Es colaborativa.** Se investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad. Todos participan de manera colaborativa en el discurso teórico, práctico y político gracias a la comunicación simétrica.
- **Es cíclica.** Pasos similares tienen a repetirse en secuencias similares (Se desarrollará este aspecto en el siguiente acápite).

Una idea que atraviesa todas las definiciones es que el propósito de la IAP es "[m]ejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica" (Latorre, 2003, pág. 27). "Mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios" (Kemmis & McTaggart, 1992). Grundy coincide con los demás autores citados en que la investigación acción se ocupa de la mejora de las condiciones sociales de existencia y establece que "en este proceso, el perfeccionamiento no se impone desde 'otra parte' [...] a los participantes en cualquier situación, sino que ellos mismos se convierten en controladores del proceso de perfeccionamiento" (Grundy, 1982, págs. 193-194). Una condición para el control del perfeccionamiento sería que los participantes tengan una comprensión de lo que está pasando en el momento.

Siguiendo los intereses humanos fundamentales identificados por Habermas: técnico, práctico y emancipador, Grundy (1992) establece la existencia de tres tipos de investigación acción: la técnica, la práctica y la emancipadora. El tipo de investigación acción desarrollada dependerá del interés cognitivo que la orienta. En la investigación acción animada por

constituir conocimiento técnico "el conocimiento generado en los momentos de investigación y reflexión del proceso consiste, en esencia, en conocimiento acerca de cómo controlar mejor el medio para producir los resultados que se esperan del proyecto" (Grundy, 1982, pág. 102). El poder para determinar lo que se acepta como conocimiento legítimo en el proyecto y qué acción se emprenderá, no radica tanto en los participantes como en el facilitador que tiene el rol de experto externo. La observación se relaciona con la creación de datos de medida que permitan juzgar la eficacia y la eficiencia de la acción.

La investigación acción práctica es orientada por "el interés práctico por dar sentido a las cosas. [...] El interés práctico se centra fundamentalmente en la comprensión del medio a través de la interacción basada en una interpretación consensuada del significado" (Idem). El investigador es un práctico (educador, por ejemplo), no solamente participa en el proceso, a través de su compromiso con las propuestas, sino que genera su propio conocimiento (Grundy, 1982, págs. 207-208). La relación entre el práctico y los participantes es de consulta y cooperación en el proceso.

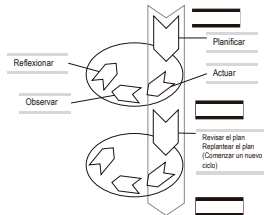
Finalmente, la investigación acción emancipadora es la que el "investigador" y los participantes tienen la misma jerarquía organizada en la conducción del proceso de investigación. El "investigador" es, más bien, un moderador y los participantes se emancipan por el uso de la palabra en la producción de significados sobre su propia situación.

El Diplomado en investigación para la educación superior intercultural se ha propuesto la promoción de la realización de experiencias de investigación acción práctica y emancipadora, en las siguientes condiciones: los diplomantes, si bien son docentes gracias a que son expertos en su dominio no son actores externos a sus cursos. No obstante, ellos ocupan, de hecho, un rol jerarquizado por la institución educativa en la que trabajan, que les otorga la responsabilidad (véase, el poder) de implementar el programa curricular y de calificar, certificando aprendizajes logrados por los estudiantes; por lo que no se puede decir que están en condición de plena igualdad con los estudiantes con los que trabajan. El DIESI promovió el análisis de textos y la reflexión de los diplomantes sobre el pluralismo epistémico y la necesidad de incluir a los estudiantes en la identificación del problema (diagnóstico); las sugerencias para mejorar la situación identificada (hipótesis de acción); promover su participación en la implementación de las herramientas pedagógicas propuestas (elaboración de fichas de lectura, uso del quechua en redes sociales, etc.); y, finalmente, su reflexión sobre los efectos de la implementación de dichas herramientas (metacognición). Asimismo que la realización de entrevistas individuales, grupales, el llenado de fichas de evaluación y otros permitieron a los estudiantes con los que trabajan los diplomantes, comprender "lo que estaba pasando" con la implementación de las innovaciones. Así lo demuestran los testimonios citados por los diplomantes, en los que los estudiantes valoran el aporte de dichas herramientas pedagógicas al desarrollo de sus aprendizajes.

3.3. Los ciclos de investigación acción

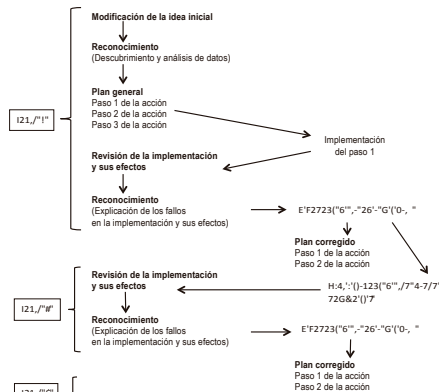
Sea cual sea la modalidad de investigación acción que se realice, todas las tradiciones coinciden en que la actividad se realiza por ciclos que pasan por la planificación, la implementación de la acción, la reflexión sobre los resultados de la misma y la nueva planificación.

Gráfico 2. Modelo de Kemmis, momentos de la investigación acción



Fuente: Reelaboración propia sobre la base de Kemmis, 1989.

Gráfico 3. Ciclo de la investigación-acción de Elliott

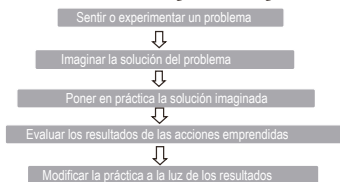


Fuente: Elaboración propia con base en Elliott, 1993

Tomando como base el modelo de Lewin, Elliott propuso un modelo en el que se identifica la idea general y se describe e interpreta el problema a investigar, se plantea la hipótesis de acción bajo la forma de acciones a ser implementadas para cambiar la práctica. La construcción del plan de acción es el primer paso de la acción que implicará la revisión del problema inicial y las acciones concretas que se requieren, la visión y los medios para realizar la siguiente acción y la planificación de los instrumentos para acceder a la información. En su modelo es importante la puesta en marcha del primer paso de la acción, la evaluación y la revisión del plan (Latorre, 2003, pág. 36).

Finalmente, presentamos el modelo de Whitehead, quien parte de una crítica a las propuestas de Kemmis y Elliott de alejarse de la realidad educativa para convertirse más en un ejercicio académico que no necesariamente permite mejorar la relación entre la teoría educativa y el autodesarrollo profesional. Desde su perspectiva, cada ciclo de la espiral de la investigación acción, tendría los siguientes elementos (Latorre, 2003, pág. 38).

Gráfico 4. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead



Fuente: Reelaboración propia sobre la base de Whitehead, 1991.

La duración de los ciclos de IAP depende del tipo de intervención que se hace, del contenido de la acción educativa y de los ritmos de la población con la que cada investigador trabaja. En nuestro caso, trabajamos con el desarrollo de actitudes y aprendizajes en los estudiantes con los que trabajan los diplomantes. Estos procesos están regidos por los contenidos de las materias y por los ritmos de aprendizajes de los estudiantes y han sido considerados por los diplomantes a la hora de elaborar su Plan de Investigación Acción Participativa; pero también dependen de los calendarios de las instituciones. Los estudiantes del DIESI han tenido, por lo menos, 3 meses para la implementación de la acción y la elaboración del informe de IAP, por lo que sus informes dan cuenta de la implementación de un solo ciclo de investigación acción. Los procesos educativos iniciados por los diplomantes, en las instituciones donde trabajan, han seguido su propio curso, al margen del calendario del Diplomado y sus resultados rebasan los que los estudiantes han reportado en sus informes.

2.1. La investigación acción en acción⁴

Esta a que los modelos de investigación – acción presentados en el anterior acápite, en ninguno de ellos aparecen mencionados conceptos propios de la actividad investigativa,

⁴ En este acápite se pretendía presentar los temas de investigación de todos los diplomantes. Ver ese contenido en la contribución de Verónica Guzmán a este texto.

16

como “investigación”, “técnicas e instrumentos de recojo de datos”, “objetivos de investigación”, “procesamiento de datos”, etc. Todos los elementos mencionados son propios de la esfera de la acción práctica: “implementación de la acción”, “paso 1.2...”, “puesta en práctica”, “evaluación de resultados de la práctica”, etc. Quizás como fruto de esa invisibilización, dos ideas persistían entre los estudiantes del DIESI en su comprensión de la ubicación de las acciones de investigación en la línea del tiempo y del rol de la investigación en la IAP: la primera, en sentido de que las actividades de investigación se limitaban a la realización del diagnóstico resultado del cual se elaboraría una propuesta que se implementaría como

acción, así se estaría haciendo primero “investigación” y luego “acción”. Esta comprensión orientaría a realizar lo que se entiende por investigación aplicada que consiste en la elaboración de un diagnóstico a partir del cual se elabora una propuesta. La segunda comprensión equivocada de la ubicación y el rol de la investigación en la IAP se confunde con la evaluación educativa, ya que implicaría: primero, la implementación de una propuesta educativa innovadora; y, posteriormente, la realización de una investigación evaluativa de los resultados.

A continuación transcribimos algunos ejemplos de objetivos de los planes de investigación acción presentados por los diplomantes, donde la investigación prácticamente es invisible, reduciendo los PIA-P a proyectos educativos en los que se detallan las acciones y no la investigación que se realizaría.

Objetivo General

Fortalecer el uso del idioma quechua en las actividades cotidianas dentro y fuera de la unidad educativa como así también el castellano.

Objetivos específicos

Impulsar el uso del idioma quechua en el aula.
Practicar el idioma quechua en las actividades que se realizan en el aula (Diplomante 5, 2017, pág. 10).

El mencionado trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, nos permitió consensuar los siguientes objetivos:

- Conocer y aportar políticas educativas pertinentes que respondan cabalmente a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país.
- Contribuir a la formación de profesionales en Ciencias de la Educación, que situada crítica y reflexivamente en la realidad boliviana y nuestras diferencias multiculturales, sean activos y partícipes de los procesos de transformación tanto en la sociedad global como en el Sistema Educativo Plurinacional con la aceptación e integración de todos.
- Fomentar el desarrollo de teorías y prácticas educativas innovadoras en función de mejorar los procesos educativos y que contribuya a la creación de una pedagogía plurinacional.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación científica del fenómeno educativo en el contexto de la realidad nacional, para proponer soluciones alternativas en función de una educación liberadora y descolonizadora.
- Despertar en los estudiantes la conciencia y la educación ambiental para su intervención en programas y proyectos que busquen un real desarrollo sostenible desde el sistema educativo plurinacional.

17

lógica que ha generado esta matriz, nos ha permitido superar la concepción de que la investigación – en la IAP, se reduce a la simple autorreflexión que el investigador hace intempesivamente, basándose en cualquier iniciativa o interés personal, sin una planificación ni búsqueda teórica que la oriente. La siguiente matriz permite operativizar la recolección de información que se constituirá en base para la teorización fundamentada sobre la acción. Esta herramienta de planificación hecha énfasis en la triangulación de técnicas, buscando la complementariedad entre técnicas que recojen datos cuantitativos y técnicas que recojen datos cualitativos. También se orienta a realizar la investigación sobre la acción, recojiendo las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la intervención educativa. Por último, favorece el diseño de los instrumentos de investigación en función a los objetivos, considerando que su implementación a la hora de recoger los datos se hará de manera flexible, creativa y adecuada al contexto comunicacional que se crece con los participantes.

Tabla 3. Operativización de la investigación sobre la acción

Objetivo específico de investigación	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN (Triangular: varias técnicas por objetivos)	MUESTRA (Triangular: varios actores, en función de la acción)	INSTRUMENTOS DE RECOJO Y REGISTRO DE DATOS	PREGUNTAS A REALIZAR / ÍTEMS PARA OBSERVAR	METODO DE ANÁLISIS (Depende de la técnica de recojo)
OE1: _____				1. 2. 3.	
OE2: _____				4. 5. 6.	

Fuente: Elaboración propia

Otra herramienta que se implementó fue la Ficha de Registro de Actividades a medida que se fue implementando el Plan de Investigación Acción Participativa.

Tabla 4. Ficha de Registro de Actividades de IAP

Fecha	ACTIVIDADES (EDUCATIVAS) REALIZADAS	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS

Fuente: Elaboración propia

2.2. La praxis como clave para el salto cualitativo de docente a docente/investigador

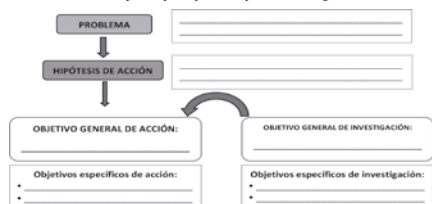
En este acápite desarrollamos el concepto de “praxis” de Schön (Campillo, Sáez, & Del Carrá, dic., 2015), como el conocimiento que genera el práctico sobre la reflexión que ha hecho sobre su acción. Esta idea también está presente en Fals-Borda como una forma de emancipación o descolonización de saber (para usar términos actuales).

- Tomar mayor responsabilidad en los procesos de desarrollo humano para mejorar la educación de la población en general. (Diplomante 1, 2017, pág. 5)

Otros aspectos trabajados en la formulación de objetivos fueron: la reducción de la cantidad de objetivos factibles de realizar en el tiempo disponible, distinguir los niveles de jerarquía entre los objetivos específicos y las actividades; y, al mismo tiempo, distinguir los objetivos de los pasos (metodología) a ser seguidos para cumplir el objetivo. Finalmente, mantener la coherencia temática interna entre los objetivos general y específicos de acción, por un lado, y de investigación, por otro.

Como respuesta a las comprensiones del lugar y el rol de la investigación mencionadas arriba, el DIESI⁵ ha hecho énfasis en que las actividades propias de la investigación se realizan paralelamente a la implementación de la acción educativa. Es así que, primero, se promovió la realización del diagnóstico (que implica una forma de investigación) y un plan de acción (Módulo 3) sustentado teóricamente en un marco teórico y prácticamente en la experiencia pedagógica de los docentes/estudiantes del DIESI. Enseguida, se favoreció el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos teóricos sobre investigación (Módulo 4) y procesamiento de datos (Módulo 5) a partir de la recolección de información hecha sobre la implementación de las actividades. El siguiente instrumento de síntesis de la información permitió aclarar la simultaneidad entre la implementación de la acción educativa (acción) y el recojo de datos (investigación), de manera que se visibilice la problematización de la realidad sobre la que se interviene, el recojo de datos y la producción de conocimientos originales sobre la acción implementada y con participación de los estudiantes.

Gráfico 5. Aspectos principales del plan de investigación acción



Fuente: Elaboración propia

Esta herramienta permitió a los estudiantes planificar la investigación sobre la acción y no sobre la situación inicial (diagnóstico) ni sobre la situación final (evaluación). Además, la

⁵ Durante mi experiencia como docente de la materia de “Investigación acción como herramienta pedagógica” del programa de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS (de 2002 a 2010), he encontrado las mismas dificultades para lograr que los estudiantes diferencien tanto conceptualmente como en la implementación práctica, la investigación sobre la acción, en los procesos de IAP. Las herramientas metodológicas que aquí presento fueron desarrolladas y corregidas en ese proceso formativo.

18

19

La vía propia de acción, ciencia y cultura, [...] incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma que frene a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares. [...]

Uno de los campos nuevos [sería] el de la liberación, es decir, la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las guías conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo (Herrera & López Guzmán, 2014, pág. 149).

Hemos optado por desarrollar el contenido de este acápite utilizando las participaciones de los estudiantes del DIESI⁶ en un foro virtual organizado durante el módulo IV para discutir el concepto de praxis y epistemología de la reflexión-en-la-acción en la realidad del PIA-P que cada uno llevaba adelante.

Para responder a la primera pregunta: en qué consiste la epistemología de la reflexión-en-la-acción, partiremos de lo que propone Schön, el parte de que todas las personas en la vida cotidiana adquieren el dominio de un saber, que es un conocimiento tácito y que no proviene de una operación intelectual (Ej. manejar bicicleta), al que denomina conocimiento en la acción. Empero, este conocimiento no es seguro porque las situaciones prácticas son cambiantes, complejas e inestables. Esto produce incertidumbre y conflicto de valores y, a pesar de ello, "un práctico competente" reorganiza su práctica o lo que está haciendo sin dejar de actuar. A esto, Schön lo denomina reflexión en acción, pero él plantea un tercer elemento que es la reflexión sobre la reflexión en acción, a partir de los cuáles Schön comprende la práctica reflexiva, concretamente, su Epistemología de la práctica. En nuestro caso, es muy difícil hacer una reflexión en la acción por tres factores: el primero es porque no hemos desarrollado o no tenemos esa habilidad artística, que nos permita cambiar de estrategias sobre la marcha, sobre los problemas que encontramos en la práctica docente; segundo, porque nuestro conocimiento práctico, nuestro repertorio de saberes y conocimientos descansan sobre el conocimiento científico, técnico, es decir, sobre una racionalidad técnica; y, tercero, nuestro marco de referencia, que es la Universidad, no permite realizar cambios, innovaciones, estrategias que puedan mejorar nuestra práctica docente.

Con relación a un ejemplo concreto: introduciendo el método del flipped classroom (aula invertida) se ha proporcionado a los estudiantes un texto de lectura de quince páginas, los estudiantes tenían acceso a las fotocopias, la instrucción directa fue que todos los estudiantes leyeran todo el texto, teniendo un plazo de siete días, al cabo del cual deberían responder a un cuestionario sobre la lectura.

Para saber si los estudiantes habían leído y comprendido el texto, tomé un control de lectura oral y no uno escrito como habitualmente hacía, los estudiantes se sorprendieron y aceptaron dar ante y me cercioré que no todos habían leído el texto, una mayoría leyó menos del 50% del texto. Ante ello hicimos un reflexión conjunta para determinar las causas por las que no habían leído, expusieron que no habían tenido el tiempo necesario para leer, que estaban en exámenes, que no asumieron responsablemente esta actividad, etc., quedamos en que había otra oportunidad para trabajar el texto pero de manera colaborativa en aula y sería la próxima clase y con la condición de

⁶ Los textos han sido editados y no se les ha dado, intencionalmente, formato de cita.

Considero que la reflexión en la acción ayuda a repensar el trabajo del docente desde la realidad personal en la ejecución de su trabajo, es decir, el poder que se tiene en aula, debería ser asumido como motivador de nuevas posibilidades, como aporte real de un aprendizaje, sin la pretensión de abarcar el cambio, pero sí el aporte que se puede dar en, por lo menos, 10 estudiantes de 50, el beneficio será para la promoción de la vocación para la que fue "educado", (Mayra Capcha)

Estas reflexiones coinciden con los testimonios vertidos por la gran mayoría de los estudiantes, durante la evaluación general del Diplomado. "Se aprende haciendo. Es lo más lindo porque modifica una realidad educativa" (Est. 14). "Yo le saqué mucho provecho autodidacta para autorreflexionar, cuestionarme tanto desde la IAP como desde la innovación educativa" (Est. 7). "Te saca de los parámetros estandarizados o esperados, te hace reflexionar sobre tu accionar docente y te refuerza tus estrategias. Es muy positivo si necesitas algo novedoso" (Est. 11). "Por sus herramientas útiles, la logística y los planes docentes; es excelente el seguimiento por parte de coordinación. Excelente, un diplomado muy bien organizado y supervisado" (Est. 3). "Es interesante saber conocer las problemáticas de las instituciones en lo cultural, social y otros. Incluso ayuda a poder escribir un libro" (Est. 8). "Refuerza contenidos y formación en la investigación cualitativa" (Est. 16). "Es un espacio de interdependencia y para realizar investigación de otra forma (IA-P), no la tradicional" (Est. 14). "Es bueno que los futuros Diplomantes realicen una IAP desde su especialidad, pero que les den un poco más de tiempo. Todos los profesionales deben realizar este curso" (Est. 17).

Es importante que los docentes puedan entender la necesidad de utilizar las herramientas de IAP en el ejercicio de la docencia, para desarrollar estrategias pedagógicas más adecuadas a nuestro contexto y desarrollen la capacidad de problematizar y dar respuestas. (Est. 12)

Como dijeron en el inicio del Diplomado los responsables de las oficinas de investigación de las facultades de San Simón y otros, el aspecto investigativo es un elemento que debe ser tratado con mayor profundidad y el presente diplomado apuntó exactamente a ello. (Est. 9)

Mejora la práctica docente, partiendo de una autorreflexión. Incorpora la investigación en el trabajo docente. Los estudiantes se convierten en co-investigadores. Se aplican nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Est. 20)

Para reflexionar y continuar

- El Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural tuvo una incidencia directa en la mejora de varias dimensiones de la calidad de la educación (en diferentes niveles: primario, técnico superior y universitario), desde una perspectiva intercult, ya que promovió la implementación de IAP cursos, realizadas por los docentes participantes en el diplomado, 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.
- La investigación acción ha probado ser una herramienta fundamental para poner a la academia en relación directa con las preocupaciones, limitaciones y potenciales que tienen los estudiantes. En contextos sociales y demográficos como el que se vive ahora en Bolivia, realizar estudios superiores se ha constituido en una de las principales alternativas para que las miles de familias migrantes de áreas rurales, encuentren una opción de futuro para sus hijos en la ciudad (Navarro, 2017e). El hecho de que miles de hijos de familias rurales accedan hoy al

que todos lean para ese día, "sí o sí" el texto. Ante este problema identificado como la falta o hábito de lectura de los estudiantes y los problemas de comprensión de los mismos, la estrategia a implementar será el trabajo colaborativo, para ello debo diseñar actividades que me permitan lograr los resultados de aprendizaje esperados, si esto no da resultado veré otras estrategias como la elaboración de audiovisuales, pero en todo caso, eso dependerá de la reflexión en la acción que se haga en su momento. (Miguel Arratia)

Schön propone que todo profesional debe desvelar qué tipo de epistemología está fundamentando la concepción de la práctica profesional. Cuando introducimos estrategias en nuestra práctica docente, lo hacemos más a partir del tercer elemento que plantea Schön, que es el de la reflexión sobre la reflexión en acción, es decir, que una vez que hemos finalizado la acción presente, pensamos sobre lo que hemos hecho, cómo lo hemos hecho, "es como detenerse para pensar". Entonces, las estrategias no provienen precisamente de nuestra "habilidad artística", por lo que nuestras zonas indeterminadas de nuestra práctica son resuestas por estrategias que responden a una racionalidad técnica, que empero podrían ser resueltas a través de la investigación reflexiva, principalmente con la "investigación sobre el proceso de reflexión en la acción."

Considero que sí es posible vincular esta estrategia de manera complementaria en un proceso de investigación acción participativa en la educación, por la condición del cliente -léase "estudiante"- como una extensión, es decir, una vez que el docente haya realizado reflexión sobre su práctica, la misma que se extiende al estudiante en "una comprensión alternativa de la práctica", para que el estudiante no quede excluido al margen del proceso. En síntesis, sí es posible, pero lo que hay que establecer son los grados y los momentos de participación, para que al final, conjuntamente, el docente y los estudiantes reflexionemos críticamente sobre nuestros aciertos/errores o sobre los "supuestos anteriormente no examinados".

Hablando de nuestro ejercicio como docentes, considero que muchos nos movemos en dos ámbitos, algunos en un sólido terreno donde nos sentimos seguros "en nuestra zona de confort", y en una práctica rigurosa, vemos los problemas con poca relevancia social, reduciendo o simplificando los problemas, que conllevan un alto nivel de respuestas morales y axiológicas, a dimensiones técnicas, obsesiones por mantener la confianza en modelos y en técnicas estándares eso que denominamos en clase "conservar la sensación de experto ante el estudiante"; y, en consecuencia, reduciendo la situación práctica y el problema que se aborda para que encaje con el conocimiento profesional. Y así evitamos el temor de "no saber lo que estamos haciendo". El otro ámbito supone descender a un nivel donde los desafiantes problemas son más importantes, donde, aparentemente, no es posible una solución técnica y donde muchos de nosotros, como profesionales de ciencias sociales, nos enfrentamos constantemente con estas contradicciones, porque las situaciones con las que trabajamos no son estáticas, sino más bien dinámicas, inestables, complejas y confusas, para que solo utilicemos sin más, técnicas estándar propias del "profesional". He ahí donde la reflexión-en-la-acción surge como una estrategia clave de aproximarse a la práctica educativa y se vincula con la necesidad de un proceso de investigación acción, como parte inherente a nuestra práctica profesional. (Grissel Apaza)

En el aula, el docente tiene la práctica empírica sobre la pedagogía que emplea, en algunos casos sin un conocimiento técnico sobre los procedimientos y herramientas pedagógicas, pero el pensar en cómo lo está haciendo y cómo debería hacerlo es un reto al que pocos docentes se atreven dentro o arriesgar. Esto se debe -en términos de Bourdieu- a las "condiciones reales de existencia" dentro la profesión, la institución de educación superior, en este caso. Pienso que confiar en la intuición lleva a otro nivel de racionalidad solo técnica, por lo que planteo: la necesidad de promover un ambiente creativo, dinámico y artístico en clase, favorecerá a los procesos de aprendizaje, mejorará el relacionamiento docente-estudiante y llevará a otro niveles las pedagogías institucionales. En mi caso, esto se ha traducido en implementar pedagogías alternativas en la educación superior promoviendo virajes contextualizados frente a los problemas educativos.

conocimiento científico que se desarrolla en la universidad, ratifica el carácter colonial de la educación. No obstante, la investigación acción realizada con una perspectiva intercultural y de pluralismo epistemológico puede ser un espacio importante de descolonización del saber. Este tipo de investigación genera el escenario político necesario para que la educación entre en diálogo con la sociedad y sus necesidades. Es por eso que se recomienda la expansión de programas de formación de docentes en investigación acción para la educación superior intercultural.

- Varios temas han quedado pendientes para la reflexión en este espacio: el primero es la recurrencia de la falta de comprensión lectora por parte de los universitarios de pregrado identificada como problema priorizado por docentes y estudiantes. Ya en la primera versión del DIESI los diplomantes llevaron adelante proyectos de IAP (Campanini, 2017) que, al igual que en esta versión, se circunscribieron a la implementación de herramientas pedagógicas para favorecer, desde la técnica, un mejor acceso a los significados de la bibliografía, pero no hemos avanzado todavía en cuestionar la pertinencia de esa bibliografía, de identificar los lugares de enunciación de sus autores y de contribuir a la descolonización del saber a partir de la deconstrucción de los textos. Otro de los temas que queda pendiente es el de las nuevas dimensiones de la noción de cultura en contextos de migración multiculturales, como es la ciudad de Cochabamba hoy. En los trabajos aquí presentados no encontramos descripciones densas de "esencias" culturales quehacer o aimsas, sino las culturas de jóvenes migrantes, filtradas en sus producciones escritas, en sus ausencias en clases, en sus comprensiones de textos de las culturas letradas, en su capacidad de trabajar en grupos, en sus opiniones y valoraciones sobre los contenidos de los textos propuestos por los docentes, en sus silencios, en sus habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc. Estas nuevas dimensiones de las culturas urbanizadas nos invitan a repensar la concreción de la educación superior intercultural, a buscar y ensayar no solo estrategias para lograr una mayor comprensión lectora, sino tener un sector más comprensivo de la realidad cultural de los estudiantes, a comprender qué rol juega la universidad en sus proyectos de vida y cómo responde su formación superior al mandato que la sociedad le da a esta institución.

Referencias bibliográficas

- Campanini, S. (2017). Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque pragmático - comunicativo. En M. Navarro. *Investigación acción participativa en la educación superior intercultural: avances y perspectivas* (págs. Pp. 35-54). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Campillo, M., Sáez, J., & Del Cerro, F. (dic. 2015). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a los universitarios. *Revista de Educación a Distancia, [S.I.]*, n. 6DU , pp. 1578-7680.
- Diplomante 1. (2017). *Desarrollo de competencias metodológicas para la elaboración de proyectos socio productivos*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).
- Diplomante 5. (2017). *Plan general de investigación acción participativa "Manejo de la lengua quechua y castellano como uso diario en la práctica educativa"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Santa fe de Bogotá: CINEP.
- Fals-Borda, O. (1991). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar, La

investigación-acción participativa. *Inicios y desarrollos* (págs. 65-84). Bogotá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina U.N.

Freire, P. (1981). *Educación y cambio*. Rio de Janeiro: Continuum.

FUNPROEIB Andes. (2016). *Proyecto "Formación superior y participación de jóvenes en educación intercultural bilingüe. Informe narrativo con enfoque de resultados"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Grundy, S. (1982). *Curriculum, producto o praxis*. Madrid: Morata.

Guzmán, V. (2017). *Plan de módulo 1 "Estado y desafíos de la investigación en Ciencias Sociales"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Guzmán, V. (2017b). *Informe de módulo 1*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Guzmán, V. (2017c). *Plan de módulo 6 "Trabajo para la acreditación"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Guzmán, V. (2017d). *Informe del módulo 6*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Herrera, N., & López Guzmán, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda Antología. Montevideo*: Lanzas y Letras, Editorial El Colectivo y Extensión Libros.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. S.d.: S.d.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Graó.

Navarro, M. (2017). El DIESI: un espacio de innovación hacia la interculturalización de la educación superior en Cochabamba. En M. Navarro, *Investigación acción participativa en la educación superior intercultural: avances y perspectivas* (págs. 13-31). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Navarro, M. (2017b). *Proyecto Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural*. Cochabamba: Manuscrito.

Navarro, M. (2017c). *Plan global módulo "La práctica de la investigación acción educativa en contextos interculturales"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Navarro, M. (2017d). *Orientaciones para la reelaboración del trabajo final*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Navarro, M. (2017e). Colonialidades e identidades étnicas en la universidad de Cochabamba: por qué entramos "indios" y salimos "profesionales"? En M. Navarro, *Lenguas culturales e identidades en la educación superior: Investigaciones y experiencias* (págs. 15-48). Cochabamba: Plural Editores y Wallonie Bruxelles International.

Plaza, P. (2017). *Plan global módulo 6*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Plaza, P. (2017b). *Informe de módulo 6*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Saavedra, J. (2017). *Plan global Módulo 2 "Epistemologías plurales, interculturalidad e investigación"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Saavedra, J. (2017b). *Informe Módulo 3*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Sichra, I. (2017). *Plan global módulo 3 "Didáctica para la enseñanza de la investigación"*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Sichra, I. (2017b). *Informe de módulo 3*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes (inédito).

Dimensiones del componente participativo en la investigación acción participativa: reflexiones emergentes de la experiencia del DIESI 2017

Amparo Verónica Guzmán Porrez

Resumen

La docencia en la segunda versión del Diplomado en investigación para la educación superior intercultural, en la cual estuvimos a cargo del apoyo para la elaboración del trabajo final del Diplomado, nos ha permitido conocer el conjunto de las experiencias de IAP efectuadas por los participantes del DIESI 2017. A raíz de esta labor surge nuestro interés por analizar estas experiencias, desde el punto de vista de la participación.

La participación es una cualidad considerada esencial en la IAP, sin embargo en la práctica investigativa no siempre se logra su alcance.

Lo que se hace en esta ocasión, es justamente mostrar las distintas dimensiones que alcanzó el desarrollo del componente participativo en las experiencias de IAP: luego, se presentan referentes psico-sociales que permitan comprender de mejor manera lo que implica "lo participativo" y las complejidades de su desarrollo. A partir de ello, se finaliza con recomendaciones en torno a la cualificación de la enseñanza de la IAP, en vista de contribuir a la generación de experiencias más y más participativas.

Palabras clave: Investigación acción participativa / participación / grupo y grupalidad / dinámica de la participación / investigación educativa

Introducción

"La participación es la construcción colectiva de conocimientos" - De Souza, 2007

En la Investigación Acción Participativa – IAP, la participación generalmente es tomada en cuenta como un elemento tan intrínseco de esta modalidad investigativa, que con frecuencia en la práctica se contempla la intervención de los investigados en el proceso, obviando su tratamiento metodológico o sin explicitar las diferentes dimensiones que puede abarcar "lo participativo" y las consecuencias que esto implica para la IAP.

Reflexionar en torno a esta cuestión es una inquietud que emerge al efectuar nuestra labor como docente del Módulo 6: "Trabajo para la acreditación", realizando la revisión de las diferentes experiencias de IAP llevadas a cabo por los cursantes del Diplomado en Investigación para la educación superior intercultural en la segunda versión en esta gestión.

Nuestra intención no es valorar las diferentes experiencias desde la óptica participativa, sino más bien, reflexionar respecto a la diversidad de comprensiones y connotaciones que implica "lo participativo", partiendo de las apreciaciones que nos dejó el desarrollo de estas importantes experiencias de IAP.

1. La noción de participación en la IAP

Tanto la Investigación Acción (IA) como la IAP en sus diferentes corrientes plantean la participación como elemento eje de su proceso, de manera que, mientras en la investigación convencional, los sujetos sólo son fuente de información, en estas modalidades, los participantes son parte esencial tanto de las labores de investigación como de las de acción y además intervienen en la toma de decisiones con el propósito de actuar en torno a sus

problemas para resolverlos (Elliot, Borda, 1980) y (Latorre, 2005).

Así, de acuerdo a los postulados teóricos, la participación es de carácter igualitario y pleno, de manera que investigador-investigados constituyen un equipo de conjunto que planifica y ejecuta sus tareas.

Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento. (Fals y Brandao, 1987, pág. 18).

Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo... (Kemmis, 1988, pág. 4). Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad. (Zuber-Skerrit, 1992, pág. 5).

Sin embargo, en la práctica investigativa y en la revisión de experiencias específicas de IAP, se encuentra que la participación plena no siempre es lograda, ni es posible; y, más aún, que su alcance requeriría especificar tanto los procedimientos metodológicos a seguir, como precisar los niveles de dicha participación, pues las condiciones concretas de cada investigación y su contexto, son condicionantes imprescindibles a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de cada IAP.

2. El alcance de "lo participativo" en las experiencias de IAP del DIESI

A fin de efectuar un análisis profundo de los factores que inciden en el alcance de "lo participativo" en la IAP, a continuación se muestran las particularidades del mismo, revisando algunas de las experiencias desarrolladas durante la presente gestión en el Diplomado en investigación para la educación superior intercultural, a cargo de FUNPROEIB Andes y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Los docentes que completaron las experiencias de IAP fueron 25, quienes desempeñan labores en las carreras de Ciencias de la educación, Psicología, Sociología, Trabajo Social, como también Medicina e Ingeniería Industrial¹. Estos docentes implementaron experiencias

- 9 investigaciones desarrolladas en distintas carreras de la UMSS
- 7 investigaciones logradas en diferentes carreras de universidades privadas
- 4 investigaciones vinculadas a la educación escolarizada
- 3 investigaciones efectuadas en ámbitos de educación media (Institutos)
- 2 investigaciones en el ámbito de la educación en salud

¹ Citados en Latorre Elliot, 2003).

² En las reuniones, los Diplomantes dieron cuenta de la diversidad de carreras en las cuales prestaban servicios como docentes.

Tabla 1. Docentes que desarrollaron IAP en la universidad pública

	Diplomantes - Título investigación - Docencia	
1. Aguilar Apaza Grisel	La producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria por docentes del diplomado en Psicopedagogía	Docente UMSS
2. Arratia Jimenez Miguel Lázaro	"Estrategias de aprendizaje para investigar: Método flipped classroom (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación"	Docente UMSS
3. Huayta Zilero María Carmen	Fortalecimiento de las identidades originarias a través del diálogo intercultural basado en lengua, tradiciones y cultura, de los estudiantes de la materia de Educación Social Dos de la carrera de Trabajo Social de la UMSS	Docente UMSS
4. Mamani Yapura Víctor Hugo	Fortalecimiento del aprendizaje de la lengua quechua mediante las redes sociales: facebook y whatsapp	Docente UMSS
5. Torres Mérida Carola Susy	De los saberes individuales a la construcción interdisciplinaria del conocimiento: Investigación acción participativa realizada con estudiantes y docentes del Diplomado en educación psicopedagógica	Docente UMSS
6. Capcha Abasto Mayra	Impactos de educación alternativa en educación superior desde la Co-Docencia	Co-Docente UMSS
7. Delgadillo Blanco Jhon Robert	Desarrollo de competencias metodológicas para la elaboración de proyectos socio productivos	Co-Docente UMSS sólo para IAP
8. Guzmán Paco Daniel	El uso de las TIC en la enseñanza del quechua: Una experiencia de IAP llevada a cabo en la asignatura Quechua II de la Licenciatura en EIB de la UMSS	Co-Docente UMSS
9. Ordoñez Villagómez Luz María	Implementación de técnicas e instrumentos alternativos para la enseñanza-aprendizaje en la tutoría de tesis	Tutora tesis UMSS

Fuente: Elaboración propia en base documentos y reuniones efectuadas con Diplomados.

Tabla 2. Docentes que desarrollaron IAP en universidades privadas

	Diplomantes - Título investigación - Docencia	
1. Antezana Pérez Paola Andrea	Portafolio virtual para el aprendizaje colaborativo y significativo	Docente UCB
2. Covarrubias Flores Mónica	Mejora de los procesos de manejo y trabajo de textos en estudiantes de séptimo semestre de la carrera de psicología de la UPAL	Docente UPAL
3. Lázaro Carí Roly Raúl	Aprendizaje cooperativo del inglés a partir de una guía técnica, para participantes del centro de idiomas UNIFRANZ	Docente UNIFRANZ
4. Reynolds Villaroel Karina Ibdyla	Metodologías lúdicas para el mejoramiento de la enseñanza en la investigación científica entre estudiantes de medicina de la Universidad Latinoamericana Gestión II-2017	Docente UPAL

5. Villarroel Colque Karina	Estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Psicoestadística, basado en la perspectiva cognitiva del desarrollo de la	Docente Universidad Adventista de Bolív
6. Zurita Vasquez Juan Brian	representación gráfica en estadística Aprendizaje y desarrollo de la investigación acción en la formación del profesorado universitario de la UNITEPEC para el cambio educativo del proceso de enseñanza	Docente UNITEPEC

Fuente: Elaboración propia en base documentos y reuniones efectuadas con Diplomados.

Tabla 3. Docentes que desarrollaron IAP en ámbito educación escolarizada

	Diplomantes - Título investigación - Docencia	
1. Mamani Terrazas Freddy	La práctica de la agricultura en los huertos escolares, para el fortalecimiento del respeto y compañerismo en los estudiantes de 6° primaria	Docente educación primaria
2. Quispe Rojas Benita	Dinamización del uso de la lengua quechua en el cotidiano de la práctica educativa: Experiencia en la Unidad Educativa "Montenegro"	Directora educación primaria
3. Sarmiento Torrejon Jesus Alex	De los saberes individuales a la construcción interdisciplinaria del conocimiento	Docente educación primaria
4. Sangueza Agudo Víctor	Aportes socioeducativos para tratar la contaminación ambiental en la ESFM "Ismael Montes"	Docente Escuela de formación de maestros

Fuente: Elaboración propia en base documentos y reuniones efectuadas con Diplomados.

Tabla 4. Docentes que desarrollaron IAP en entidades de educación media

	Diplomantes - Título investigación - Docencia	
1. Bustamante Vargas Claudio	Metodologías colaborativas para el aprendizaje práctico en la asignatura de investigación aplicada I en el Instituto Británico Mercantil	Docente Instituto
2. Encinas Chacón Richard Raúl	Fortalecimiento técnico metodológico a los docentes del instituto técnico nacional de comercio "INCOS N° 3", para la elaboración de proyectos de grado	Docente Instituto
3. Quiroz Sanchez Tito	Manual de aprendizaje de lectura y escritura musical para los alumnos de primer año de la escuela básica policial de música.	Docente Escuela Policial

Fuente: Elaboración propia en base documentos y reuniones efectuadas con Diplomados.

Tabla 5. Docentes que desarrollaron IAP en entidad de salud

	Diplomantes - Título investigación - Docencia	
1.	Implementación de talleres-tutoriales semipresenciales con apoyo virtual, que acompañe el proceso de desarrollo y elaboración de protocolos de investigación, recolección de datos y redacción del informe final, que realizan los médicos residentes del IGBI para su graduación	Docente que apoyo IAP en Instituto Gastroenterológico Boliviano-Japonés Docente Responsable de Investigación en Instituto Gastroenterológico Boliviano-Japonés
2. Antezana Iriarte Eduardo		
3. Saravia Bracamonte M. de los Angeles	Programa de capacitación en procesos de investigación al personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés	

Fuente: Elaboración propia en base documentos y reuniones efectuadas con Diplomados.

Estas experiencias de IAP fueron llevadas a cabo a partir de lineamientos dados en los módulos del DIESI y, en función a decisiones personales de cada Diplomante, tomaron forma propia, cuyo producto final permite realizar un balance analítico de estas experiencias, mostrando las siguientes variantes respecto al abordaje de "lo participativo":

2.1. Hacia la construcción de un diagnóstico participativo

Todos los diplomantes, en su función de investigadores, iniciaron el trabajo en campo realizando diagnósticos participativos con grupos pequeños o grandes, de acuerdo a orientaciones dadas por docentes de los módulos 3 y 4 principalmente. Así, a través de encuentros con los participantes y empleando diversidad de recursos (lluvia de ideas por tarjetas, entrevistas, grupales, diálogos, encuestas y otros), se identificaron los problemas educativos desde la perspectiva de los participantes. Luego, en estas mismas sesiones, también realizaron la priorización o jerarquización de problemas, pudiendo así establecer la problemática central que trataría la IAP. En algunos casos, en estas mismas sesiones, los participantes empezaron a plantear las alternativas de solución de dichos problemas.

... se inició un diagnóstico en el que los estudiantes participaron de manera activa. En una hoja de papel plasmaron los problemas más sentidos. Después de una revisión, pudimos identificar dos problemas: manejo insuficiente de la lengua quechua en el Programa y las pocas horas que se le dedica a esta lengua. De la misma manera, plantearon soluciones para paliar los problemas. Una de ellas y la que mayor eco tuvo fue el uso de las TIC en la enseñanza - aprendizaje de la lengua quechua. (Diplomante V.M.H.)

Este proceso en unos casos tuvo lugar en una sola sesión y en otros emplearon dos a tres sesiones, culminando sólo en casos excepcionales con la conformación del equipo de investigación y la distribución de funciones.

El diagnóstico se desarrolló mediante la aplicación de entrevistas grupales, en las que se ha podido debatir diferentes temáticas en tres sesiones, la primera fue aproximación al problema. Fruto del diagnóstico, se pudo conocer que, en definitiva, las tesis tenían problemas para asistir a clases presenciales (diurnas), pues las responsabilidades del

trabajo y la atención a su familia absorbían su tiempo y contaban con poco tiempo libre durante el día. Necesitaban contar con horarios más personalizados que les permitiera mayor interacción con la tutoría". (Diplomante L.O.V.)

Un equipo de investigación conformado por once miembros (diez estudiantes y el docente de la materia) realizó el análisis e interpretación de la información. (Diplomante M.A.J.)

Estas técnicas y sus contenidos fueron socializados por los estudiantes que tenían el rol de comunicadores. Estos roles (lectores, secretario, sintetizador y comunicador) también eran rotatorios dentro del equipo de estudiantes. (Diplomante C.B.V.)

Así, se puede considerar que todas las experiencias de IAP del DIESI 2017, sea que se trabajara con grupos pequeños o grandes, lograron la implementación de diagnósticos participativos, en los cuales se recogió las opiniones y criterios de los participantes, como insumos fundamentales para identificar la problemática a abordar, analizarla y comprenderla. Dándose encuentros en los cuales como docentes-investigadores dejaron el rol convencional de docente que detenta el poder del conocimiento para indagar y consultar a sus estudiantes-participantes respecto al qué y cómo de las distintas problemáticas educativas vividas en la enseñanza y/o aprendizaje del aula; encuentros que en algún caso incluso derivaron en conversaciones libres entre los participantes, que develaban la profundidad de la problemática y la necesidad de plantear acciones efectivas.

Conversaciones con los residentes y el personal de planta sobre lo que saben de investigación evidencian la presencia de vacíos cognitivos en cuanto a la metodología, toda vez que se encuentran respuestas como:

No sé nada creo. (Residente 2.3) ... nada doctora, es bien difícil y peor con el tema que me ha dado el doctor. Sé lo básico, los objetivos, la justificación y eso... (Residente 2.4). A lo que otro responde. Por lo menos sabes eso, cuando empezamos el protocolo yo no tenía idea de nada, sí sabía cuáles son las partes, no sabía cómo hacer o qué poner, parece tan fácil pero después es difícil. (Residente 2.5). ... sí, nunca nadie nos dice que es importante hacer o que en la residencia haremos una investigación. (Residente 2.6). (Diplomante M.S.B.)

2.2. Fronteras de participación en el diseño del plan de acción

A continuación del diagnóstico, la etapa siguiente fue el diseño del Plan de acción, el cual en la mayoría de las experiencias fue elaborado de manera individual por los Diplomantes. Esta etapa se muestra interesante en cuanto a la operativización de "lo participativo" en la IAP, pues si bien la escritura y redacción quedó en todos los casos enteramente a cargo de los diplomantes, es claro que algunas experiencias demuestran una construcción más colectiva de la propuesta de acción, derivando en algún caso, incluso en el rediseño de la propuesta inicial, dadas las demandas emergentes en el proceso por parte del docente y estudiantes.

A medida que se desarrollaba, la IAP fue mostrándose una realidad constituida por la naturaleza de los hechos y la importancia de las problemáticas reconocidas, ambas sometidas a una sola dimensión en la que logré engranar con el apoyo de co-docencia y "mi mirada de investigadora", al ampliar mis los nuevos retos a los que me estaba enfrentado. Me refiero a que si no hubiera sido por el apoyo colaborativo (con el docente), no habría percibido lo enriquecedor que podría ser el combinar ciertas modalidades de enseñanza. (Diplomante M.C.)

30

metodología de investigación; se establecieron procedimientos de grupo, diálogo y reflexión colectiva, que junto a mecanismos e instrumentos de otro índole, buscaban lograr resultados que se promovieran gracias a dinámicas grupales participativas.

Este resultado es de suma importancia, pues dado que para la mayoría de los diplomantes era la primera vez que conocían y formaban parte de una IAP, parece ser que tanto el enfoque del Diplomado, como también las enseñanzas de los docentes en la mayor parte de los módulos fomentaron el espíritu participativo de la IAP en cuanto al contenido como al manejo metodológico, derivando el trabajo de los diplomantes en experiencias de enseñanza y aprendizaje que rompiendo con formas pedagógicas transmisoras de docente a estudiantes, intentaron hacer de la participación el medio central para promover los aprendizajes.

Prácticamente en todas las sesiones hicimos uso del trabajo en grupo, partiendo con una escucha activa, para luego hacer el análisis de lo planteado y dar sugerencias que ayuden a mejorar la forma o el contenido. Esto ha generado nuevo conocimiento en los participantes, además de nuevas formas de trabajo, que se fueron volviendo hábito. Decían: ¡Así que fácil!, pensar entre todos y no estar sentados solito viendo si está bien o no. (CS). Deberíamos formar equipos de trabajo, así deberíamos hacer las cosas en nuestros servicios. (BE). Al principio da vergüenza, pero luego te acostumbras y dices ¡Que me destrocen! Jiii. (R2C). Sí, al principio da vergüenza, pero aprendes. (BK) (Diplomante M.S.B.)

La metodología que se aplicó en la IA fue netamente participativa. Además, por ser una propuesta metodológica colaborativa, fue menester la participación activa de todos, estudiantes y docentes para que la aplicación de las actividades fuera significativa y se reflejara en los aprendizajes de manera práctica en nuestros estudiantes... los estudiantes en sus equipos de trabajo elaboraban sus propias prácticas al igual que los ejemplos. El docente hacía un seguimiento grupo por grupo. Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en la construcción de sus perfiles de investigación paso a paso. (Diplomante C.B.V.)

Esta forma de trabajo fue ejecutada tanto en grupos grandes como en grupos pequeños, poniéndose el reto de cambiar la forma de enseñanza, recuperando los conocimientos previos de los participantes, en situaciones significativas y prácticas, que, a través de la escucha, el diálogo e intercambio interpersonal y cultural entre estudiantes como entre docente-estudiantes, posibilitaron nuevos aprendizajes construidos en y por el grupo, como apuntan los nuevos paradigmas de la educación.

Según la tarea encomendada – análisis y discusión sobre un caso de un niño con dificultad de aprendizaje – ..., se observó que la maestra Hilda decía: es difícil trabajar con niños que tienen dificultades, son muchos en el aula, no se puede ayudar a todos. Y la psicóloga Deyis respondió: es difícil pero no imposible, lo que yo hacía era llevar material adicional y mientras mis estudiantes estaban resolviendo la actividad que era una sopa de ideas, yo me sentaba a lado del niño para poder explicarle paso a paso la tarea encomendada. A partir de ambas herramientas los participantes siendo de distintas formaciones disciplinares lograron compartir sus ideas, las analizaron y valoraron, en un ambiente de respeto, creatividad y relajación. (Diplomante G.A.A.)

Previo a la evaluación oral, y dado que los estudiantes manifestaron que muchos no habían concluido la lectura de los dos textos, el docente procedió a conformar grupos pequeños según el avance de lectura de los textos, así se conformaron tres tipos de grupos, los que habían concluido la lectura de los dos textos, los que habían leído más de la mitad y los que

32

La elaboración de las guías de actividades fue de manera colectiva entre estudiantes y el docente, después del diagnóstico en el planteamiento de la propuesta de IA... una reflexión y autocrítica serena, sobre nuestro desempeño, ejercicio e actuación áulico, generó un auténtico auto diagnóstico que terminó en un autoaprendizaje... la autorreflexión sobre la aplicación de las técnicas sintetizadoras y el método del aula taller permitió ver lo correcto, incorrecto, problemas y dificultades que sucedieron en la aplicación de la propuesta metodológica colaborativa. (Diplomante C.B.V.)

En cambio, otras propuestas se muestran como bien intencionadas en el intento de responder a la problemática diagnosticada, pero lo hacen desde una perspectiva individual, la del docente-investigador, y no como una construcción grupal, hecho inevitable para varios, principalmente en los casos de docentes que, por diversas razones, tuvieron menor tiempo de trabajo con los participantes.

Sobre la base del diagnóstico, se dio a conocer al docente y estudiantes los resultados, a fin de que reflexionen sobre el interés y las necesidades que tienen respecto a la elaboración de proyectos... Después de realizar la presentación de los resultados (del diagnóstico), se explicó la estructura técnica de un proyecto, en la cual los estudiantes conocieron particularidades de un proyecto financiado, ejecutado y evaluado. (Diplomante J.D.B.)

Frente al problema identificado, se planteó la siguiente propuesta: Elaboración e implementación de una guía técnica de enseñanza de idioma inglés... Este proyecto de investigación pretende demostrar que el aprendizaje cooperativo es una opción metodológica útil y eficaz que puede mejorar considerablemente el rendimiento y las habilidades comunicativas de los participantes en la lengua inglesa y ayudar a superar las dificultades que actualmente encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diplomante R.L.C.)

Asimismo, en esta etapa, también se visualiza cómo algunos de los diplomantes fueron más allá de las sugerencias de los participantes, realizando una suerte de relectura e interpretación analítica que dio lugar a propuestas más efectivas, que en algún caso llegó a convertirse en una metodología de trabajo participativa, adoptada para todo el proceso de IAP.

La estrategia metodológica propuesta para la definición de la metodología de trabajo de esta acción, fue la "mesa de trabajo", que consistió en una reunión de trabajo con el carácter de que entre todos los participantes, se pueda delinear las acciones, objetivos, temáticas, y cronogramas de manera concreta, para el desarrollo de un determinado trabajo, que sea concertado, dialogado y coordinado. (Diplomante L.O.V.)

2.3. Metodologías participativas ejes de la ejecución de la acción

Definida la propuesta, los docentes-investigadores la implementaron a través de sesiones en las cuales desarrollaron una a una las diferentes acciones. La característica dominante de esta etapa fue que los estudiantes-participantes, formaron parte activa de las actividades y procedimientos establecidos.

Es interesante notar el hecho de que todas constituyen propuestas educativas que ubican a la participación como el eje metodológico de desarrollo de la propuesta de acción. Así sea para mejorar aprendizajes, incorporar lengua y culturas originarias en las aulas, cualificar estrategias didácticas de la docencia, incorporar TIC en la enseñanza o para formar en

31

habían leído menos de la mitad de los textos. Solamente los grupos que habían leído completamente pudieron dialogar y aclarar dudas, los demás grupos se dedicaron a completar la lectura de los textos. (Diplomante M.A.J.)

Así, esta etapa se mostró como la más participativa y activa de todas, pues las acciones propuestas promovieron que los participantes se expresaran y actuaran generando productos educativos valiosos que incidieron positivamente en su proceso de aprendizaje y mostraron importantes implicaciones para la educación superior.

2.4. Trabaja para la participación en la investigación de la acción

La investigación de la acción, entendida en otros modelos de IAP como reflexión sobre la acción, fue implementada en el Diplomado de acuerdo a lineamientos dados en el módulo 4 que responden a la necesidad de acompañar las tareas de acción con tareas de investigación acerca de los efectos logrados por las acciones planeadas.

Los informes de investigación muestran que esta tarea en unos casos fue llevada a cabo por los propios diplomantes y en otros no lo fue adecuada, debido a varias razones.

Los docentes-investigadores fueron los responsables directos de la IAP y aunque algunos lograron conformar equipos de apoyo, no lo hicieron para las labores de investigación de la acción, en razón a que esta tarea requiere capacitación en técnicas, procedimientos y mecanismos especializados, además de creatividad para su diseño y manejo; competencias ausentes en los participantes. Por esto es que varios diplomantes optaron por hacerse cargo ellos mismos de las tareas de investigación de la acción bajo dos modalidades: una realizada de manera participativa con los estudiantes en las acciones (filmando, grabando en audio o registrando en un cuaderno de campo, las reacciones y comportamientos de los participantes frente a las acciones) y otra efectuada de manera posterior a las acciones, buscando a través de entrevistas, listas de chequeo, escalas, o pruebas de aprendizaje conocer las opiniones de los participantes respecto a los efectos de las acciones implementadas.

La investigación permitió describir los logros y dificultades de la aplicación de la producción colectiva de conocimientos como estrategia interdisciplinaria, esta se llevó a cabo paralelamente con la implementación de las técnicas colaborativas interdisciplinarias durante el mes de agosto de la presente gestión. Para la recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas: La observación de clase, la auto reflexión y reflexión compartida entre las dos docentes. (Diplomante C.T.M.)

Para cumplir con los objetivos de investigación sobre la acción en la primera etapa, las técnicas utilizadas fueron la observación en aula, control de lectura escrito para evaluar conocimientos, comprensión y análisis), encuesta de satisfacción y entrevistas a los estudiantes. (Diplomante M.A.J.)

La metodología de la investigación - acción se desarrolló mediante la aplicación de cuestionarios de tipo escala de Likert que fueron aplicados al inicio y al final de la IAP, que permiten identificar las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia del proceso formativo; también se hizo un diario de campo por parte de la docente, que permitió registrar las dinámicas de interacción del estudiante en el aula. Los resultados de los exámenes del primer parcial, también constituyen un instrumento de evaluación de los resultados de la IAP, puesto que permiten ver si el estudiante tuvo la aproximación requerida al texto en relación a su rendimiento académico. (Diplomante M.C.F.)

En otros casos, la insistencia en sesiones clave en las cuales se trabajó esta temática sumada

33

a la insuficiente lectura fue motivo de que ciertos diplomantes tuvieran una comprensión inicial equivocada de su incorporación en el proceso, haciéndolo tardíamente por no haber previsto oportunamente su realización. Hecho develado en nuestras reuniones individuales con los diplomantes para la elaboración del informe final de investigación, el cual una vez efectuada la orientación respectiva, fue corregida por estos diplomantes, realizando sesiones de investigación de la acción al final de la IAP.

En la etapa final se realizó una encuesta de forma anónima, preguntando a los estudiantes cómo fue su experiencia durante el desarrollo de las actividades y también se consultó cómo fue el grado de asimilación de la información sobre el método científico si es que pudieron comprender mejor el tema o que no hubo cambio alguno. (Diplomante K.R.V)

Por otro lado para el cumplimiento de los objetivos de investigación sobre la acción en la segunda etapa, los instrumentos utilizados fueron la observación indirecta del proceso de diagnóstico y las entrevistas en grupo; también se aplicó hojas de práctica en aula, previamente diseñadas y organizadas. El manejo de la hoja de Excel en el desarrollo de los ejercicios previamente planificados. Después de ello, se efectuó el análisis de los resultados, para luego categorizar los datos y contrastar los resultados con la teoría propuesta. (Diplomante K.V.C.)

Los procedimientos seguidos para investigar los efectos, avances, logros o limitaciones de las acciones propuestas dieron lugar a varios tipos de reflexiones plasmadas en los informes de investigación. Algunos fueron valiosas reflexiones individuales de los diplomantes, pero resultantes del interactuar participativo con los estudiantes; en otros casos, las reflexiones finales fueron elaboradas por los propios participantes, convirtiéndose el docente-investigador en su portavoz y, por último, no faltaron aquellos cuya reflexión fue esencialmente individual con poco o ningún elemento participativo.

El trabajo en equipo está sembrado casi en todos, digo casi porque aún hay uno o dos participantes que en su afán de acelerar las cosas, intenta trabajar solos. La metodología implementada para el desarrollo del programa, muestra el valor pedagógico del aprendizaje colaborativo, cuya base fue la conformación de equipos de trabajo. (Diplomante M.S.B)

Durante el proceso se utilizaron estrategias de producción colaborativa de conocimientos como: Reflexiones y autorreflexiones sobre sus experiencias laborales a través de diálogos entre pares y tríos interdisciplinarios y en plenaria. Trabajos en equipo colaborativo en la resolución de distintas tareas como: análisis de casos, preguntas de análisis y presentación creativa de conceptos y diálogos en equipos de trabajo, se planificó un espacio al finalizar cada unidad de aprendizaje para que los estudiantes reflexionaran sobre lo aprendido se utilizaron fichas metacognitivas con preguntas que debían responder. (Diplomante G.A.A.)

...creo que los estudiantes todavía no conocen la ventaja del reciclaje, si es que lo conocen, no se animan a reciclar. Esto considero que no se animan a reciclar porque lo ven como un proyecto grande donde se tiene que invertir economía, tiempo. Desde mi punto de vista, el reciclaje es un aspecto que todavía no se está tomando como una alternativa para el cuidado del medio ambiente en las instituciones educativas de nuestro país. Pero pocos estudiantes son los que se animaron a realizar trabajos que necesitan de mucho tiempo, por ejemplo, un grupo de estudiantes de la especialidad de Biología – Geografía trabajaron sillas sillones con las botellas plásticas. (Diplomante V.S.A.)

Tabla 6. Comparación contenidos documentos borrador y final

Fragmento escrito en Borrador I	Orientación virtual de docente-tutora	Fragmento escrito en documento final
Mencionadas estrategias didácticas se sustentan en tres ejes que se ven coordinados con el manejo teórico. El primer eje corresponde a la búsqueda de descolonización intelectual y académica, respetando la cultura crítica de cada estudiante a partir de sus experiencias propias y la forma de interpretación teórica a partir de mencionadas experiencias. Este eje se ve plasmado en ejercicios grupales en aula con base netamente experiencial, que posteriormente pasan al proceso de reflexión teórica sustentada en el mismo ejercicio de aula, pero esta vez de carácter individual, donde el estudiante conjunciona su experiencia trabajada en aula, con la teoría brindada mediante la plataforma virtual. El segundo eje concierne al proceso psicopedagógico propiamente, se sustenta en estrategias tecnológicas y procesos autoreflexivos estructurados sobre bases cognitivo conductuales, que permiten al estudiante una toma de conciencia sobre su proceso académico. El uso de TIC logra una mayor aproximación al texto en cualquier momento del día, esta herramienta acompaña el proceso autoreflexivo individual del estudiante que se ve demostrado en una aproximación real al texto escrito a partir de la relación entre las experiencias prácticas de aula y la reflexión teorizada de dichas experiencias. (Extracto documento Diplomante M.C.F.)	COMENTARIO TUTORA EN LUGAR DE EJES, NO SON ESTAS LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS? 1. PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN SU AMBITO CULTURAL RESPECTO A CONTENIDOS TEXTUALES 2. USO DE TIC PARA APROXIMACION AL TEXTO Y GENERACION DE PROCESOS AUTO REFLEXIVOS 3. AUTO INVESTIGACION DEL PROCESO PERSONAL Y GRUPAL DE APROFUNDACION DEL TEXTO SI LE PARECE EN BASE A ESTAS U OTRAS ESTRATEGIAS, TENDRIA QUE REELABORAR DESDE LO QUE DENOMINA PRIMER EJE AL TERCERO. ESTE SUELE SER MAS BIEN CORTO.	Mediante el uso de estrategias didácticas distintas de las tradicionales, se pretende lograr que el estudiante inicialmente reconozca el material escrito para luego asumir responsabilidad sobre su contenido. Se vuelva autónomo en su accionar formativo profesional. Mencionadas estrategias didácticas pretenden: 1. La búsqueda de descolonización intelectual y académica, respetando la cultura crítica de cada estudiante a partir de sus experiencias propias y la forma de interpretación teórica a partir de mencionadas experiencias. Esto se ve plasmado en ejercicios grupales en aula con base netamente experiencial, que posteriormente pasan al proceso de reflexión teórica sustentada en el mismo ejercicio de aula, pero esta vez de carácter individual, donde el estudiante conjunciona su experiencia trabajada en aula, con la teoría brindada mediante la plataforma virtual. 2. El uso de estrategias tecnológicas y procesos autoreflexivos estructurados sobre bases cognitivo conductuales, que permiten al estudiante una toma de conciencia sobre su proceso académico. (Extracto documento Diplomante M.C.F.)

Incorporar en nuestro plan de clase las matemáticas no convencionales con el tema de área y perímetro permitió una nueva concreción de los conocimientos, ya que los estudiantes se sentían a gusto fuera del curso y al trabajar de distinta forma, todos estaban más atentos a las nuevas instrucciones para desarrollar algunos problemas. Para poder verificar si se está mejorando su comprensión y conocimientos matemáticos, se realizó una prueba escrita donde se pudo evidenciar una mejora en los estudiantes. (Diplomante J.S.T.)

2.5. Generando destrezas del quehacer documental a través de la participación

Culminadas las tareas de campo, los diplomantes se abocaron al tratamiento y organización de la información recogida, para luego proceder a la elaboración del informe final. La coordinación del Diplomado proporcionó el formato y contenidos mínimos requeridos y entonces se programó un cronograma con fechas de entrega, revisión y corrección del borrador como también del documento final para que nuestra docencia como responsable del trabajo para acreditación se hiciera cargo de orientar a los diplomantes en este trabajo.

Esta fue una labor inicialmente efectuada de manera individual por cada diplomante, la cual en base al desarrollo en campo y sistematización de cada IAP dio lugar a una suerte de conversación y reflexión interna y personal que recopilando, organizando y produciendo lo accedido en cada IAP con los participantes, fue plasmada por escrito en un primer borrador entregado para su revisión.

Las reuniones individuales previas, en las cuales de forma oral los diplomantes nos compartieron avances logrados y dificultades encontradas, permitieron acordar tareas de cierre del trabajo en campo y sugerencias para el trabajo documental de trabajo final. Por tanto, las dos revisiones realizadas estuvieron orientadas al logro de un producto que reuniera contenidos solicitados, reflejara las cuestiones centrales del desarrollo de cada IAP, pero también fuera un espacio de enseñanza.

Así, las revisiones constituyeron un espacio de tutoría virtual, por el cual la docente-investigadora con su experiencia investigación de campo y elaboración documental procuró orientar las producciones escritas, buscando didacticar las correcciones, de manera que no sólo se señalara lo que se debía corregir, sino también se promoviera el aprendizaje de la artesanía que implica la elaboración documental de un informe o reporte de investigación. Así, a través de dar ejemplos, replantear los postulados o transformar los contenidos escritos en los documentos, se logró un diálogo virtual entre docente y diplomantes bastante productivo en la mayoría de los casos, logrando documentos finales más claros, rigurosos y analíticos, que dieron lugar a medios escritos capaces de captar en esencia, el proceso y aporte particular de cada experiencia de IAP, manteniendo la identidad y perspectiva propia de cada diplomante. Una muestra de esto aparece abajo, al comparar fragmentos del primer borrador con los del documento final.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	COMENTARIO TUTORA	6. ANÁLISIS DE RESULTADOS
6.1. Leer y comprender La disponibilidad de los textos de lectura por parte de los estudiantes antes de asistir a clases, desde la perspectiva de los mismos, ha facilitado la lectura y la comprensión. "Leer primeramente los textos... es ya comprender más el texto..." (EMIC) (Extracto documento Diplomante M.A.J.)	ES PRECISO QUE AL ANÁLISIS DE RESULTADOS ANTECEDA LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS LOGRADOS EN LA IAP. EN SU CASO PODRÍA HACERLO UNO POR UNO, ARTICULANDO RESULTADOS CON CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. VEA SUGERENCIAS AL RESPECTO, EN PLATAFORMA DOCUMENTO "Recomendaciones Elaboración Informe Final" SUGERENCIA PARA INCORPORAR ... La IAP implementada permite afirmar que el método de aula invertida y la enseñanza práctica de investigación son estrategias válidas que permitieron importantes aprendizajes de los estudiantes. Se señalan y articulan los mismos por orden de importancia. JERARQUICE SEGÚN CRITERIO SUYO... La lectura previa usada como parte del método "aula invertida" mostró su utilidad al lograr entre los estudiantes una lectura comprensiva constituida por varios elementos.	Los resultados de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el aula mediante la implementación del método Flipped Classroom (Aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula como estrategias de aprendizaje para aprender a investigar en la materia de Métodos y Técnicas de Investigación permiten afirmar que ambas estrategias son válidas, porque posibilitaron desarrollar importantes aprendizajes de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lectura previa de los textos como parte del método "aula invertida" mostró su utilidad al lograr entre los estudiantes una lectura comprensiva diversa constituida por varios elementos. El trabajo en grupos permitió la participación recíproca e interacción comunicativa entre estudiantes que habían leído los textos para reforzar conocimientos y aclarar dudas de los estudiantes con la intermediación y guía del docente. La incorporación de espacios pedagógicos fuera del aula posibilitó desarrollar habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes mediante la práctica de la técnica de la entrevista. Se señalan y analizan los mismos por orden de importancia. 6.1. Leer para comprender La disponibilidad de los textos de lectura antes de asistir a clases facilitó enormemente la lectura y la comprensión como señalan los estudiantes. Leer primeramente los textos... es ya comprender más el texto... (E) (Extracto documento Diplomante M.A.J)

Fuente: Elaboración propia.

Esta suerte de participación entre docente-investigador y diplomante-investigador estuvo sujeta al tiempo, la disponibilidad y apertura de los diplomantes, como también a las limitantes de la comunicación virtual, dando lugar a importantes documentos en torno a la variedad de experiencias de IAP.

Sin embargo, reconocemos que, de disponerse de más tiempo, los niveles de participación podrían haber sido más profundos, por ejemplo, si se hubiesen conformado grupos de temáticas afines entre los diplomantes, entre los cuales pudieran compartir bibliografía, debatir resultados previos y principalmente compartir criterios logrados en la experiencia de IAP, se habría coadyuvado para una elaboración documental todavía más enriquecedora de la alcanzada.

Más aún, desde el espíritu participativo, consideramos que las experiencias y producciones escritas logradas en el DIESI pueden convertirse a futuro en dispositivos de difusión, promoción y/o continuidad de estas experiencias entre los docentes-investigadores que fueron parte del Diplomado, de acuerdo a cuán sostenible sea esta experiencia para el conjunto de los diplomantes participantes en su accionar laboral y profesional.

3. Emergencia de otras modalidades de participación

Como vimos anteriormente, las etapas de desarrollo metodológico implementadas en las IAP del DIESI en su implementación práctica tuvieron una diversidad de dimensiones participativas, que a su vez dieron lugar a otras dimensiones de participación, emergentes principalmente de las condiciones y dinámicas de los contextos en los cuales ocurrieron, las cuales señalaremos a continuación.

3.1. Dinámicas de participación generadas por el trabajo en pares y co-docencia

Una primera dimensión participativa fue generada por la ejecución de la IAP en pares de diplomantes-investigadores, otra fue la alcanzada en el caso de co-docencia del diplomante-investigador con el docente titular y una última y novedosa dimensión participativa fue la gestada por diplomantes-investigadores que desarrollaron la IAP centrándose en la comunicación virtual. Mostraremos las particularidades de cada cual.

Los diplomantes que desarrollaron el conjunto de la IAP en pares, lo hicieron en dos modalidades. En la primera, dos docentes-investigadoras (ambas formadas en Psicología y una además en Ciencias de la educación), al tener a su cargo los mismos estudiantes en diferentes módulos, decidieron implementar juntas la experiencia de IAP logrando altos niveles de participación entre ellas caracterizados por sintonía y trabajo conjunto gracias al compromiso, compatibilidad de intereses y visiones pedagógicas compartidas entre ambas. Para el documento final, elaboraron juntas varias partes del documento, pero para presentar resultados y analizarlos, una de ellas lo hizo focalizando la mirada en los estudiantes y la otra en los docentes.

El trabajo lo asumimos dos docentes participantes del diplomado, por lo tanto, los procesos de autorreflexión y la reflexión compartida fueron constantes y no solamente entre las docentes de la materia, sino también se logró conversar y recoger las impresiones sobre la aplicación de la técnica por parte de los estudiantes. Como plantea (Parrilla y Daniel, 1998; Gallego, 2002): Los Grupos de Apoyo entre Profesores son estructuras de apoyo creadas por los propios profesores dentro de los centros, para dar espuesta a la diversidad de (12 pt)

38

CONCLUSIONES

Al realizar un análisis de los alcances de la producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria puede llegar a las siguientes conclusiones: Desde la percepción de los estudiantes, la estrategia interdisciplinaria les permitió reflexionar sobre los conocimientos que poseían y reorganizarlos gracias a la interacción entre estudiantes de distinta formación profesional, fue un aprendizaje colaborativo, compartido, caracterizado por constantes desequilibrios y equilibrios cognitivos... (Diplomante C.T.M.)

CONCLUSIONES

... La efectividad que se encontró con la implementación de la estrategia de enseñanza interdisciplinaria en el módulo afirma de que el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento es una respuesta apropiada para mejorar los ambientes de aprendizaje y la capacidad para interactuar entre los participantes y la docente; pero, si no se planifican las técnicas, actividades, recursos, la heterogeneidad se reducirá a simples grupos de diversas disciplinas, por lo tanto es imprescindible el rol del docente como organizador, planificador, motivador y contextualizador de la estrategia interdisciplinaria siempre considerando los conocimientos previos y las características particulares de los estudiantes. (Diplomante G.A.A.)

En la segunda modalidad, el docente titular (formado en Lingüística) fue apoyado durante toda la asignatura por otro docente (formado en Ciencias de la Educación) y siendo parte del conjunto de la experiencia de IAP, ambos trabajaron colectivamente tanto la propuesta como el trabajo en campo y recojo de datos, pero para el documento final, cada cual hizo su propia elaboración, usando diferentemente la información lograda

Desde la sistematización de la información, no todos los datos respondían a nuestros objetivos iniciales; sin embargo, eso no ha sido una camisa de fuerza que nos haya impedido poner atención en las categorías emergentes. Los datos se han organizado en categorías y en subcategorías. En el análisis nos enfocamos en los sentidos que le dieron los participantes a las diferentes acciones lingüísticas realizadas. Para una mayor consistencia, vimos la necesidad de recurrir a las ideas de los especialistas en el área de lengua. Este diálogo con autores nos permitió tener una idea cabal de los procesos pedagógicos en la enseñanza de lenguas indígenas. (Diplomante V.M.Y.)

Desde un inicio, nuestra intención siempre fue plantear acciones que contribuyeran a desarrollar todas las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de una lengua. Para nosotros no tenía sentido reducir la enseñanza del quechua únicamente a una cuestión gramatical, por el contrario, nos interesaba promover su aprendizaje desde una perspectiva integral, donde todos los componentes lingüísticos sean promovidos por igual. Es por esta razón que diseñamos situaciones comunicativas que demandaban escribir, leer, conversar y escuchar. (Diplomante D.G.P.)

El caso de la IAP vinculada a la co-docencia tuvo una singular característica. Una diplomante que trabajando como co-docente voluntaria con otro docente titular ingresó al Diplomado y planificó desarrollar la IAP inicialmente con los estudiantes; pero el curso que tuvo su intervención principalmente en cuanto a los efectos que generó en el docente a cargo hizo que esta investigadora replanteara su trabajo de IAP, convirtiéndolo en una autorreflexión respecto a lo generado por la participación suya, la del docente y de los estudiantes en este proceso. Siendo una muestra clara de cómo el contexto de investigación puede incidir en el/la investigador de IAP, cuya sensibilidad y reflexividad crítica tendrían que permitirle construir nuevo conocimiento.

39

A medida que se desarrollaba la IAP, fue mostrándose una realidad constituida por la naturaleza de los hechos y la importancia de las problemáticas reconocidas, ambas sometidas a una sola dimensión en la que logró engranarse con el apoyo de co-docencia y "mi mirada de investigadora", al ampliar más los nuevos retos a los que me estaba enfrentado. Es decir, en primera instancia, quise intervenir en problemáticas de fomento a las PAES como respuesta a problemáticas que de forma hipotética las confirme en el diagnóstico. Pero el reto a plantear era ¿cómo hacerlo?; por lo que sin dar cuenta de los hechos, estaba interviniendo en un voluntariado de co-docencia. Esto me llevó a recomponer las piezas, que de alguna forma en el proceso se acomodaron, motivándome a incursionar en el reto de plantear una IAP desde "Pedagogías Alternativas en la Educación Superior, mediante la Co-Docencia de aplicación de Pedagogía Activa, desde el paradigma de investigación de la Auto-biografía. (Diplomante M.C.A.)

3.2. Alcances y límites de la participación en la comunicación virtual

Un nuevo componente que emergió en la implementación de las IAP fue el de la comunicación virtual, cuya incorporación en la educación, al parecer ineludible en la actualidad, devela el importante rol de activador de la participación que tuvo, entre dos de las experiencias de IAP sustentadas en recursos virtuales.

La primera IAP llevada a cabo por dos diplomantes-investigadores tuvo el propósito de fortalecer el uso del idioma quechua entre estudiantes universitarios, utilizando redes sociales como el WhatsApp y el Facebook entre otros, con la consigna de buscar comunicarse tanto para la enseñanza como para la comunicación habitual, en este idioma.

Otro ejemplo tiene que ver con algunas aclaraciones que hace el docente respecto a la tarea asignada.

Victor: Ancha waliq qhillaqspaykichik. Kunan Tropikupi kachkani. kaypi internet ancha wauñupulan. Chaywan mana chaywan juk llank'ayta jaywayta munaykichik, Pillatpis grabadorawan entrevistaykichik, pisillapi, chaytayaq kay faceman wasarichimuykichik. Wataimanta nini chay entrestayga pisillapi kachun, kanman 3 chinini. Viernekama kayta ruwaruykichik. Elizabeth: Sumaq chay, imata chinimi? Roxana: Chinini es mi... Sharon: Imataq chay tarea... Yachachiq Victor, explicariway kastilla simipi por favor! Sharon: Betty, explicariway chay tarea??? (Conversaciones extraídas del grupo de Facebook, 14-06-2017).

Un aspecto que destacamos de esta situación comunicativa es el hecho de contar con un dominio básico del quechua para comprender la intención y los detalles de la tarea asignada, además de conocer las normas gramaticales y términos poco utilizados en el uso cotidiano de la misma, como es el caso de la palabra "chinini" (minuto). En ese sentido, un quechua hablante con práctica en la lectura y escritura del quechua no tendrá inconveniente para leer y comprender el mensaje, en cambio este ejercicio será más complicado para una persona que esté en proceso de adquisición de dicha lengua. Sin embargo, las múltiples aplicaciones que ofrecen el WhatsApp y Facebook posibilitan subsanar estos inconvenientes mediante la generación de espacios de participación donde los usuarios pueden expresarse libremente, consultar sus dudas, intercambiar opiniones, responder a las inquietudes, etc.; en otras palabras, permiten crear condiciones para desarrollar aprendizajes colaborativos y autónomos. (Diplomante D.G.P.)

En tanto, la segunda IAP fue ejecutada por una diplomante que implementó la IAP en base a

40

un portafolio virtual, construido de manera participativa con los estudiantes, el cual junto a recursos pedagógicos corporales posibilitó promover nuevos aprendizajes, mostrando que los recursos comunicacionales virtuales impusieron la activa participación de los estudiantes por constituir en la actualidad, un modo interactivo audiovisual, novedoso y abierto de información y comunicación para los estudiantes. Advertiendo sin embargo, que pese a sus ventajas, presenta limitaciones necesarias de tomar en cuenta en la enseñanza superior.

La creación de estas comunidades virtuales permitió durante el desarrollo del Plan de Investigación Acción, una comunicación efectiva, eficiente y participativa en diferentes niveles, dependiendo de los usos que se les dio en el transcurso de la experiencia.

El uso de estos medios de comunicación en la educación no suele ser frecuente por lo "informal" que resulta, además existen muchas plataformas educativas... Pero esta experiencia demuestra que lo efectivo de la comunicación está en la frecuencia de uso de quienes integran una comunidad virtual...

Los resultados logrados por la intervención de la Investigación Acción Participativa se concentran en que los participantes logran: establecer espacios (físico y virtual) de diálogo, participación y decisión en sus procesos de aprendizaje; relacionaron sus habilidades procedimentales con los saberes teóricos y reflexionaron sobre sus formas de aprender. (Diplomante P.A.P.)

Ambas experiencias demuestran que la comunicación virtual puede ser efectiva en la enseñanza, justamente porque posibilita compartir lo educativo a la velocidad y modalidad de las redes sociales, facilitando en muchos casos una difusión e interacción que derivan en una mayor participación de los actores. Sin embargo, también permiten establecer los límites de la comunicación virtual en el quehacer pedagógico, debido no solo a las particularidades y exigencias de la comunicación virtual (estar constantemente conectados), sino principalmente porque existen relaciones interpersonales grupales que no pueden ser sustituidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y también porque el rol de guía y promotor del docente en éstos, es sustancial e imprescindible.

4. Procesos psicosociales en la dimensión de "lo participativo" en la IAP

Habiendo mostrado las variantes que alcanzó el componente participativo en las diferentes experiencias de IAP del DIESI 2017, a continuación intentaremos un análisis de "lo participativo" desde el punto de vista de los procesos psicosociales que su dinámica implica, para con ello plantear elementos que permitan comprender la complejidad de los procesos participativos en la IAP y la exigencia de su abordaje metodológico, si se pretende ser consecuente con los principios de la misma.

Nuestra perspectiva de análisis de la participación parte de entenderla como un proceso psicosocial en el cual personas que conforman un grupo interactúan y se comunican para realizar una actividad en función de un interés común, generando una dinámica interrelacional que deriva en una organización propia caracterizada por la cohesión grupal y el sentido de pertenencia. Este proceso tiene la virtud de ser una acción esencialmente voluntaria y de decisión propia de los sujetos.

Si la participación la entendemos como el proceso voluntario asumido conscientemente por un grupo de Actores, cuya intención es adquirir un desarrollo sistemático en el tiempo y el espacio con el fin de alcanzar objetivos de interés colectivo y cuya estrategia debe tener como instrumento fundamental a la organización (FAO, 1988), entonces hablamos de una acción voluntaria debido a que su naturaleza no es impositiva y a que la determinación de

41

participar supone una decisión y un compromiso personal... (Durstón, 2002, p. 13)

En ese sentido, los componentes esenciales de la participación serían: grupo conformado por individuos, comunicación entre miembros del grupo y actividad realizada, cuyo desarrollo daría lugar al consenso, cohesión grupal y sentido de pertenencia. Este conjunto de elementos y su interacción conforman un proceso cuyo accionar posibilita la participación. Así, desde nuestra perspectiva, "lo participativo" resulta de la dinámica que se genera al interior del grupo cuando sus actores, los individuos, se involucran y construyen las acciones juntos, interviniendo activamente en su gestación y desarrollo en una suerte de autoconstrucción que se desarrolla fundamentada en la dinámica de lo grupal.

Para una mejor comprensión de este proceso psicossocial, seguimos a Fuentes (2001), quien advierte que los grupos no son lo grupal, sino la cualidad que toma su propia constitución.

El grupo pues, se va delineando como un proceso más amplio que la mera reunión de individuos. Desde su dinámica, se torna en un espacio donde se transforman paulatinamente las relaciones y los vínculos de los participantes; como un lugar de intersección de los primeros. Este nuevo producto o estructura imaginaria genera sus propias leyes de organización y determina el funcionamiento grupal ajeno a la voluntad de sus miembros vistos como individualidades atomizadas. Pero no se debe olvidar que este sistema de relaciones que sintetizan la confluencia de múltiples depositaciones individuales conlleva también representaciones sociales de la historia cultural de cada integrante, elementos propios de la institución que enmarca al grupo y/o determinaciones históricas del momento y condiciones en que se gesta y mantiene el grupo. (Fuentes, 2001, pág. 29).

Todo grupo se conforma con el fin de desarrollar determinadas actividades que requieren de la acción conjunta y coordinada socialmente al interior del mismo. En ese enfoque, la actividad es la categoría núcleo cuya expresión psicológica supone su transformación de una forma de objetividad real en una forma de subjetividad evidente. Esto supone comprender que si bien la actividad refiere al momento objetivo de la acción conjunta, es el interaccionar el que genera un proceso psicossocial, el cual en nuestro criterio es justamente el que dará lugar a la participación. Esta concepción de la actividad como mediadora de los procesos psicológicos y psicosociales entre individuo y grupo, propuesta inicialmente por Leontiev, es desarrollada por Fuentes para explicar la dinámica del proceso grupal y por ende de la participación.

... la emergencia de lo psicológico es una consecuencia de la construcción de dos niveles de apropiación de esa actividad: a) una apropiación subjetivo-individual, que ocurre cuando la actividad se convierte para el sujeto en tareas específicas que adquieren un cierto sentido personal y se incluyen en determinada organización de su proyecto individual de vida; b) una apropiación subjetivo grupal, que ocurre como consecuencia de la construcción de una meta compartida que es visualizada por la membresía como el "para qué" de lo que está haciendo y se incluye, desde esta instancia, en cada proyecto individual, en una perspectiva de aspectos compartidos con otros con los cuales, a partir de esta pertenencia, nos identificamos. (Fuentes, 2001, pág. 29).

Esto da lugar a un proceso de cohesión y de influencia que dota al grupo de una capacidad sociopsicológica que potencia su presencia y efecto de conjunto, construyéndose, desde lo interno, individualidades que contienen y reproducen, desde lo particular de cada subjetividad, los aspectos valorativos de lo grupal y social que algunos autores denominan grupalidad.

La grupalidad debe entenderse como una emergencia totalizadora de sujetos en el que el

42

otro existe para todos y cada uno y no necesariamente de forma directa y personal sino como representante de lo humano, semejante y diferente a la vez. (Fuentes, 2001, pág. 31).

Desde nuestro punto de vista, es justamente esta grupalidad, es decir, la dinámica de interacción entre el grupo, la que tomando en cuenta los elementos anteriormente descritos, dará lugar a la participación efectiva.

Esto significa que una grupalidad en su desarrollo posibilita que sea el accionar conjunto de los componentes del grupo el que direccione su existencia y quehacer, alcanzando la cualidad de "lo participativo", la cual será la base para su existencia. Este proceso sin duda, no es lineal, pues la dinámica del grupo tiene quehacer pero se reconstituye y cada vez lo hace, se fortalece o caso contrario, cuando "lo participativo" deja de ser la cualidad del proceso, la grupalidad desaparece.

Con base en estos referentes teórico-conceptuales y en un intento de lectura de las experiencias de IAP implementadas por el DIESI en esta gestión, a la luz de algunas de las nociones psicossociales mencionadas anteriormente, nos permitimos concluir lo siguiente:

- Las experiencias de IAP del DIESI buscaron incorporar el componente participativo en todo su desarrollo, pero por distintos factores, la mayor parte lograron hacerlo sólo en determinadas etapas del proceso, debido a algunos factores obstáculo como las particularidades de los contextos, la institucionalidad a las que se sujetan las experiencias y el tiempo dispuesto para su desarrollo.

Un análisis somero de estos factores muestra la necesidad del análisis previo de estos por parte de los investigadores para ver la factibilidad de cada IAP. Teniendo en cuenta dichas condiciones, será posible plantear opciones que posibiliten o no, la viabilidad de construir un proceso participativo, que, si bien enfrenta dificultades, no sea coartado en sus propósitos. Por estas mismas razones, es preciso que los diplomantes-investigadores delimiten mejor el ámbito de su accionar, teniendo en cuenta condiciones del contexto (número de participantes y sus particularidades, tiempo disponible, actividades institucionales y conocimiento de factores que pudieran afectar el desarrollo de una IAP), a fin de tomar decisiones acordes a la generación de verdaderos procesos participativos y de estrategias ajustadas a las limitantes.

- La enseñanza de la metodología del desarrollo de la IAP en el diplomado ha dado lugar a una evidente promoción de la incorporación de este modelo en la enseñanza superior, como también a la generación de procesos enmarcados en modelos educativos más participativos.

Sin embargo, y dado que la participación no es algo dado solo por la conformación de grupos, es imprescindible que, desde la entidad rectora del diplomado, se trabaje con mayor profundidad en la enseñanza, la metodología de generación de procesos participativos, desde el inicio hasta la culminación de la IAP, para lo cual además se debe mejorar el acompañamiento tutorial de la práctica investigativa. Para ello, se sugiere replantear el cronograma de desarrollo de los módulos, de manera que, cumpla la formación teórico-metodológica básica, se otorgue mayor tiempo al trabajo de campo y procesamiento de la información a cargo de los diplomantes-investigadores. Se propone que durante los tres últimos módulos, módulo 4: La práctica de la investigación acción educativa en contextos interculturales, módulo 5: Del trabajo de campo al informe y

43

módulo 6: Trabajo para la acreditación: los diplomandos-investigadores sean formados a partir de la práctica investigativa, en la cual los docentes-investigadores senior podrían cumplir un rol de acompañamiento y tutoría más efectivo a la par del avance de la IAP y no sólo en la elaboración del documento final. Esta labor daría lugar a procesos investigativos y pedagógicos más participativos y efectivos en cuanto a la medida de trabajo del componente participativo y de otros, así como la incorporación de la IAP en la formación educativa de nivel superior.

- Por último, la importante experiencia formativa impulsada por el conjunto del planteamiento curricular y metodológico del Diplomado, así como el compromiso personal y grupal de los diplomantes, ha provocado diversidad de efectos, entre los cuales destaca cierta cohesión grupal y sentido de pertenencia grupal existente entre los diplomantes que implementaron experiencias de IAP. Esto está posibilitando que, pese a que formalmente el proceso formativo y de implementación de las IAP ha concluido, los diplomantes continúan realizando acciones grupales, tales como la organización de actividades de difusión de los informes finales y acciones para la conformación de espacios colectivos de desarrollo de nuevas experiencias de IAP a través la gestión de equipos de docentes-investigadores en la modalidad de IAP.

Estas incipientes iniciativas, pueden significar la constitución de espacios eminentemente participativos que más allá de la institucionalidad, se conviertan en instancias de apoyo sinérgico y metodológico al desarrollo de nuestros contextos en ámbitos sociales y educativos del país.

Referencias bibliográficas

Balcázar, F. (2003). *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. En *Fundamentos en Humanidades*, Vol. IV, núm. 7-8. San Luis, Universidad Nacional de San Luis.

Durstón, J., Miranda F. Compiladores. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: Edición Naciones Unidas, CEPAL, ECLAC.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición.

Fuentes, M. (2001). *¿Por qué el grupo en la Psicología Social?* Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Revista Cubana de Psicología, Vol. 18, No.1.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L., 3ª edición.

Documentos referidos del DIESI 2017: Trabajo final presentado a la UMSS para la obtención del Diploma en Investigación para la educación superior intercultural (2ª Versión)

Antezana, P. (2017). *Portafolio virtual para el aprendizaje colaborativo y significativo* Cochabamba.

Apaza, G. (2017). *La producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria por docentes del diplomado en Psicopedagogía*. Cochabamba

Arratia, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje para investigar: Método Flipped Classroom*

44

(aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación. Cochabamba

Bustamante, V. (2017). *Metodologías colaborativas para el aprendizaje práctico en la asignatura de investigación aplicada I en el Instituto Británico Mercantil*. Cochabamba

Capcha, M. (2017). *Impactos de educación alternativa en educación superior desde la Co-Docencia*. Cochabamba

Covarrubias M. (2017). *Mejora de los procesos de manejo y trabajo de textos en estudiantes de séptimo semestre de la carrera de psicología de la UPAL*. Cochabamba

Delgado J. (2017). *Desarrollo de competencias metodológicas para la elaboración de proyectos socio productivos*. Cochabamba

Guzmán Paco Daniel. (2017). *El uso de las TIC en la enseñanza del quechua: Una experiencia de IAP llevada a cabo en la asignatura Quechua II de la Licenciatura en EIB de la UMSS*. Cochabamba

Lázaro Cari Roly Raúl. (2017). *Aprendizaje cooperativo del inglés a partir de una guía técnica, para participantes del centro de idiomas UNIFRANZ*. Cochabamba

Mamani Yapura Víctor Hugo. (2017). *Fortalecimiento del aprendizaje de la lengua quechua mediante las redes sociales: Facebook y whatsapp*. Cochabamba

Ordoñez Villagómez Luz María. (2017). *Implementación de técnicas e instrumentos alternativos para la enseñanza-aprendizaje en la tutoría de tesis*. Cochabamba

Reynolds Villarreal Karina Ibolya. (2017). *Metodologías lúdicas para el mejoramiento de la enseñanza en la investigación científica entre estudiantes de medicina de la Universidad Latinoamericana Gestión II-2017*. Cochabamba

Sangueza Agudo Víctor. (2017). *Aportes socioeducativos para tratar la contaminación ambiental en la ESMF "Ismael Montes"*. Cochabamba

Saravia Bracamonte M. de los Ángeles. (2017). *Programa de capacitación en procesos de investigación al personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés*. Cochabamba

Torrez Mérida Carola Susy. (2017). *De los saberes individuales a la construcción interdisciplinaria del conocimiento: Investigación acción participativa realizada con estudiantes y docentes del Diplomado en educación psicopedagógica*. Cochabamba

Villarreal Colque Karina. (2017). *Estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Psicostatística, basado en la perspectiva cognitiva del desarrollo de la representación gráfica en estadística*. Cochabamba

45

Resumen

La residencia médica, como parte de la titulación de especialistas, exige la presentación de una investigación desarrollada a lo largo de los 3 años que dura cursar la misma. Los resultados establecidos en un diagnóstico previo muestran que el desconocimiento de la metodología de investigación y sus procesos por parte del personal del Instituto hace que los proyectos presentados por los residentes sean deficientes.

El presente artículo es una fracción de investigación acción del aprendizaje del personal de salud del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés sobre la metodología de la investigación, que pretende establecer cómo las acciones desarrolladas con el programa de capacitación en procesos de investigación permiten mejorar su capacidad investigativa.

Se trabajó con 60 miembros del personal de la institución repartidos en cinco grupos, implementando los contenidos mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo, en sesiones específicas para cada grupo. Los datos de la investigación se recolectaron por observación participativa y fueron registrados en un diario de campo.

El análisis de los datos contempló los resultados de todos los grupos, tratando de hacer una comparación entre los cinco grupos que fueron sujetos de este estudio. La implementación del programa en su primera etapa logró un cambio de actitud en los participantes, además la revisión crítica de los documentos presentados, con lo que se espera generar investigaciones de calidad.

Los resultados sugieren establecer una estructura que reglamente los procesos de tutoría e incluir el programa de capacitación en procesos de investigación al plan académico anual de la residencia en la institución.

Palabras clave: Procesos de Investigación/Investigación Acción / Aprendizaje Significativo / Investigación En Salud

Introducción

El Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés (IGBJ) es un hospital que, además de la labor asistencial, se encarga de la formación de profesionales médicos en etapas de pregrado y posgrado. Durante el cumplimiento de estas actividades, se ha visto la necesidad de fortalecer la capacidad investigativa de su personal. Por esto, se realizó la presente investigación acción que estableció cómo las acciones desarrolladas con la implementación de un programa de capacitación en procesos de investigación permitieron mejorar la capacidad investigativa del personal.

*Médico investigador Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés.
Médico investigador, becario del Instituto de Investigaciones Bionómicas de la Facultad de Medicina – UMSS
E-mail: maria.saravia@med.umss.edu.bo

Este documento consta de cuatro secciones principales. La introducción, donde se exponen los antecedentes y las necesidades que dieron surgimiento a esta investigación. La metodología, que expresa los métodos pedagógicos utilizados durante la implementación de los contenidos del programa de capacitación, así como los métodos científicos utilizados para responder a los objetivos planteados.

Además, se expone la discusión que detalla el análisis realizado en base a las categorías encontradas, las cuales, por medio de una comparación entre los diferentes grupos de trabajo, permitieron inferir conclusiones sobre la población. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones acerca de la formación y desarrollo de procesos de investigación.

1. Contexto

El Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés es un hospital de especialidad, donde se atienden pacientes con diferentes patologías del tubo gastrointestinal y sus anexos. Además, se dedica a la formación académica de estudiantes de pregrado, internado y posgrado.

Los estudiantes de posgrado denominados "residentes", son profesionales médicos que realizan la especialidad o subspecialidad clínica durante tres y cinco años respectivamente. Actualmente, el Instituto cuenta con 9 residentes de Gastroenterología, 6 de Anatomopatología y 2 de Endoscopia. Cada uno de ellos debe desarrollar un trabajo de investigación en el tiempo que comprende su formación y presentarlo como requisito para su titulación.

El desarrollo de estas investigaciones obedece al cumplimiento del artículo 3 del capítulo III del reglamento de funcionamiento de la residencia médica, donde se menciona como parte del objetivo formar recursos humanos médicos especializados y sub-especializados con alta capacidad resolutiva, además de la incorporación de hábitos de autorformación e investigación. (Ministerio de Salud, 2013, Cap. III)

Esta labor dentro del IGBJ presenta problemas evidentes como el desconocimiento de la metodología de investigación, así como de los procesos de construcción de instrumentos de recolección de datos y el procesamiento de los mismos. Esto se traduce en dificultades para la elaboración y seguimiento de una investigación, tanto para los médicos en formación como para los profesionales de planta que cumplen la labor de tutor.

Por otro lado, también se evidencia la falta de lineamientos y estructuras investigativas que orienten el planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación por parte del personal del instituto, lo que pone en riesgo la calidad de formación y de producción científica de la institución.

2. Reconocimiento del problema

Entrevistas semiestructuradas realizadas con el personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés dieron las luces del problema investigativo en la institución. Conversaciones con los residentes y el personal de planta sobre lo que saben de investigación evidencian la presencia de vacíos cognitivos en cuanto a la metodología, toda vez que se encuentran respuestas como: "No sé nada creo" (ER2.3); "Nada doctora, es bien

¹Aclaración de la codificación: E= Entrevista; R=Residente; #-Año de estadía en la especialidad; #-Número de entrevista.

difícil y peor con el tema que me ha dado el doctor". "Sé lo básico, los objetivos, la justificación y eso..." (ER2.4), a lo que otro responde: "Por lo menos sabes eso, cuando empezamos el protocolo, yo no tenía idea de nada, si sabía cuáles son las partes, no sabía cómo hacer o qué poner, parece tan fácil pero después es difícil" (ER2.5). "...sí, nunca nadie nos dice que es importante hacer o que en la residencia haremos una investigación" (ER2.6).

El personal de planta tiene comentarios similares con respecto a sus conocimientos de investigación. "Sé cosas básicas de metodología, de estadística muy poco, incidencias, prevalencias, tasas, pero hasta ahí llegan mis conocimientos" (EJ1²). "Creo que lo que todos sabemos, algo de metodología y ya" (EJ3).

¿Y con respecto a las investigaciones de los residentes? "...no creo que sean verdaderas investigaciones, la mayoría son revisiones de casos que reportan incidencia o prevalencia. Eso normalmente se hace en la residencia" (EJ3). "Efectivamente...tienen dificultades sobre todo en esto de la metodología, nosotros hacemos lo que podemos por orientarlos pero no somos expertos, sería bueno aprender sobre estos menesteres" (EM4).

La situación descrita fue corroborada con la revisión de los protocolos de investigación presentados por los residentes y aprobados por sus tutores. Estos presentan, además de problemas gramaticales, discrepancia entre el problema, los objetivos, el diseño y el plan de análisis. Razón demás para indicar que efectivamente existe un vacío de conocimiento de la metodología de investigación y de sus procesos.

Además del desconocimiento de la metodología, se evidencia en tutores y proponentes, la falta de tiempo para investigar y hacer el seguimiento correspondiente. "...no hay trabajo con mi tutor, le entrego hojas impresas a la doctora y ella me dice qué día puedo recoger para ver las observaciones" (ER2). "... mi tutora igual, trata que me diga de qué se trata lo que corrigió, si tiene tiempo me ayuda, si no, me dice que revise" (ER2.5). "El miño trata de explicar pero no le entendemos, nos dice todo rápido y usa términos complicados, que si el cohorte y la relación de variables y otras cosas que yo no sé qué es" (ER2.3).

Para enfrentar los vacíos metodológicos, el personal propone varias alternativas que ponen en evidencia su preocupación por resolver el problema. Algunas son drásticas como "...buscar a alguien que haga nuestras investigaciones" (ER4). Otras son más alentadoras "Que nos enseñen en la facu o aquí, o que ya no pidan investigaciones para aprobar..." (ER3.2). "No sé, algo debemos inventar, tener más tiempo, buscar ayuda..." (ER3.3). "Sí, creo que debo aprender, creo que debemos aprender, después de todo, no tenemos otra opción, eso de la investigación está en el reglamento y no va a cambiar" (ER1.1). "...trabajar con los residentes, buscar alternativas. No sé, tal vez buscar cursos, talleres" (EJ3). "Debemos molestar, enseñarles... pero a todos a los residentes, a los tutores, a los jefes. Que sea obligatorio aprender a investigar, no podemos seguir así" (EJ4).

Estos comentarios ponen en evidencia no solo la preocupación de todos por el estado investigativo en la institución, sino también la necesidad de aprender a investigar de forma efectiva y práctica, ya sea para presentar un buen trabajo en la residencia médica, para hacer un buen seguimiento de los trabajos de investigación, o para producir conocimiento científico en la institución. Por esto, el presente trabajo en respuesta a esta necesidad educativa, propone estrategias que dinamizan la enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

²Aclaración de la codificación: E= Entrevista; JD=Cargos; #-Número de entrevista.

3. Hipótesis de acción

El personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés podrá desarrollar habilidades para implementar procesos de investigación mediante la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo desarrolladas en el Programa de capacitación en procesos de investigación en salud para la institución.

3.1 Aspectos legales

Una de las contribuciones del sector salud a la dimensión de transformación del sistema educativo del Plan Sectorial de Desarrollo es la puesta en marcha de procesos de investigación científica y tecnológica en salud, así como la realización de nuevas investigaciones para la creación y difusión de tecnologías y nuevos procesos de desarrollo.

Además, el Plan Sectorial de Desarrollo 2010-2020 "Hacia la salud universal" hace referencia en el proyecto 4 del eje de Soberanía y Rectoría en el Marco del Sistema Único SAFCI, a la gestión tecnológica e investigación que permita contar con estudios adaptados al contexto Boliviano (Ministerio de Salud, 2009, Cap. III).

En este mismo marco, una de las prioridades dentro de la misión del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés es el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en salud para favorecer la formación del personal y el crecimiento científico de la institución (IGBJ, 2016, Cap. I).

3.2.1. Por qué investigar

El mundo está cambiando de manera acelerada y estos cambios son consecuencia de la denominada globalización. Las organizaciones de carácter internacional, en respuesta a estos retos globales, han generado diferentes iniciativas para la formación de recursos humanos, también han dedicado mayores esfuerzos para conducir más y mejor la investigación por medio de programas de calidad y de mejora continua (Gonzales, 2010, Pág. 50).

La investigación tiene un rol vital que jugar como generador de nuevos conocimientos y tecnologías, como un ingrediente esencial en la identificación de los problemas y sus soluciones, así como elemento fundamental que asegure la implementación de intervenciones equitativas y efectivas (Foro mundial, 2006, SN).

3.2.2. La investigación científica

La investigación científica tiene como propósito básico la solución de problemas concretos importantes de la práctica social, en este caso, la solución de problemas de salud evaluados a partir de su impacto en la mortalidad, la morbilidad y el bienestar de la población. Los problemas de salud más importantes desde la perspectiva de su prevalencia o severidad afectan e interesan en mayor o menor medida a todos los niveles de la organización de los servicios de salud, lo cual le confiere intrínsecamente un carácter integrador a la actividad investigativa que ayude a priorizar y resolver estos eventos (Dávila, 1995, Pág. 6).

El abordaje de los problemas de salud va desde su caracterización epidemiológica y desarrollo de procedimientos para el diagnóstico hasta la obtención y desarrollo de nuevos productos, ya sea de prevención o de tratamiento. Para esto, se requiere la formación de

grupos multidisciplinarios de investigación que generen respuestas y alternativas, estableciendo un flujo de información multidireccional que favorezca la comprensión del problema de manera integral por todos los participantes del sistema.

La asistencia médica en todos sus niveles, la formación y la especialización de recursos humanos para el sector de la salud, así como las investigaciones científicas de diversos problemas de la medicina constituyen un proceso en constante desarrollo y perfeccionamiento que debe ser reconocido como uno de los pilares de la educación médica. Esto se debe no sólo a la importancia de tener médicos investigadores que obtengan nuevos conocimientos para mejorar la salud en la población, sino también para desarrollar competencias de creatividad, pensamiento crítico, orientación a logro, sentido ético, razonamiento lógico y aprendizaje autónomo (Laidlaw, 2012: Pág. 756) (Aslam, 2015, Pág. 322).

3.2.3. Cómo enseñar a investigar en salud

Para estar a la vanguardia, hace falta una medicina en la que, sin desconocer los resultados de otros estudios, las decisiones prácticas cotidianas deriven de los resultados de investigaciones propias. No se trata sólo de crear potencial científico, sino de "darle mantenimiento", porque el potencial científico inactivo se descalifica rápidamente (Dávila, 1995, Pág. 6) (Gonzales, 2016, Pág. 759).

Para esto, es necesario que el recurso humano de las instituciones de salud se capacite en procesos de investigación utilizando estrategias educativas adecuadas para generar autoformación y aprendizaje significativo que orienten a un cambio de actitud asistencial por una de producción de conocimientos a través de la investigación científica (Rozman, 1977, Pág. 584).

El aprendizaje significativo logra mayor cantidad de conocimientos de modo sistemático por un tiempo prolongado, pues los nuevos aprendizajes se suman a los ya existentes de un modo reflexivo y relacionado, dentro de la estructura cognitiva. Reclama una fundamentación teórica que conduzcan al logro de las metas y de los resultados que la investigación precisa. Sólo así podremos "...cambiar la mirada" al aula para "...reinventar la escuela" (Pérez Gómez, 2007, Pág. 313). Para esa nueva mirada, se implementan estrategias que generen en el personal médico un cambio de actitud hacia la implementación de la investigación científica para el desarrollo de diagnósticos y tratamientos actuales.

La forma de enseñar para lograr un aprendizaje significativo de la investigación científica debe ser planificada luego de una prueba diagnóstica que ayude a seleccionar el material y los instrumentos adecuados.

Los trabajos grupales, con opiniones personales y del conjunto, y la discusión de ideas, son una estrategia a tener muy en cuenta. Especialmente, se trabaja el conflicto: donde el investigador trata de plantear y defender sus puntos de vista ante el resto del grupo desde la negociación y el entendimiento (Vid. Sharan & Shaulov, 1990, Pág. 66-71) (Miller, 2000, Pág. 6).

4. Objetivos

4.1. Objetivos de Acción

4.1.1. General

50

Es importante aclarar que en los grupos de personal de planta estuvieron involucrados profesionales médicos, bioquímicos, enfermeros, fisioterapeutas, nutricionistas, estadísticos e informáticos.

Cada una de las poblaciones trabajó el mismo contenido que abarca el desarrollo del pensamiento crítico por medio de estrategias de lectura, escritura y búsqueda de información, posteriormente se tocó la fase preliminar de la investigación científica haciendo énfasis en la selección del tema de investigación, el planteamiento del problema, la justificación del mismo, por último, la redacción de los objetivos.

El proceso de capacitación inició con la búsqueda y gestión de la información haciendo uso de páginas específicas de internet para el área de la salud. Posteriormente, se realizaron actividades de revisión de artículos científicos y casos clínicos necesarios para fomentar el pensamiento crítico y el razonamiento lógico. Paralelamente, se hizo la revisión de la metodología de investigación basada en el trabajo colaborativo, paneles y estudio de casos, por medio de la presentación y análisis de protocolos y artículos de investigación.

Con los residentes de segundo y tercer año, se trabajó la metodología de investigación basados en la revisión de sus protocolos que fueron presentados a la gestión anterior con ciertas deficiencias en aspectos metodológicos e incluso algunos fueron rechazados.

Para hacer el seguimiento de todo este proceso de capacitación, se utilizó la técnica de la observación participativa en cada uno de los grupos y en todas las sesiones. El producto de las observaciones fue registrado en un diario de campo.

Los datos obtenidos fueron tratados previa categorización y codificación para luego hacer un análisis de los resultados mediante una examinación y producción de datos continua que apoyaron la construcción de este documento.

6. Análisis de resultados

6.1. El aprendizaje de la investigación: inicio complicado

La propuesta desarrollada permite establecer que el inicio de los procesos de aprendizaje significativo de la investigación en el personal del IGBJ es dificultoso, pero posible.

Uno de los grupos que permite mostrar esto es el de residentes, específicamente los residentes de tercer año, con quienes fue complicado iniciar actividades; algunos de ellos que no estuvieron en la etapa diagnóstica y de consenso para las sesiones no querían participar. "¿Para qué me va a servir esto? Nunca más haremos una investigación, sólo para la residencia. No es útil investigar" (R3D).

Frente a esta actitud, hubo que rotar algunos contenidos para captar su atención y cambiar su conducta; sin embargo, también se les informó que "la asistencia es voluntaria, que solo ellos deciden si quieren mejorar sus investigaciones y que durante las defensas a final de año, se hará énfasis en la estructura metodológica y temática de sus trabajos" (T).

A partir de la segunda sesión, trabajamos estrategias de lectura crítica y grupal del planteamiento del problema para que cada uno tomara conciencia de que el problema en una investigación no es solo la pregunta de investigación. "...pero mi problema es fácil ¿Cuál es la efectividad de la calproteína versus la sangre oculta en heces para el diagnóstico de la

Desarrollar un programa de capacitación en procesos de investigación para el personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés que permita mejorar su capacidad investigativa.

4.1.2. Específicos

- Implementar estrategias de aprendizaje significativo para la enseñanza práctica de la investigación científica en el personal del IGBJ.
- Aplicar cursos de formación en procesos de investigación y tutoría para el personal de planta del IGBJ.

4.2. Objetivos de Investigación

4.2.1. General

Establecer cómo las acciones desarrolladas con el Programa de capacitación en procesos de investigación para el personal del Instituto de Gastroenterología Boliviano Japonés permiten mejorar su capacidad investigativa.

4.2.2. Específicos

- Caracterizar los procesos de aprendizaje significativo de investigación que asume el personal del IGBJ.
- Describir los procesos de tutoría que se desarrollan paralelamente a los cursos de formación en investigación en el personal de planta del IGBJ.

5. Metodología

En primera instancia, se desarrolló un diagnóstico situacional haciendo uso de entrevistas semiestructuradas individuales o grupales, las cuales se implementaron en diferentes momentos de acuerdo a la disponibilidad de tiempo del personal de la institución. Los resultados mostraron el problema planteado y las variables en las cuales se incidieron para dar soluciones.

Para esta investigación, se desarrolló la primera parte de un programa de capacitación en procesos de investigación, el cual fue diseñado para ser implementado en cinco meses y con un cronograma específico para cada población del personal del IGBJ.

Se trabajó durante 6 semanas distribuidas del 08 de Agosto al 15 de Septiembre, este trabajo constó de 2 sesiones presenciales semanales de dos horas cada sesión para cada uno de los grupos, haciendo un total de 12 encuentros en los que se realizó la Investigación Acción, paralela al desarrollo de los contenidos diseñados para esta etapa.

Se tomó en cuenta una población total de 60 profesionales del área de la salud, distribuidos en cinco grupos: 8 residentes de primer año con sesiones los martes y jueves; 9 residentes de segundo y tercer año que trabajaron los miércoles y viernes; 30 miembros del personal de planta interesado en aprender procesos de investigación, separados en dos grupos, los cuales trabajaron martes y jueves el primer grupo y lunes y viernes el segundo grupo; 13 miembros del personal involucrado en tutoría de investigación, quienes a diferencia de los demás, sólo tuvieron una sesión por semana.

¹ Personal del IGBJ. Entiéndase como todos profesionales que desarrollan actividad laboral en la institución y personal profesional que está en proceso de formación en el Instituto.

² Personal de planta. Hace referencia sólo al personal que desarrolla actividad laboral en la institución.

51

colonoscopia? Está clarito y el resto está en la justificación" (R3M). "Pero, ¿qué evento te hizo pensar en esa pregunta? ¿Qué fue lo que viste de bueno o de malo para que quieras hablar de la calproteína, la sangre oculta en heces y la colonoscopia?" (DF).

Luego de varias aclaraciones y ejemplos, los residentes redactaron sus problemas haciendo una descripción previa de dos a cuatro párrafos para concluir con su pregunta de investigación. Esta primera redacción la hicieron de forma empírica únicamente con sus conocimientos previos sobre el tema de investigación. Para revisar esta actividad, cuatro de los participantes dieron lectura a sus productos y fueron criticados por todos los asistentes bajo la premisa de: "¿Se entiende lo que quiere decir?" (T).

En base a las cuatro lecturas, se aclaró que no es suficiente describir con supuestos y que cada una de las afirmaciones en la redacción deben estar sustentadas por la bibliografía, para lo cual es necesario hacer una revisión exhaustiva de la documentación científica referente al tema tratado. "Ah, es por eso que primero hicimos búsquedas para aprender a usar el Pub Med, la BVS y el PLOS!" (R3E). "Sí, y por eso nos dijo que primero se construye el sustento teórico... y nosotros haciendo lío porque el marco teórico va después" (R3C).

Todos los participantes de esta sesión acordamos volver a revisar el planteamiento del problema, pero esta vez con el sustento de artículos científicos sobre el tema. Cuando se dieron cuenta que la investigación no es tan complicada como parece y que esta no es una capacitación convencional en metodología de investigación, empezó el verdadero trabajo y surgió la preocupación por llegar temprano a las sesiones y por leer a sus compañeros sus avances. "Doctora, disculpe la demora, estaba en emergencia, hoy es el último día para revisar el problema, ¿puedo leer?" (R3M).

Al finalizar la última sesión de revisión y antes de retirarnos, con algo de temor me animé a lanzar una pregunta suelta ¿Y qué tal el trabajo? ¿Producto? "Sí, ahora sí doctora, estoy entendiendo, revisar entre todos lo que hemos ayuda a ver las cosas diferente" (R3M). "Si, ahora entiendo mejor incluso mi tema, porque al principio no podía explicar algunas cosas" (R3C).

Escuchar estas respuestas, ver la diferencia de proceso entre la primera sesión, que prácticamente fue para quejarse de la falta de tiempo y de cómo el tribunal les dijo que sus trabajos no sirven, y está última, en la que varios de ellos a pesar del cansancio tenían una sonrisa en el rostro, me alegró mucho, no sólo porque las cosas están mejorando, sino porque creo haber logrado un cambio en la actitud de los residentes y que ellos se den tiempo para revisar sus temas, para escuchar las intervenciones de los demás y hacer aportes a la construcción de los mismos.

6.2. El aprendizaje de la investigación: un proceso colectivo de aprendizaje significativo

La conformación de los grupos para la enseñanza de la investigación fue la base de todo el proceso, al cual sumamos la enseñanza de la investigación revisando lo anteriormente hecho por los participantes para luego corregir las falencias. Los puntos sobresalientes de este proceso se describen a continuación.

6.2.1. Un recurso esencial: acceso a la información científica, de manera colaborativa

En las dos primeras sesiones, con cada uno de los grupos trabajamos la búsqueda y gestión

³ Se aclara codificación: R=Residente; #-Año de estudio en la especialidad; Letras=Nombre de pista

de la información haciendo énfasis en las características de información válida y confiable, necesaria para el sustento de una investigación científica.

Con los residentes, la única novedad con respecto a la tecnología fue el enterarse que existen varios buscadores útiles para el área de la salud como la BVS con artículos libres, Pub Med y Plos, con una combinación entre información libre y pagada, pero ambos de acceso libre; también está Cochrine, de acceso restringido.

Todos estos buscadores tienen varias revistas de información científica indexadas, por lo que la posibilidad de encontrar lo que uno busca es mayor. "¡Oh, esto es buena cosa! Ahora iré a buscar todo de mi tema" (R1D). "Yo creí que no existía información de mi tema pero buscar en varios sitios, encontré más" (R3M). "Yo buscaba artículos en un lugar, el Pub Med, y si no encontraba ahí, en el google, no sabía que había más donde buscar y cómo buscar" (R1D). "Si hay otros lugares, ¿y eso del MESH, qué es? ¿También es buscador? (R3C). "No, son como unas listas" (R2P). "Si son listas, se llaman descriptores y ayudan a saber cuáles son las ramas de temas, es igual que el Decees" (T).

El trabajo fue ameno y colaborativo, varios de los que manejaban los buscadores expusieron apoyaron con los que tenían algunas dificultades. "Ay, no pues. Tienes que poner comillas a ambos lados" (R2C). "Ya hice la prueba, si pones asterisco es mejor, pero en el Google académico, no pasa nada" (R1K). "Muy bien, ¿qué pasará con los de turno?" (T). "Póngales falta" (R3D). "No, no se preocupe doctor, nosotros les explicamos y si tienen dudas, les decimos que suban con usted" (R3M).

Los grupos de planta con edades más heterogéneas de 25 a 70 años, luego de un sobrealto inicial, comprobaron que hay diferentes niveles en cuanto al dominio de la tecnología y de las formas de interactuar con ella; el aprendizaje colaborativo permite alcanzar mejores productos y optimizar tareas. "Y ¿para qué estamos haciendo cosas tan básicas? Creo que deberíamos estar viendo la forma de analizar qué información es válida y confiable, no solo buscar y ya. Eso sabemos todos" (JV).

Otro punto que fue comprendido en esta sesión fue que no todos tenemos la misma facilidad de interactuar con la tecnología y debemos hacer que todos tengamos las mismas condiciones.

Fue interesante ver las reacciones en este grupo de trabajo, sobre todo de los que menos contacto con tecnología tenían. "No sé qué hice, algo debí hacer mal porque a mí no me sale ningún resultado" (DF). "Es que esto de la tecnología no estamos muy actualizados, pero tan difícil no ha de ser" (F). "¿Es el internet el que no da o soy yo el que está fallando?" (DF).

Este evento fue el motor para que los demás participantes vayan interaccionando y apoyando en el proceso de aprendizaje. "Esto es fácil, solo tiene que tener paciencia para que cargue, porque el internet esta lento. Ahora sí, escriba lo que quiere buscar aquí y ya está" (KA).

La experiencia llevada a cabo demuestra la importancia de acceder a generadores de búsqueda específicos para contar con información científica y confiable dentro del área de la salud. El producto de esta búsqueda no sólo da nociones a la hora de investigar, sino también es propicio para generar y consolidar conocimientos en base a experiencias en otras realidades.

⁶ Se aclara codificación: Letras=Apellido y nombre

54

Estas expresiones, una vez más, hacen énfasis en que se debe trabajar con los protocolos propuestos por los residentes, haciendo una revisión colectiva de los mismos no solo para aprender a manejar una estructura adecuada, sino también para hacer el seguimiento apropiado a la hora de tuturar un proyecto de investigación

De esta forma, iniciamos el trabajo de revisión preguntándonos ¿Qué es el problema de investigación? (T). Casi todos los integrantes de la capacitación manifestaron que el problema de la investigación es la pregunta y que la redactan como tal, sin poner ningún otro detalle que oriente al lector sobre la problemática evidenciada. "La pregunta es el problema de la investigación y debe empezar con cuál, cómo, por qué. Debe estar clara, con todas las especificaciones, pero no sé si se pone año y lugar" (R3E). "Sí, la pregunta no más, porque el resto va en la justificación" (BE). "A nosotros siempre nos han dicho que el problema es la pregunta y ya" (R3E).

Posterior a estos y otros aportes, trabajamos con algunos ejemplos de cómo plantear el problema de la investigación. Al principio fue difícil entender cómo describir el problema para luego terminar con la pregunta de investigación. "¿Esto que tenemos que describir para el problema no es lo mismo que la justificación?" (R1M). "Otra vez, creo que no estoy entendiendo" (EA).

Basados en un ejemplo de una actividad cotidiana, pudimos al fin comprender que necesitamos describir cuál es el problema y hacer que el lector comprenda de qué estamos hablando, para luego justificar por qué es un problema que debemos estudiar y solucionar, si fuera el caso, para así tener las ideas claras al momento de plantear los objetivos. En este momento, también entendimos que es importante hacer una revisión previa de la bibliografía y tener un buen sustento teórico sobre el tema que apoye la redacción y la construcción de un problema de investigación sólido y pertinente como mostramos anteriormente.

"¿Cuál es el problema más evidente para este curso?" (T). "Llegan muy tarde, hay mucho retraso" (R11). "Entonces, el problema es la impuntualidad. Describamos por qué hemos notado este problema, cómo podemos contarle a alguien que no está viendo, lo que está pasando?" (T). "Podemos decir que este curso que inicia a las seis, pero que a esa hora solo hay uno o dos y la docente y que 10 minutos después y hasta media hora después, van llegando los demás" (R1P). "...algunos porque están de turno y no pueden dejar paciente y otros porque están en procedimientos y otros porque les da flojera" (R3M).

"¿Y por qué la impuntualidad será un problema?, ¿En qué afecta? (T) "Porque cuando empezamos tarde, no vamos a tener" (BY). "... porque no estuvierón desde el principio y tiene que explicar otra vez" (BE). "Y porque nos distraen, nos hacen olvidar lo que estábamos diciendo o escribiendo" (EK).

Así, logramos escribir el planteamiento del problema para cada participante, los cuales fuimos puliendo con la ayuda de todos y, me atrevo a decir que quedaron satisfechos con sus trabajos. "Está lindo, con sus referencias se ve más importante y se entiende mejor" (R3M). Como primer intento de investigación, para varios de los participantes, esta fue una modalidad de gran valor y utilidad en su aprendizaje. "... es una forma interesante de aprender, estaba acostumbrada a los cursos en los que participas escuchando y ya, por eso al principio pedí un texto o la bibliografía para ir revisando" (BZ). "... así es más divertido, sólo con teoría nos dormimos, como es tan aburrido" (BE). "Además, es el único momento en el que no estamos corriendo con pacientes" (R3M).

Para acceder a estos buscadores, es necesario manejar la tecnología de la forma adecuada y, gracias a la metodología de enseñanza basada en la orientación, la participación y el trabajo colaborativo promovido por el tutor y los participantes se pudo generar un aprendizaje significativo en el manejo de estas herramientas.

6.2.2. Deconstrucción de la práctica: aprender revisando el problema planteado

En la formación de especialidad médica, cada residente desarrolla un trabajo de investigación durante los tres años que dura su estancia intrahospitalaria. El primer año se ocupan del diseño de los protocolos, los cuales fueron revisados en la etapa diagnóstica de esta investigación y presentaron deficiencia e incoherencia en varios componentes del método científico. Por esto que durante la implementación del programa de capacitación en procesos de investigación, se decide deconstruir los protocolos para perfeccionarlos y generar mejores investigaciones.

El trabajo de auto-revisión de protocolos por parte de los residentes empezó la segunda semana, fue un inicio bastante complicado por la falta de tiempo y la resistencia a la capacitación que permita modificar los documentos. Casi toda la sesión fui intentando convencer a los asistentes de la importancia de la investigación, intentando responder a interrogantes como: "¿Para qué estamos aquí? La verdad, esto no me va a servir. Solo defiendo mi trabajo y nunca más volveré a investigar" (R3D). "Para eso estamos aquí, para que el tribunal apruebe sus propuestas y terminen sus investigaciones sin complicaciones (T)".

Unos segundos después, otro de los asistentes manifiesta evidentemente molesto: "Todo el tiempo nos corrigen, a ella le dijeron que su tema no sirve; a mí me dijeron que si saqué la pi, las pruebas de no sé qué y no tengo idea de qué me estaban hablando; de ella dijeron que su tema no tiene importancia. Dijeron que ninguno había aprobado y por eso perderíamos la residencia" (R3E).

Esa y otras intervenciones mostraron el enojo y frustración que tenían los participantes con respecto a sus proyectos, pero también indicaron el camino que se debe asumir para empezar a trabajar, revisando de manera colectiva los productos construidos por los residentes hasta el momento. "... yo voy a hacer un tema que de bueno y de malo tiene cada una de las investigaciones. Para que vayamos arreglando los errores y resaltando lo bueno; la idea es que ustedes mismos se vayan dando cuenta si deben mejorar o no" (T).

Luego del pequeño debate, empezamos con la revisión del modelo de investigación que cada uno planteó para sus investigaciones, permitiendo el grupo que cada participante tomara cuenta clara de sus debilidades para trabajarlas. "Ya, voy primero lee tu problema" (R3D), dijo uno de los asistentes a su compañero, quien preguntó "¿Yo, por qué?" Y el auditorio en pleno respondió "Porque te dijeron que tu investigación no sirve".

Todas estas manifestaciones entre tensas y jocosas fueron corroboradas a la hora de trabajar con el personal de planta que cumple la función de tutores en algunos casos, ellos criticaron la mala calidad de los trabajos de investigación con argumentos como los siguientes: "Estos chicos no saben, presentan cualquier cosa y, al final, somos nosotros los que terminamos escribiendo por ellos" (F); "Sí, nosotros tenemos que orientarlos porque si no, es un desastre" (JV).

55

6.2.3. La comunicación escrita apoyada en el trabajo grupal: ¿y la redacción?

Como sabemos, hacer una investigación no es suficiente, una vez terminada, tenemos que compartir los resultados con el público de la forma más clara posible y hacer que el lector entienda qué es lo que queremos decir sin necesidad de estar presente, a través de la palabra. En esta experiencia encontramos que la guía acompañada de la reflexión y apoyo grupal, pueden lograr mejoras en la comunicación escrita.

Uno de los problemas que tiene el personal de sala a la hora de escribir, es que su lenguaje es muy técnico y tiende a decir las cosas con una sola palabra, pero, además, tienen otros conflictos de fondo, desde los más básicos como la puntuación hasta problemas de estructura y coherencia.

La consigna para revisar los protocolos de investigación de manera grupal fue verificar si se entendía o no lo que se leyó. Por lo que, como parte de esta tarea, cada uno realizó la lectura de su pregunta de investigación al grupo, como muestra el ejemplo: "Cuál es la eficacia entre el tratamiento triple estándar versus el tratamiento triple estándar más probióticos del *Helicobacter pylori*?" (R3D).

Esta fue la primera lectura y luego de un silencio corto, una voz tímida cuestiona, "¿Quieres saber qué tratamiento es mejor para darle al *Helicobacter pylori*?" (R2C). "No, quiero demostrar que el tratamiento triple estándar más probiótico es mejor tolerado por el paciente que el tratamiento sin probióticos" (R3D). "Pero lo que acabas de leer no dice eso" (R2E).

Luego de varias intervenciones que intentaron mejorar la expresión del problema leído, cada uno de los residentes revisó sus preguntas y reordenaron sus ideas para poder expresar de mejor manera lo que pretendían investigar. "Ya, a ver ahora ¿cuál es la tolerancia del paciente al tratamiento triple estándar solo y asociado a probióticos del *Helicobacter pylori*?" (R3D). "Ahora sí dice los que explicaste, pero hay varios factores que pueden hacer que los resultados varíen y te haga pensar que un tratamiento es mejor que el otro, sin serlo" (R3M). Esta última intervención hizo alusión a la factibilidad y la relevancia de comprobar la tolerancia de estas dos terapias. Y dio pie a otro tipo de observaciones, más propias al contenido que a la metodología.

Aun cuando este aspecto se sale del análisis de la redacción del planteamiento del problema, consideramos que de eso se trata. Lograr que los participantes fortalezcán su capacidad de pensamiento crítico y, como consecuencia, sean capaces de desarrollar investigaciones de calidad.

Volviendo al tema de los inconvenientes con la redacción, se evidenció que los mismos no solo afectan a los residentes, sino también están presentes en el personal de planta, que en algún momento son quienes revisan los documentos presentados por los residentes. Por este motivo, se tuvo que hacer una capacitación en esta temática. "Participamos de un taller de redacción que nos mostró las deficiencias a la hora de escribir. Y según yo, escribía perfecto" (NC).

El dinamismo del taller de redacción fue de la mano con las estrategias que se plantearon para esta investigación y logramos que los participantes no solo entendían que la comunicación escrita era importante, sino también que hicieran una autocrítica a su redacción, que luego les permitió hacer mejoras. "Ya entendí que no debo escribir en difícil

56

57

y que el lector no tiene la culpa de los enredos que hay en mi cabeza" (PB).

Lamentablemente no se dio la posibilidad de extender el mismo taller para los residentes por sus actividades asistenciales, pero se está gestionando un taller en horario que sea más cómodo para ello. También hubo alguno de los participantes del personal de planta que decidió no asistir al taller. "No, no asistiré al taller porque no estoy para aprender cosas básicas de punto, comas, acentos y esas cosas, creo que debería ser algo más dirigido hacia nuestra área y porque los que darán ese taller no son médicos y no es bien. Además, si hubiera sido redacción científica, sí iba, pero ahora no" (JV).

Se respetó la posición planteada y gestionaremos un taller de redacción de documentos científicos ahora que el grupo ya tiene base con la gramática y sintaxis.

6.3. Aprendizaje práctico de la investigación: el método científico

Nuestro accionar en esta experiencia ha permitido constatar que la enseñanza de la investigación requiere ser eminentemente práctica. El aspecto más importante para implementar esta capacitación fue constatar el desconocimiento del método científico por parte del personal de planta y en formación del IGBJ. Por ello se desarrollaron sesiones para abordar estos aspectos de una forma práctica y no teórica.

Considero que uno no aprende a investigar mientras se quede en su asiento leyendo sobre metodología, sino que es mucho mejor mientras uno va siguiendo e implementando todo el método científico. Por esta razón, se solicitó como producto final la presentación de un protocolo de investigación completo y bien estructurado. Y la única forma de verificar esto fue que los documentos se construyeran y se evaluaran paulatinamente en grupo mientras aprenden a diseñar y hacer el seguimiento de investigaciones. "Yo hice una maestría en investigación, esas virtuales, sé varias cosas eso de los enfoques y el diseño, pero nunca hice una investigación, ni siquiera mi tesis porque no terminé y no creo que pueda hacer yo solo toda la parte del diseño. Mi tutor ya me ha dicho que revise mi trabajo" (R2C). "Nosotros hemos pasado clases en la universidad, nos han hecho cosas con lo de los tipos de investigación, las fórmulas para la muestra y no sé cuántas otras cosas más, pero todo teórico y cuando nos tocaba la práctica, nos mandaban a hacer encuestas casa por casa" (R2C).

Como introducción a esta temática, intenté dar pautas conceptuales de algunos aspectos generales como la definición de ciencia, investigación, método. A pesar de haber sido muy breve en esta presentación, varios de los participantes dormitaban, y aunque trataron de excusarse, era evidente que se aburrían. "Disculpe doctora, estoy pos turno, no he dormido casi nada, hubo muchos pacientes en la emergencia" (R3M). "Esta parte de conceptos y eso da sueño" (R2C). "...es que como que no es fácil entender eso de los enfoques y tipos, creo que es lo mismo, pero el tribunal me dijo que el diseño está mal... ¿Son cosas diferentes?" (R2K).

Es cierto que la parte teórica y conceptual del método científico es un tanto difícil de asimilar, no sé si para todos, pero es algo generalizado para nosotros, los del área de la salud, y me incluyo porque en mi etapa de formación universitaria, no comprendía para qué me serviría saber cuestiones epistemológicas de la investigación, porque para mí era un enredo de palabras sin objetividad alguna.

Una vez más, había que pensar en algo para no descuidar el fundamento teórico del método científico. Es así que acudimos a la búsqueda de definiciones simples, para dar pie a una

58

participantes que en su afán de acelerar las cosas, intenta trabajar solo. "Yo ya tengo todo, solo que no sé cómo puedo plantear! Deberíamos abocarnos a eso a revisar cosas difíciles y no estar con ejemplitos tan simples que todos sabemos manejar" (JV).

A través de charla, logramos consensuar que los avances los podíamos revisar y mejorar, si fuese necesario, en alguna de las sesiones. Pues si solo nos dedicáramos a redactar un documento y hacer observaciones, no estaríamos cumpliendo el propósito del curso, que es aprender procesos de investigación para culminar con un protocolo completo y bien elaborado; solo estaríamos haciendo una tutoría y eso no es lo que se buscaba.

6.5. Importancia del seguimiento en el desarrollo de la investigación: ¿qué pasa con las tutorías?

En títulos anteriores, se hizo referencia a las críticas que el personal de planta hacía sobre la baja calidad de los proyectos de investigación presentados por los residentes. Ante estas expresiones, se plantearon interrogantes respecto a la forma en la cual el personal de planta realiza el seguimiento de esos trabajos.

Los residentes manifestaron claramente que sus tutores no tienen tiempo para trabajar con ellos y solo hacen revisiones a los documentos que presentan. "... no hay trabajo con mi tutor, le entrego hojas impresas a la doctora y ella me dice que día puedo recoger para ver las observaciones" (ER2.4). "... mi tutora también es la doctora. Igual le dejo mis hojas y ella me dice cuándo vuelvo, me fijo antes de irme y trato que me diga de qué se trata lo que corrigió, si tiene tiempo me ayuda, sino, me dice que revise" (ER2.5).

Las investigaciones que desarrollan los residentes requieren la participación de un tutor, que normalmente es elegido por ellos mismos, de acuerdo a la afinidad que tengan con alguno de los profesionales médicos de la institución. Los cuales pocas veces cuentan con tiempo para dedicarse a la parte académica e investigativa debido a su trabajo asistencial. Por esta razón, son varios los que rechazan el apoyo a los residentes. "En horario de trabajo no. Si la institución nos diera un tiempo, digamos una hora diaria, y reduciría el número de pacientes en consulta podríamos hacer algo" (CP).

El proceso de tutoría es muy básico y por factores de tiempo el seguimiento a los proyectos de investigación, no es el adecuado. Posiblemente esto lleve a que los trabajos de investigación no sean de buena calidad y los residentes manifiesten que es difícil investigar. "Fácil, solo con darle una mirada a los objetivos ya sabemos si está bien o no; si eso no está bien le devuelvo, no leo nada más" (JV). "Algunos de los residentes, manifiestan que sus tutores les dicen que está mal, pero no les dicen qué está mal" (T). "Pero, eso que dices es cierto, algunos no saben bien cómo hacer investigación y los hacen dar vueltas a los residentes. Y están otros vivos, que te enteras que eres tutor el día de la defensa, porque pusieron tu nombre y ni te avisan" (VM). "Yo prefiero ya no meterme en eso, ahora están los jóvenes que se hacen cargo" (FI).

También se evidencia que no existe la figura de designación de tutores por parte de la institución, por lo que no se hace un seguimiento al desarrollo de las revisiones y no se presenta un informe final y mucho menos de proceso. "Los residentes se buscan a uno de los médicos para que les ayude y con eso es suficiente, ponen su nombre en el documento y ya está" (FI). "Sí, eso pasa pero casi siempre es a destiempo, a mí me dijeron dos meses antes de la defensa y yo no estoy para eso" (VM). "Otros directamente ponen tu nombre y ni te avisan" (RR).

60

explicación sucinta, como es el caso del siguiente ejemplo. "¿Qué es tipo de investigación?" (T). "Según lo que he leído, es una clasificación de qué camino seguiremos para responder al problema" (R1P). "Sí, pero hay muchas clasificaciones, no sé cuál tenemos que tomar" (R2M). "Sí, existen varias clasificaciones que dependen de diferentes características que se quieran atribuir a la resolución del problema. Una forma de simplificar esto es responder la siguiente pregunta. ¿Qué haré para solucionar mi problema?" (T).

Entonces uno de los participantes se anima a comentar: "Yo quiero demostrar que la calproteína es más confiable que la sangre oculta en heces para el diagnóstico de cáncer de colon" (R3M). "¿Cómo quieres comprobar esto?" (T).

Hicimos este mismo ejercicio para abordar cuestiones del enfoque, el diseño, el tipo de investigación, que dio como resultado la identificación correcta de estos aspectos en los trabajos presentados, los cuales de acuerdo al avance sistemático de la capacitación serán consolidados o modificados según los objetivos que vamos a plantear.

Esto comprueba que no es suficiente tener información teórica del método científico y que no comprende más poniendo en práctica un proceso de investigación y haciendo el análisis de cada una de sus partes mientras se va construyendo. Así mismo, es importante verificar, de manera constante, que el proceso de enseñanza de la investigación es efectivo, porque, de lo contrario, quedan vacíos en los participantes, lo que interfiere con los resultados esperados para la capacitación.

6.4. Logros del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo

El personal de salud, sobre todo los médicos, somos muy reacios a que nos corrijan, creemos que siempre tenemos la razón en temas de nuestra área. Por este motivo, durante la primera sesión, los médicos fueron los menos comunicativos; sin embargo, con la ayuda de los demás participantes, profesionales de otras áreas de salud, bioquímicos, enfermeras y nutricionistas, logramos entrar en confianza. Un paso muy importante para poder desarrollar las clases con normalidad y hacer que sean productivas.

El aporte que cada uno de los integrantes del curso hace para la construcción de los problemas es muy importante para enriquecer y perfeccionar los documentos. "Cuando leemos en voz alta para que todos escuchen, como que nosotros también escuchamos y nos damos cuenta mejor si hay algún error" (EA). "Sí, mejor entre todos que nos revelequen, así en la defensa no será tanto" (R3D). "Ese momento te da rabia, como que no quieres entender que te equivocas o que no sirve, pero si no me hubieran dicho que no se entiende lo que quería decir, ahora no estuviera bien y no hubiera revisado tanta información valiosa. He visto la luz... ¡a ja!" (R2C).

Prácticamente en todas las sesiones hicimos uso del trabajo en grupo, partiendo con una escucha activa para luego hacer el análisis de lo planteado y dar sugerencias que ayuden a mejorar la forma o el contenido. Esto ha generado nuevo conocimiento en los participantes, además de nuevas formas de trabajo, que se fueron volviendo hábito. "Así que fácil, pensar entre todos y no estar sentado solito viendo si está bien o no" (CS). "Deberíamos formar equipos de trabajo, así deberíamos hacer las cosas en nuestros servicios" (BE). "Al principio, da vergüenza, pero luego te acostumbras y dices ¿Que me destroce! Ji" (R2C). "Sí, al principio da vergüenza, pero aprendes" (BK).

El trabajo en equipo está sembrado casi en todos, digo casi, porque aún hay uno o dos

59

Esto muestra que no existe una estructura que reglamente la tutoría de las investigaciones, aspecto que también contribuye a la mala calidad de las mismas, debido a que no se hace seguimiento a las tutorías, no se sabe con certeza si los trabajos fueron revisados o no y se desconoce si se da un verdadero acompañamiento en la construcción y desarrollo de los procesos de investigación que siguen los residentes. "Mi tutor sí nos explica, pero habla tan rápido que no le entendemos o, por lo menos, yo no le entiendo. Dice que debo hacer un corte para ver la sensibilidad y especificidad del PSA pero no sé a qué se refiere" (R2CH). "Pero el otro día estaba enojado, ha rayado todo y dijo que debemos rehacer, que no sirve lo que hicimos y no nos ha explicado nada" (R2M).

Este punto hace notar que, además de transformar el proceso de enseñanza de la investigación a través de talleres prácticos con equipos de trabajo colaborativo, también se debe cambiar los procesos de seguimiento o tutoría de los proyectos que asume el personal de planta.

También se debe estar consciente de que las estructuras administrativas y académicas dentro de la institución aún no favorecen los procesos de investigación que se desarrollan, aspecto que influye en la calidad de los proyectos presentados y la consecuente construcción de conocimiento especializado.

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación acción ha demostrado que la implementación de un programa de capacitación basado en talleres prácticos con equipos de trabajo colaborativo para enseñar a investigar dan resultados alentadores a la hora de aprender procesos investigativos.

Es así que cambiar la forma de enseñar investigación en salud hace que los contenidos sean mejor asimilados y, por ende, mejora la construcción de documentos de investigación que, a la larga, genera mayor y mejor conocimiento científico. Este conocimiento no solo beneficiará al personal del IGBJ, sino también al personal del área de salud en general que formará parte del público lector de los informes finales de los trabajos.

Así mismo, los resultados obtenidos en la presente investigación permiten afirmar que el trabajo en equipo desarrolla la capacidad crítica y autorreflexiva necesaria para un aprendizaje significativo. La metodología implementada para el desarrollo del programa muestra el valor pedagógico del aprendizaje colaborativo cuya base fue la conformación de equipos de trabajo.

Se recomienda a la institución reglamentar los procesos de tutoría de la investigación con el afán de hacer un seguimiento verdadero a los procesos investigativos que se desarrollan en el IGBJ por parte de los residentes, así garantizar la calidad de los trabajos de investigación.

También es importante que en el plan académico anual de la residencia sea incluido este programa de capacitación para que se haga costumbre investigar y generar conocimiento nuevo. Además, esta inclusión facilitará el acceso de los residentes a las clases previamente programadas para evitar complicaciones con su trabajo asistencial.

Los profesionales que decidan acompañar una investigación, deben estar conscientes que el seguimiento es a todo el proceso y no solo a la revisión de un documento terminado.

61

Los residentes deben asumir la importancia de la investigación durante el desarrollo de su profesión no solo como la construcción de un documento para aprobar una etapa académica o para ser publicado, sino más bien para el cotidiano vivir con el diagnóstico y tratamiento de enfermedades tomando en cuenta la medicina basada en evidencias que obliga al personal de salud a estar en constante revisión e innovación de la medicina.

Por último, y aunque un tanto ambicioso, mencionar que el problema investigativo en los profesionales de la salud está latente en todos los hospitales escuela de nuestro medio, por lo que sugiero replicar programas de capacitación en investigación que fomenten la producción de conocimiento en el área, acorde a las necesidades de prevención, diagnóstico y tratamiento.

Referencias bibliográficas

- Aslam, F. Shakir, M. Qayyum, M. A. (2005). Why medical students are crucial to the future of research in South Asia. *PLoS Med.* 2, P.322.
- Dávila, A. Molina, JR. Bascó, E. Morón, F. O'Farrill Mons, E. (1995). "La investigación en salud como elemento integrador entre la universidad y los servicios de salud". *Educación Médica Superior.* 9(1), Pp.5-6.
- Educación Médica Superior. (1993). Declaración Edimburgo. Cumbre Mundial de Educación Médica (2000). *Rev. Cubana Educ Med Super.* 14, Pp.270-283.
- Estado plurinacional de Bolivia. Ministerio de Salud y deportes. (2013) Norma Boliviana de integración docente asistencial investigación e interacción comunitaria. Reglamento general del sistema nacional de residencia médica. Cap. III: Reglamento de funcionamiento de la residencia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Salud y deportes (2009), Plan sectorial de desarrollo 2010-2020: "Hacia una salud universal". Cap. III: Propuesta de desarrollo, Unidad de planificación.
- Foro Mundial de Investigación en Salud. (2006). Comunicandonos. Equipo 07 November. González, J. García, J. Mendoza, S. Uriega, P. (2010). "La importancia de la investigación en educación médica en México". *Rev Med Hosp Gen Mex.* 73 (1), Pp. 48-56.
- Laidlaw, A. Aiton, J. Struthers, J. Guild, S. (2012). Developing research skills in medical students: AMEE Guide No. 69. *Med Teach.* 34, Pp.754-771.
- Rozman, C. (1997). La educación médica en el umbral del siglo XXI. *Med Clin (Barc).*108, Pp.582-586.

Resumen

La Investigación Acción Participativa (IAP) en el ámbito de la educación superior ha surgido de la reflexión sobre la práctica docente y de la preocupación de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación de la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

El cuestionamiento a la asignatura estriba en que es muy teórica y no existe práctica, siendo el objeto y la naturaleza de la investigación es la articulación de la teoría con la práctica en una realidad concreta.

Para investigar esta preocupación y en el marco del Diplomado de Educación Superior Intercultural, se planteó realizar una IAP en el Aula, combinando la investigación sobre la práctica docente (autodiagnóstico) con un diagnóstico participativo de los estudiantes, para identificar el problema principal de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación.

Así, el problema principal identificado es "después de la teoría, hacer práctica" que se traduce en: Necesidad de incorporar la práctica en investigación, dentro el proceso de aprendizaje de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, a partir del cual se origina la investigación Estrategias de aprendizaje para investigar: Flipped Classroom (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, carrera de Ciencia Política de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

Los resultados de la aplicación del Flipped Classroom (aula invertida) como estrategia de aprendizaje dinamizó las clases de la asignatura y permitió que los estudiantes no sólo aprendieran de otra manera, sino que se comprometieran con su proceso de aprendizaje.

Asimismo, la incorporación de la práctica fuera del aula, específicamente, la técnica de la entrevista, permitió que los estudiantes aprendieran y aplicaran conocimientos, habilidades y destrezas en espacios y tiempos reales. Es decir que la práctica investigativa concreta hizo que los estudiantes rompan las barreras entre teoría y práctica, porque sólo se aprende con y en la práctica.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa / Práctica docente / Estrategias de aprendizaje / Flipped classroom (Aula invertida) / Espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

Introducción

Este artículo es resultado de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el ámbito de la educación superior, concretamente en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación de la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Mayor de San Simón, en el marco del diplomado Investigación para la Educación Superior Intercultural (Segunda versión).

¹ Docente investigador Universidad Mayor de San Simón.

La investigación surgió de dos inquietudes: la primera, reflexionar sobre mi práctica docente e investigar participativamente con los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en métodos y técnicas de investigación y la segunda, a raíz de la preocupación de los estudiantes respecto a que la asignatura en cuestión es muy teórica y no existe práctica; siendo que la investigación, es per se un "saber práctico", es la naturaleza y el objetivo de la asignatura.

En consecuencia, estas dos inquietudes, tanto del docente como de los estudiantes desembocaron en el siguiente tema de investigación acción participativa: **Estrategias de aprendizaje para investigar: Flipped Classroom (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, carrera Ciencia Política-UMSS.**

Para tal propósito, la investigación pasó por varias etapas. La etapa del diagnóstico participativo permitió la identificación de problemas en el aprendizaje de métodos y técnicas de investigación y el autodiagnóstico (reflexión crítica del docente sobre su práctica). Con los resultados del diagnóstico y autodiagnóstico se identificó y priorizó el problema central, con ello se elaboró un plan de acción y plan de investigación participativa.

Culminando con este proceso, el presente informe de investigación consta de siete acápite: En el primero se describe el marco contextual institucional de la carrera de Ciencia Política y de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación y de la comunidad educativa, los estudiantes de la materia en cuestión.

En el segundo acápite se aborda el reconocimiento del problema, el cual es "Necesidad de incorporar la práctica en investigación dentro del proceso de aprendizaje de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación".

En el tercer acápite se plantea la hipótesis de acción, que es: La incorporación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, como el **Flipped Classroom (aula invertida)** y la **incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula**, posibilitaron el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes, articulando la teoría (conocimientos) con la práctica (habilidades y destrezas), para aprender a investigar.

El cuarto acápite expone los objetivos: Objetivo general y específicos, tanto de acción como de investigación. El objetivo general de la acción es: Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en investigación cualitativa, a partir de la aplicación de la estrategia de aprendizaje Flipped Classroom (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula. El objetivo general de investigación es: Valorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, a partir de la aplicación de la estrategia de aprendizaje Flipped Classroom (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

El quinto acápite trata de la metodología que utilizamos para la implementación de la acción y de la investigación: observación en aula, control de lectura escrito, encuesta de satisfacción, entrevistas a los estudiantes y notas de observación.

Para la investigación sobre la acción, las técnicas utilizadas fueron: la observación directa de la práctica de la entrevista, las entrevistas realizadas por los estudiantes y la evaluación grupal e instrumentos como: lista de cotejo (boleta de check list), audios de entrevista y

64

El rango de edad fluctúa entre 19 y 45 años, siendo la edad promedio 27 años, aunque el 43% de los estudiantes tiene un promedio de 21 años.

Respecto al tipo de colegio en el que los estudiantes han obtenido el bachillerato, el 90% egresó de un colegio fiscal y un 10% de colegio particular. Es necesario considerar que la educación secundaria en general y, principalmente, la de los colegios fiscales, es deficiente. Este hecho se evidencia en las dificultades y limitados conocimientos, habilidades y destrezas con los que llegan los estudiantes a la universidad. Dichas limitaciones se reflejan en el rendimiento académico, concretamente, en el bajo porcentaje de aprobados, que no superan el 25%, no solamente en la carrera de Ciencia Política, sino en toda la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, cuando no en toda la UMSS.

De todos los estudiantes que participan en la investigación, el 40% vive en la zona sur, un 20% vive dentro del municipio del Cereado y el 40% restante vive en otros municipios (Tiquipaya y Sacabá).

Con relación a la identidad cultural con la que se identifican los estudiantes, el 40% se identifica con la cultura aymara, el 40% con la cultura quechua, el 10% con la cultura "criolla" y el restante 10% no manifiesta pertenencia a ninguna cultura. Pese a estas características, ninguno de los estudiantes habla el idioma aymara o quechua, una minoría manifiesta que entiende, pero que no habla, todos hablan castellano, probablemente por los procesos de socialización que se da en las ciudades y los procesos de aculturación que lamentablemente ocurren en la universidad.

Respecto a la condición socioeconómica de los estudiantes y al tiempo de dedicación al estudio de la carrera, es destacable que el 100% estudia y trabaja, es decir que no hay estudiantes a dedicación exclusiva, por ello toman materias cuyos horarios son a partir de las cinco treinta de la tarde y han ingresado a una universidad pública como la UMSS porque sus padres y los estudiantes no cuentan con recursos económicos necesarios para estudiar y menos en una universidad privada. Por los datos recogidos, desde un punto de vista económico y sociocultural, podemos inferir que estudiantes pertenecen a las clases populares.

Respecto a la elección de carrera, el 60% argue que eligieron la carrera de Ciencia Política para estudiar los fenómenos políticos y políticas públicas, es decir, tienen una idea más o menos clara de lo que estudia la Ciencia Política; el 40% restante tiene diferentes concepciones que van desde que la carrera les sirve como un puente para pasar a Derecho, pasando por las aspiraciones personales de tener un título universitario, hasta trabajar en el Estado.

2. Reconocimiento del problema

Para el reconocimiento del problema, se ha realizado un diagnóstico participativo con 14 estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, secundado por el de la carrera de Ciencia Política sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la materia en cuestión. Para realizar el diagnóstico, utilizamos tres técnicas: diálogo entre mi persona como docente y los estudiantes; a propuesta de los propios estudiantes, un diálogo entre estudiantes en grupos pequeños (tres a cuatro estudiantes) para que de manera libre y sin la presencia del docente expresen sus opiniones sobre la materia, que de alguna manera influye y condiciona las respuestas, con su presencia y, por último un autodiagnóstico (reflexión crítica del docente sobre su práctica).

66

transcripción de las mismas y reunión docente-estudiantes para el análisis de la práctica de la entrevista.

El sexto acápite describe el proceso de análisis de los resultados y los métodos y técnicas cualitativas utilizadas.

Finalmente, en el séptimo acápite se plantean las conclusiones y recomendaciones de la Investigación Acción Participativa implementada.

1. El contexto

Para contextualizar el ámbito de la investigación acción participativa, hemos dividido este acápite en dos; el marco contextual institucional y el marco contextual de la comunidad educativa.

1.1. Marco contextual institucional

La carrera de Ciencia Política data del año 2001 y es una de las carreras relativamente nueva dentro de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). No obstante, la estructura curricular de la carrera ha quedado obsoleta, por lo que se está encarando un proceso de autoevaluación de la carrera para generar un plan de mejoras que le permita adecuarse a las demandas de la sociedad boliviana en general, cohabitando en particular y al contexto del siglo XXI.

En ese marco académico, se introdujeron ajustes al diseño curricular como la creación de áreas: Metodología, Teoría Política, Gestión Pública y Relaciones Internacionales. El área de Metodología es un área fundamental compuesta por cuatro asignaturas: Técnicas de Estudio, Métodos y Técnicas de Investigación, Metodología y Diseño de Investigación y Taller de Investigación.

La asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación dentro del área de Metodología, corresponde al segundo año de la carrera y tiene coordinación curricular con las otras materias de la misma área.

Entonces, dentro del área de Metodología, la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación es la más importante, porque inicia al estudiante en el campo de la investigación y, dentro de este campo, los métodos y técnicas de investigación, desde el enfoque cuantitativo y/o cualitativo o cuali-cuantitativo ocupan un lugar central en el proceso de obtención de los datos en la investigación.

Por ello, el objetivo de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación es dotar al estudiante "de elementos necesarios para la selección, construcción y aplicación de métodos y técnicas de investigación..." (Plan global 2010). Aunque, la materia está lejos de cumplir con los objetivos propuestos, al asumir la suplencia de esta materia en la gestión 2016 como docente, he intentado que la selección, construcción y aplicación de métodos y técnicas de investigación se apliquen en la realidad.

1.2. Marco contextual de la comunidad educativa

Los participantes de la Investigación Acción Participativa (IAP) fueron los estudiantes del segundo año de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, cuyas características principales son que, de 30 estudiantes inscritos, 14 asisten regularmente a clases; el resto no asiste o abandonó la materia. De los que asisten, 8 son varones (57 %) y 6, mujeres (43%).

65

Un equipo de investigación conformado por once miembros (diez estudiantes y el docente de la materia) realizó el análisis e interpretación de la información.

Se identificaron 32 problemas y se realizó la priorización de los mismos a través de un taller en el que participaron 14 estudiantes en trabajo de grupos (7 grupos de dos miembros). Cada grupo identificó 10 problemas principales y justificó 3 problemas. Luego, en una matriz previamente elaborada en la pizarra, cada grupo escribió los tres problemas priorizados.

Posteriormente, con todos los estudiantes identificamos la repetición del problema central por su recurrencia y grado de prioridad y llegamos a la conclusión que era el siguiente: **"Después de la teoría [es necesario] hacer práctica" que se traduce en "Necesitamos practicar, necesitamos experimentar el trabajo de campo"**. Por lo que nuestro problema formulado fue: Necesidad de incorporar la práctica en investigación dentro del proceso de aprendizaje de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación.

3. Hipótesis de acción

Para encarar el problema central identificado, se propone la siguiente hipótesis de acción: La incorporación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, como el **Flipped Classroom (aula invertida)** y la **incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula**, posibilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes, porque permitieron articular la teoría (conocimientos) con la práctica (habilidades y destrezas), para aprender a investigar.

4. Sustento teórico

La nueva didáctica de la investigación en contraposición a la enseñanza de la investigación tradicional, que gira en torno a una enseñanza teórica, abstracta, conceptual y general, plantea que para enseñar a investigar, la enseñanza es más fecunda y da mejores resultados si se parte "de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico" (Sánchez, 2000, pág.14). Esto debido a que "la experiencia ha demostrado que enseñar a investigar con discusiones teóricas y epistemológicas, [...] paraliza o al menos retrasa de manera significativa la producción científica" (Sánchez, 2000, pág.31).

Flipped Classroom o aula invertida es definida y entendida desde diferentes perspectivas, es entendido como método, modalidad o estrategia de aprendizaje; asimismo esta última, donde se invierte la forma en la cual se realiza la enseñanza, es decir, invierte las actividades que se realizan en el aula con las que el estudiante realiza fuera de esta (Bergmann 2012, Berret 2012 y Gilboy 2015).

En la enseñanza tradicional, las actividades las realiza el docente en clase mediante presentaciones o exposiciones, generalmente magistrales o exposición dialogada u otros. En la Flipped Classroom, en cambio, los estudiantes leen los textos y ven videos antes de asistir a la clase presencial. Estas actividades previas se realizan mediante las tecnologías de información y comunicación (TIC), plataformas, Facebook, correo electrónico, etc. Así, el tiempo de clase se dedica a actividades de aprendizaje activo, sean grupales o individuales, en las que los estudiantes resuelven dudas sobre aspectos más difíciles o incomprensibles de los videos, textos u otros materiales enviados con ayuda del docente-facilitador, quien da una retroalimentación inmediata y puede realizar una evaluación rápida en clase.

La ventaja del Flipped Classroom es que el aprendizaje y la responsabilidad de su logro

67

dependen, en gran medida, de los estudiantes, pero también del docente, porque permite crear una base conjunta de material para la instrucción previa (videos, textos, presentaciones, etc.) que deben ser previamente planificados, focalizado en el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico.

Otra razón para implementar el aula invertida es que los estudiantes que cursan la materia de Métodos y Técnicas de Investigación pertenecen a la llamada generación de los Mileniales, que son personas nacidas entre los años 1982 y 2004 y según Phillips (2014) son personas que prefieren experiencias de aprendizaje interactivo, experimental y son dependientes de la tecnología.

Estos estudiantes son descritos como personas inteligentes, ambiciosos que requieren y necesitan enfoques diferentes de aprendizaje, porque están siempre conectadas a la tecnología. Es por esta razón que las instituciones de educación deben conocer y entender estas necesidades de aprendizaje y brindar una formación acorde a las mismas (Fukushi, 2010).

Varios estudios han demostrado que las TIC pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Padilla, 2007). En efecto, el Flipped Classroom o aula invertida apoyado por las tecnologías de información y comunicación (TIC) puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula fue posterior a la aplicación del Flipped Classroom o aula invertida y consiste en la elección de un escenario externo a la universidad para que se constituya en un espacio pedagógico donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos, habilidades y destrezas investigativas, realizando una investigación práctica en el trabajo de campo (fieldwork), pero también teorizando y co-teorizando sobre una realidad concreta, que es al mismo tiempo compleja. Sólo de esta manera será posible lograr romper la brecha que existe entre la teoría y la práctica en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación.

5. Objetivos

5.1. Objetivos de Acción

5.1.1. Objetivo general

Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en investigación cualitativa a partir de la aplicación de la estrategia de aprendizaje Flipped Classroom y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

5.1.2. Objetivos específicos

- Aplicar el Flipped Classroom como estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación.
- Incorporar espacios pedagógicos prácticos fuera del aula para la práctica investigativa de los estudiantes.

5.2. Objetivos de investigación

5.2.1 Objetivo general

Valorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación a partir de la aplicación del método de aprendizaje Flipped Classroom y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

68

Luego aplicamos la dinámica de “Saber y Ganar” que consistía en que dos grupos salían al frente, se preguntaban un máximo de dos preguntas por grupo y ganaba el grupo que mejor había respondido, clasificando a la siguiente etapa en la que no se podían preguntar preguntas ya formuladas. Al final de la clase, el docente tomó un control de lectura escrito sobre los textos. Posteriormente, aplicó una encuesta de satisfacción sobre esta primera etapa.

La dinámica de “Saber y Ganar” generó más que un aprendizaje individualista, un aprendizaje competitivo, porque responder bien a las preguntas y pasar a otra instancia era un objetivo de cada grupo por las recompensas que estaban en juego (mejor calificación). También generó recelo y conductas de superioridad entre los estudiantes. Si bien la actividad permitió la interacción entre los estudiantes y el docente, no se logró consolidar un aprendizaje cooperativo en el aula, porque no es suficiente aplicar una estrategia o “conducir una dinámica o actividad grupal vinculada al contenido de la materia a enseñar” (Díaz Barriga y Hernández, 2003, pág.105).

Etapas 2. Incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula: En esta etapa, realizamos la práctica de la técnica de la entrevista fuera del aula a estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Sociología y de primer año de la carrera de Ciencia Política.

En aula, con la participación de los estudiantes y el docente, identificamos la temática sobre la que versaría la entrevista; para ello los estudiantes propusieron diferentes temáticas y después de un debate y votación, al no haber consenso pleno, se eligió el tema del consumo de alcohol por parte de los estudiantes, posteriormente se elaboró en clase un cuestionario para realizar las entrevistas.

La prueba piloto de la entrevista la realizaron los estudiantes de la materia entrevistando a dos estudiantes de Sociología, luego mandaron los audios y la transcripción al docente para evaluar las mismas y hacer una autorreflexión a partir de la lectura de la entrevista transcrita.

La observación directa de cómo entrevistaron los estudiantes de Ciencia Política fue realizada por el docente, de las mismas se enviaron los audios y transcripciones; como última actividad se realizó una reunión entre el docente y los estudiantes para analizar y evaluar la práctica de la entrevista como técnica de la investigación cualitativa.

Finalmente, para cumplir con los objetivos de investigación sobre la acción en la primera etapa, las técnicas de recojo de datos que utilizó fueron: la observación en aula; el control de lectura escrito para evaluar conocimientos, comprensión y análisis; la encuesta de satisfacción y, finalmente, las entrevistas a los estudiantes. En cuanto a los instrumentos para la observación crítica redactó notas de observación; para el control de lectura aplicó una prueba escrita; para la encuesta de satisfacción utilizó una boleta de encuesta; y, finalmente, para las entrevistas utilizó una guía de la entrevista. En tanto que para cumplir con los objetivos de investigación sobre la acción de desarrollar actividades educativas fuera del aula, las técnicas utilizadas fueron: la observación de la práctica de la entrevista, las entrevistas realizadas por los estudiantes y la evaluación grupal. Los instrumentos que utilizó para el recojo de datos fueron: lista de cotejo (boleta de check list), audios de entrevista y transcripción de las mismas y reunión docente-estudiantes para el análisis de la práctica de la entrevista.

Tanto en la primera etapa como en la segunda etapa, el método de análisis preponderante fue la categorización de los datos y contraste con la teoría.

70

5.2.1 Objetivos específicos

- Determinar el grado de conocimiento y comprensión teórica de los estudiantes en investigación cualitativa a partir de la lectura de textos con la aplicación del Flipped Classroom.
- Reconocer las capacidades y habilidades investigativas que la práctica fuera del aula permite desarrollar en los estudiantes.
- Analizar el Flipped Classroom como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de investigación.

6. Aspectos metodológicos

A continuación se describe el proceso metodológico, tanto de la implementación de la acción como de la investigación.

El diseño metodológico para la investigación acción participativa en aula tuvo dos fases, una primera fase de diagnóstico y una segunda de implementación de la hipótesis de acción y de la investigación sobre dicha acción.

En la primera fase, realizamos el diagnóstico participativo y el autodiagnóstico. Para el primero, utilizamos técnicas de diálogo ya explicadas en el reconocimiento del problema y para el segundo, el docente de la asignatura hizo una reflexión crítica sobre su práctica. En la segunda fase, para lograr los objetivos de acción e investigación, hemos realizado las siguientes actividades organizadas en etapas:

Etapas 1. Flipped Classroom: Para la aplicación de esta estrategia como docente, he seleccionado material didáctico escrito, concretamente textos de lectura sobre el acapite de la técnica de la entrevista de los libros de Roberto Hernández et al. (Metodología de la investigación) y de Taylor y Bergdán (Introducción a los métodos cualitativos de investigación). Se les dio a los estudiantes la consigna de que leyeran los textos antes de asistir a clases, porque se iba a realizar una prueba de evaluación sobre la comprensión de la lectura. Para este efecto, entregué a los estudiantes los mencionados textos en formato físico (fotocopias) con diez días de anticipación.

Previo a la evaluación, y dado que los estudiantes manifestaron que muchos no habían concluido la lectura de los dos textos, procedí a conformar grupos pequeños según el avance de lectura de los textos. Así, se conformaron tres tipos de grupos, los que habían concluido la lectura de los dos textos, los que habían leído más de la mitad y los que habían leído menos de la mitad de los textos. Solamente los grupos que habían leído completamente pudieron dialogar y aclarar dudas, los demás grupos se dedicaron a completar la lectura.

Para la siguiente clase, todos los estudiantes habían concluido la lectura de los dos textos, (uno corto y otro largo). Mantuvinos los mismos grupos y organizamos una actividad de intercambio de información para que aclaran dudas entre estudiantes, formulen preguntas y consulten al docente sobre lo que no habían comprendido. Con el apoyo y asistencia del docente, se formularon preguntas y respuestas entre los estudiantes de los diferentes grupos. El resultado de esta actividad fue que los estudiantes lograron interactuar directamente entre ellos, es decir, actuaron simultáneamente y reciprocamente en el aula en torno a la lectura de los textos y la comprensión de los mismos. Asimismo, en mi calidad de docente, interactué como mediador entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva de los estudiantes, para la construcción de conocimientos compartidos.

69

6. Análisis de resultados

Los resultados de la Investigación Acción Participativa (IAP) educativa mediante la implementación del Flipped Classroom y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula como estrategias de aprendizaje para aprender a investigar en la materia de Métodos y Técnicas de Investigación permitieron afirmar que ambas estrategias son válidas, porque posibilitaron desarrollar importantes aprendizajes de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lectura previa de los textos como parte del aula invertida mostró su utilidad al lograr entre los estudiantes una lectura comprensiva diversa constituida por varios elementos. El trabajo en grupos permitió la participación recíproca e interacción comunicativa entre estudiantes que habían leído los textos para reforzar conocimientos y aclarar dudas de los estudiantes con la intermediación y guía del docente. La incorporación de espacios pedagógicos fuera del aula posibilitó desarrollar habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes mediante la práctica de la técnica de la entrevista. A continuación presentamos y analizamos cada uno por orden de importancia.

6.1. Leer para comprender

La disponibilidad de los textos de lectura antes de asistir a clases facilitó enormemente la lectura y la comprensión como señalan los estudiantes:

“Leer primeramente los textos... es ya comprender más el texto” (E1). “Ya tienes el texto más antes, puedes leerlo más antes” (E2). “Cuando nos ha dado con anticipación los textos, ha servido mucho para poder leerlo, evaluarlo de una manera, tener un poco más de tiempo ¿no?” (E4). No obstante, otros estudiantes manifestaron que aún teniendo los textos, los han leído y han comprendido poco: “La verdad, si ha facilitado un tanto, porque se lee y entiendes algo” (E11). La entrega anticipada de textos de lectura (sobre la técnica de la entrevista) a los estudiantes facilitó la disponibilidad del material de lectura, lo que no implica una relación directa con la lectura con la comprensión. Si bien los estudiantes tuvieron la posibilidad de leer con anticipación los textos y tuvieron más tiempo para esta actividad, la misma no se refleja en mayor o mejor comprensión antes de asistir a clases, porque leer un texto implica leer “procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee” (Díaz Barriga, 2002, pág.272).

Por un lado, la actividad de leer no es innata, si bien es aparentemente sencilla, es un proceso complejo y no se desarrolla “por la maduración o la mera ejercitación y práctica. En la actualidad... es posible aprender a ejercitarse en forma estratégica y autorregulada” (Ibid.). Por otro lado, la “comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y el texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz Barriga 2002, pág. 275).

Entonces, en la línea de Díaz Barriga (2002, pág. 274-275), cuya base son los trabajos de Emilia Ferrero y Ana Teresovsky, leer y comprender son actividades complejas en las que intervienen muchos factores, habilidades lingüísticas, estratégicas, metacognitivas, autorreguladas, tipos de textos y propósitos, conocimiento conceptual, modos de pensamiento, construcción de significados, prácticas socioacadémicas y educativas, diálogo con otros más allá del tiempo y del espacio real. Estos elementos son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, dado que una gran cantidad de información que requieren para su formación profesional proviene de los textos escritos.

71

Concluimos entonces que facilitar textos de lectura a los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación para comprender y/o aprender sobre la técnica de la entrevista no fue suficiente, porque aún faltaban desarrollar los múltiples factores que intervienen en la comprensión y aprendizaje significativo de los textos por parte de los estudiantes.

"En cierta manera ha sido un poco difícil tal vez encontrar la esencia no de lo que nos decía, pero poco a poco he estado tratando de ver qué es lo que me decía esto," (E4). "No, les he comprendido, pero había unas partes, pequeñas partes que no las comprendí muy bien" (E12). "No los entendí pero trato siempre de enfocarme en su materia" (E8).

Para los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación provenientes de familias quechuas o aymaras, comprender textos escritos con lógica académica constituyó un choque no sólo cultural, sino epistemológico, ontológico; así vistas las cosas, el dilema es reproducir la colonialidad del saber o luchar contra ella, si optamos por lo segundo, la lucha debería ser deconstruir las condiciones de racionalidad y plantear alternativas.

6.1.1. Aproximación al texto, según léxico y volumen de información

La comprensión de los textos y las variables involucradas en su procesamiento tienen que ver con el contexto, con el lector y con el texto. De esta manera, las particularidades del texto: el contenido temático, la estructura textual, el nivel de dificultad y extensión, la significatividad lógica y psicológica y el formato incidieron en la comprensión de los textos (Díaz Barriga, 2002, pág.276). Con la lectura del texto corto, no ha habido muchas complicaciones, desde el contenido y la extensión del mismo, pero sí con la lectura del otro texto con lenguaje y volumen más denso: "el de Sampieri [el texto corto] sí lo he comprendido perfectamente y ya habido pequeños complicaciones con la otra lectura de... que era más amplia no?" (E1).

Los he comprendido bien. El más pequeño ha sido más rápido la captación de las ideas, más rápido el solucionar del tema central, lo que quería decirme el autor. En el texto más largo, ha sido un poquito más moroso por la cantidad de palabras que tenía. (E6)

Se considera que el texto de Hernández Sampieri acerca de la entrevista es un texto corto y de fácil comprensión y efectivamente los estudiantes no han tenido mayores inconvenientes en leerlo y comprenderlo; en cambio, no ha sucedido lo mismo con el texto de Taylor y Bogdan sobre el mismo tema, pero más voluminoso y con lenguaje técnico.

Sí, completamente, no tenía tiempo, los últimos sí, no he terminado por falta de tiempo [...]. De cierta manera, algunos pequeños detalles me ha ganado, pero he sabido comprender la mayoría de lo que quería decir el texto. (E4)

Los textos proporcionados a los estudiantes para su lectura eran textos académicos de diferente grado de complejidad y volumen de información. Esto, sumado a las restricciones de tiempo que tienen los estudiantes -la mayoría trabaja- conlleva dificultades para una lectura y comprensión efectivas. La comprensión de textos es una construcción personal, especial del lector, por lo que no se puede esperar que todos los estudiantes que han leído los mismos textos comprendan de manera idéntica.

Si bien uno de los aspectos centrales del Flipped Classroom consiste en que los estudiantes puedan acceder al material de estudio antes de asistir a clases, esto no garantiza que los estudiantes hayan leído en su integridad los textos y, menos aun, que los hayan comprendido, aunque el hecho de tener los textos de lectura con anticipación les ha permitido enfocarse

72

Investigación trabaja y no todos leyeron los textos completamente, de manera que cada grupo tuvo una dinámica y participación diferente. los grupos que no leyeron completamente se dedicaron a completar de leer los textos en aula, por lo que confrontaron mayores dificultades, no hubo intercambio de opiniones e información, menos interacción y comunicación.

En mi grupo, ha sido especial, porque en mi grupo prácticamente era los que no hemos leído, los que no habíamos leído. Entonces, nos ha tocado leer a cada uno y yo hemos tenido esa oportunidad de compartir por la irresponsabilidad de nosotros, de no haber leído. Ahora, si hubiéramos leído, yo creo que si hubiéramos compartido opiniones y todos esos aspectos. (E1)

Los otros grupos que leyeron más de la mitad de los textos compartieron e intercambiaron opiniones entre ellos y formularon cinco preguntas para que cualquiera de los estudiantes de los grupos respondiera las preguntas y las dudas de otros estudiantes. (Observación de aula). Otra actividad del trabajo en grupos fue que, una vez reforzados los conocimientos y aclaradas las dudas, los grupos debían formular preguntas para los otros grupos. Una vez que los grupos concluyeron con la formulación de las preguntas, estos pasaron al frente del aula. Las preguntas y respuestas de los grupos frente a frente posibilitó la dinámica y la participación activa de los estudiantes, ya que el grupo que no respondía correctamente las preguntas quedaba eliminado. Esto generó competencia entre los estudiantes que sabían las respuestas. "Sí, en mi grupo sí, cada uno ha formulado las preguntas, muy distintas y cada uno según su parecer, según sus dudas" (E1). "hemos participado haciendo preguntas y respuestas, cuando hemos salido adelante, una parte; el que sabía, entonces, daba la respuesta" (E4).

Los estudiantes que habían leído el texto no tuvieron inconvenientes para responder a las preguntas que como docente hice, se sentían seguros porque ya habían leído y comprendido. La tarea de los grupos que no habían leído era que una vez que terminen de leer los textos formulen preguntas.

6.3. Segunda estrategia: Reforzar conocimientos y aclarar dudas en el aula

El trabajo en aula a partir de la conformación de grupos de estudiantes, según la conclusión de los textos, produjo diferentes resultados, participación recíproca e interacción comunicativa (intercambio mutuo de palabras, gestos) entre estudiantes que habían leído los textos, lo que permitió reforzar conocimientos y aclarar dudas. En cambio, no ocurrió lo mismo en los grupos donde los estudiantes no concluyeron los textos, éstos sólo se dedicaron a leer o concluir su lectura de los textos.

Nos preguntábamos entre nosotros: "¿qué decía esto? ¿Qué significa esto? Todo eso ¿no? no hemos preguntado y nos hemos podido responder. Yo no tenía la respuesta, pero sí la otra compañera que había investigado y eso. (E4)

Entonces, discutimos entre los compañeros qué quiere decir, entonces eso es una forma de reforzar los conocimientos porque no todos pensamos igual. Entonces yo entiendo con lo que dice y trato de reforzar mi conocimiento. (E8)

6.4. El rol del docente en el aprendizaje

El rol que jugué en mi calidad de docente en todo el proceso generado a partir de las

más en la materia y dedicarle más tiempo a estudiar la misma, esto les ha dado seguridad, tranquilidad porque tenían ya idea, conocimiento de lo que se iba a avanzar en clase y, por tanto, asistían a clases para mejorar y reforzar sus conocimientos con la mediación y guía del docente y en colaboración con los otros estudiantes.

Las instrucciones dadas no son suficientes, se deben implementar otras estrategias de aprendizaje como una plataforma Moodle u otros medios tecnológicos en los que se pueda realizar seguimiento y evaluación de lectura comprensiva de los textos.

6.1.2. Frecuencia y tiempo en la lectura de los textos

El tiempo dedicado por los estudiantes a la lectura de los textos en promedio fue de hora y media. Como ya señalamos arriba, el texto corto fue comprendido fácilmente, mientras el texto largo presentó más dificultades para su comprensión: "ha habido pequeñas complicaciones en la otra lectura de... que era más amplia no?" (E2).

El tiempo que dedicaron los estudiantes a la lectura de los textos y la frecuencia con la que los leyeron fueron diversos, por la estructura, nivel de dificultad y extensión de los textos. Tiempo dedicado a la lectura y frecuencia son dos factores del procesamiento de los textos que involucra al lector y al texto. Entonces, la conclusión de la lectura de los textos está en relación al tiempo dedicado a la lectura y al número de veces que se lee el texto, lo que no implica, como señalamos líneas arriba, que a mayor tiempo de lectura, exista mejor comprensión, porque la relación del tiempo dedicado a la lectura no es directamente proporcional a la comprensión, esta depende de diversos factores.

La comprensión de los textos también está relacionada con la motivación de los estudiantes para leer. Si bien el propósito del docente era que los estudiantes desarrollaran conocimientos sobre la técnica de la entrevista para luego aplicarla en la práctica, esta no estuvo acompañada de una motivación para la lectura. Haciendo una retrospectiva, como docente podía haber, por ejemplo, ofertado varios textos para que los estudiantes escogieran lo que quisieran leer sobre la temática. Empero, los estudiantes manifestaron que les agrado leer antes de asistir a clases, aunque reconocieron, de cierta manera, que estaban obligados a la lectura de esos textos. "Sí, ha sido la única experiencia para mí y sí me ha agrado bastante leer" (E1). "Sí, porque de gustarme, sí me gustó, también era una obligación, que teníamos que saber" (E3).

Esto confirma la necesidad de dirigir y estimular las lecturas, valorar y reconocer el esfuerzo de los estudiantes como lectores, animar su curiosidad, promover y fomentar las lecturas para el aprendizaje. Estas estrategias no implementadas impeditaron mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y para este proceso, el rol del docente es fundamental.

Las diferentes actividades del aula invertida fueron las diferentes estrategias de estudio desarrolladas.

6.2. Primera estrategia de estudio: Trabajo en grupos

El trabajo en grupos es otra actividad del método aula invertida, que para su aplicación requiere que los estudiantes hayan leído los textos antes de asistir a clases. Este es un requisito sine qua non para que en el trabajo en grupos dentro del aula, los estudiantes refuercen sus conocimientos y aclaren sus dudas entre estudiantes y con la mediación del docente. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de

73

estrategias pedagógicas planteadas en la IAP fue fundamental. En la instrucción para la lectura de los textos, en la facilitación de los textos a cada estudiante, en la conformación y asignación de estudiantes a los grupos, en asignar roles y explicar la tarea académica, proporcionar asistencia en relación a la tarea, afianzar conocimientos y aclarar dudas, controlar la conducta de los estudiantes, valorar el trabajo del grupo.

Para la aplicación del Flipped Classroom, planifiqué y estructuré actividades y tareas previas, como definir claramente el objetivo académico de la lectura previa de los textos y facilitar los textos a cada estudiante, asimismo conformé tres grupos y asigné estudiantes a los grupos según si habían concluido la lectura o no. También expliqué a los grupos en aula la tarea académica que consistió en el intercambio de información entre los estudiantes sobre la comprensión de los textos y la formulación de preguntas (dudas) que fueron respondidas por los mismos estudiantes y clarificadas y complementadas por mi persona como docente. A la pregunta: ¿En el aula el docente ha facilitado el aprendizaje sobre los textos? Los estudiantes respondieron: "Sí, porque usted nos fue enseñando, aquí en clase nos hizo, o sea nos sacó de nuestras dudas" (E3).

Es más, en una de esas no has hecho participar que ha sido muy dinámica la participación, creo que se ha conformado más de cinco grupos y era una competencia muy dinámica. (E5)

"El docente ha facilitado demasiado. Si incluso ha impartido sobre algunos conocimientos que no sabíamos" (E7).

Como docente proporcioné asistencia a los estudiantes en la definición de términos o conceptos o los párrafos de lectura que los estudiantes no entendían. También, revisé la formulación de las preguntas, se los ayudé a comprender. La labor del docente fue dinámica; no obstante, se centró en reforzar conocimientos y en despejar las dudas e interrogantes de los estudiantes, aunque no se pudieron aclarar todos las dudas por restricciones de tiempo.

"Nosotros tenemos dudas y usted completamente eso" (E4). "Conocimientos sí, pero dudas a veces... algunas cosas" (E2). Otra labor importante que desempeñé fue hacer seguimiento y monitoreo a la conducta de los estudiantes en grupos, asignar roles para que haya trabajo en equipo y todos cumplan con la tarea académica dada.

Finalmente, mi trabajo como docente fue valorar el trabajo de cada uno de los estudiantes, su participación tanto en trabajo en grupos como en la dinámica "Saber y Ganar" y felicitar por el buen trabajo realizado.

6.5. El Flipped Classroom versus clase tradicional: resultados logrados

Los estudiantes experimentaron las diferencias entre la aula invertida y la clase tradicional (exposición del docente), reconociendo las diferencias cuando son ellos los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje y cuando el docente expone en clase y el estudiante sólo escucha.

Las actividades y tareas que hacen del aula invertida no son prácticas nuevas para los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos estudiantes ya realizaron actividades como la lectura de textos antes de asistir a clases con otros docentes, en otras asignaturas, aunque desconocen que son parte del aula invertida.

74

75

Cuando usted explica (antes de introducir el aula invertida), es para un rato y a veces se me sabe olvidar, cuando yo leo, retengo más lo que usted (docente) nos dice, lo enlazo y se queda en mí. (E2)

[E]sta experiencia ya lo he vivido, pero no me han dicho que es en formato de aula invertida. Yo tenía otros docentes en otras materias que también nos daban lecturas antes para la siguiente clase y esa clase analizábamos las lecturas que ya nos han dado. (E1)

La percepción que tienen los estudiantes sobre la implementación del Flipped Classroom es que esta es mejor que la clase tradicional y consideran que podría ser una nueva y mejor forma de aprender, porque, siendo estudiantes de los denominados Mileniales, perciben que el aprendizaje es dinámico, práctico, que se aprende más, se comprende más, compromete más a los estudiantes en su aprendizaje y ha despertado interés por el mismo, pero al mismo tiempo genera competitividad entre los estudiantes.

“Que es más aprendizaje, más dinámico lo veo yo” (E2). “Que es una nueva forma de poder aprender mejor” (E9).

“La clase tradicional, ¿para qué le voy a decir?, era un poco aburrida, mientras en el invertido, como haces actividades, te mantienes despierta y pones más atención, conversas más” (E11). “Sí, es más participativa y me da la posibilidad de poder adelantarme a los hechos” (E6).

6.5.1. El aula invertida como estrategia para enseñar y aprender a investigar

El Flipped Classroom como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje para la investigación de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación cambió las actividades dentro del aula y esto posibilitó que los estudiantes cambiaran su forma de aprender, porque los mismos realizaron actividades fuera del aula, como la lectura de los textos antes de asistir a clases. Esto ha permitido dedicar el tiempo del aula a actividades individuales y grupales de aprendizaje activo con la guía e intermediación del docente, es decir, como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el tiempo del aula se dedicó al trabajo en grupos para fortalecer conocimientos, aclarar dudas y construir individual y colectivamente “aprendizajes significativos”. Mediante la formulación de preguntas y respuestas y dinámicas grupales como “Saber y Ganar” y retroalimentación inmediata del docente en aula.

6.6. Se aprende a entrevistar, entrevistando

En la segunda etapa de la investigación, la incorporación de espacios pedagógicos fuera del aula se realizó mediante la práctica de la entrevista en dos momentos; en un primer momento, los estudiantes realizaron dos entrevistas a estudiantes como parte de la prueba piloto y en un segundo momento realizaron una entrevista acompañada de observación de mi persona como docente y su registro en una lista de cotejo (check list).

Los resultados logrados con esta práctica fueron que los estudiantes pusieron a prueba sus conocimientos adquiridos con la lectura previa de los textos sobre la técnica de la entrevista en la práctica.

Siguiendo el procedimiento, los estudiantes, demostraron sus habilidades y destrezas investigativas en diversos grados de manejo de la técnica. El dominio de la mayoría de los estudiantes del cuestionario de preguntas para la entrevista fue posible porque las preguntas fueron elaboradas por los estudiantes con mi ayuda en mi calidad de docente.

76

Otro de los resultados satisfactorios fue que los estudiantes con la experiencia de las anteriores prácticas de entrevista actuaron con naturalidad, tuvieron control de la entrevista y se observó que la entrevista fue relajada y tenía un tono de conversación, no obstante que el lugar no era el más adecuado.

Asimismo, el lenguaje no verbal como la postura, la sonrisa, el contacto visual, gestos y ademanes en los estudiantes en y durante la entrevista fueron disímiles, unos mantuvieron el cuerpo un poco rígido, otros más flexible. Particularmente, en las preguntas, pocos cruzaron las manos, algunos apoyaron las mismas sobre el pupitre, muy pocos sonrieron levemente y unos cuantos alejaron la vista del entrevistado.

En este segundo momento de la práctica de la entrevista con observación docente no hubo mayores dificultades.

“Hubo un poco de timidez al presentarnos, pero ya después pudimos conversar sin ningún problema” (RE1E7). “Esta entrevista fue muy interesante a diferencia de las dos anteriores entrevistas, ya que tuve el agrado de entrevistar a Iván que respondió las preguntas satisfactoriamente” (REM8C).

6.6.2. Evaluando la práctica fuera del aula

La evaluación de la práctica fuera del aula fue enriquecedora, los estudiantes en evaluación conjunta con el docente manifestaron que las prácticas de las entrevistas como una de las técnicas del método cualitativo les permitió experimentar una parte de la investigación (trabajo de campo) y dimensionar la distancia que existe entre la teoría y la práctica.

La experiencia de la práctica fuera del aula demostró que los estudiantes aprenden a investigar investigando, es decir que sólo se aprende la técnica de la entrevista entrevistando. También la evaluación de la práctica evidenció la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre su propia práctica, apuntando los aciertos y errores que cometieron en la realización de las entrevistas, diferenciando la teoría de la realidad.

La evaluación de la práctica tuvo como objetivo, por un lado, analizar y corregir los errores cometidos y por otro lado, reflexionar críticamente sobre el rol que juega el investigador en la práctica (trabajo de campo) y sobre el continuo y permanente aprendizaje mediante la práctica y más práctica.

“Aprendí que no es nada fácil, teoría es fácil para algunos, pero la práctica... no fue tan fácil como pensaba” (RE1E6). “Las prácticas ha sido muy valioso, yo creo que hay que seguir investigando” (E9). “Podemos aprender haciendo prácticas” (E6). “Lo que he visto en este grupo al desarrollar, he conocido nuevos caracteres, nuevo tipo de sociedad, el cual no veía, ha sido algo nuevo para mí, en realidad. Entrar en este mundo, en esta sociedad con mis compañeros me ha dado a conocer la perspectiva de lo que somos y no somos, lo que nos muestra la realidad y lo que nos oculta una realidad” (E8).

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones más importantes alcanzadas por el desarrollo de la Investigación Acción Participativa mediante el Flipped Classroom (aula invertida) como nueva estrategia de enseñanza para investigar en la materia de Métodos y Técnicas de Investigación fueron las siguientes:

- Permitted que los estudiantes cambiaran sus estrategias de aprendizaje con la disponibilidad de los textos para su lectura previa a la asistencia a clases.
- Dinamizó el aprendizaje en el trabajo en grupos a partir de la lectura de los textos, los

Los logros alcanzados con la práctica de la entrevista fuera del aula fueron que los estudiantes experimentaron, por primera vez, la aplicación de la teoría sobre la práctica, se sintieron “investigadores”.

La mayoría de los estudiantes concluyó la práctica de la entrevista del primer momento (prueba piloto) y segundo momento (con observación del docente). Los estudiantes aprendieron a entrevistar y a transcribir la información recolectada utilizando la grabadora como instrumento.

Los estudiantes reflexionaron críticamente sobre su propia práctica detectando los errores y aciertos que cometieron en la realización de las entrevistas.

Sin embargo, los problemas que confrontaron los estudiantes en la aplicación de la técnica de la entrevista en la práctica fueron un sentimiento de inseguridad al ser una experiencia nueva. Asimismo, algunos estudiantes no encontraron un lugar adecuado libre de interrupciones externas (ruidos, bocinas, etc.) para realizar las entrevistas.

Otra de las dificultades, menos común, fue el manejo de la grabadora, algunos estudiantes tuvieron problemas técnicos con el instrumento para el registro de la entrevista. Tampoco pudieron concretar la cita, lugar y hora adecuados con los entrevistados/as y el manejo de la guía de la entrevista.

“Noté que ninguna de nosotras había estado antes en una entrevista, el cual explica los nervios y más todavía con una grabadora delante” (RE1C6). “Al ser la primera entrevista, la grabadora falló porque no revisé bien” (REAM3).

“La primera entrevista la hago en la calle, en la acera, porque previamente no pedí, con anticipación, hacer la entrevista a la señorita, con los ruidos de ambiente” (REM4).

“Las dos entrevistas no pudieron ser efectivas, una de las entrevistadas no me contestó mis llamadas, llamé más de dos veces” (REM4). “Me sentía nervioso y leña las preguntas una y otra vez” (RENC5).

6.6.1. Observando al entrevistador: logros y dificultades

Los resultados de la práctica de la entrevista fuera del aula, con la observación que hice como docente, utilizando una lista de cotejo (check List), fueron que la mayoría de los estudiantes siguió los procedimientos para realizar una entrevista con éxito, primero contactaron a la persona a entrevistar, respetuosamente, luego se presentaron y saludaron amablemente. Los estudiantes manejaron la grabadora sin muchos inconvenientes, la mayoría ubicó el aparato en un lugar que no interfiriera en la entrevista.

Con relación a la utilización de la guía de entrevista, más de la mitad de los estudiantes no consultó la guía; revisados la transcripción y los audios de la entrevista -se pudo constatar que siguieron el patrón de preguntas elaboradas con breves preguntas de aclaración.

Lo interesante fue que todos los estudiantes respetaron el espacio próximo entre entrevistador y entrevistado (50 cms.) para la realización de la entrevista.

En el desarrollo de la entrevista se percibió que establecieron un buen rapport (relación), no en el sentido de ganar la confianza completa del entrevistado, sino en “lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos” (Taylor y Bogdan, 1987, pág. 55).

77

estudiantes participaron e interactuaron recíprocamente, hubo interacción comunicativa (intercambio mutuo de palabras, gestos).

- Los estudiantes reforzaron sus conocimientos y aclararon sus dudas mediante la formulación de preguntas y respuestas entre estudiantes y con intermediación y retroalimentación activa del docente.
- Se logró aprendizaje cooperativo en el trabajo en grupos en el aula a partir de la formulación de preguntas y respuestas a interrogantes o dudas de los estudiantes.
- El docente desempeñó un rol fundamental como facilitador y guía del aprendizaje, planificó las actividades, estructuró los grupos, asignó tareas, reforzó conocimientos, aclaró dudas, asistió y apoyó en la revisión de la formulación de las preguntas, monitoreó la conducta de los estudiantes, motivó e incentivó a los estudiantes y valoró el trabajo individual y grupal.
- Los estudiantes experimentaron las diferencias entre el Flipped Classroom (aula invertida) y la clase tradicional (exposición del docente); manifestaron que el aula invertida es interesante, dinámica, práctica, porque permitió la participación de los estudiantes y comprometió a los mismos en su aprendizaje.

Las limitaciones de la aplicación del “aula invertida” fueron las siguientes:

- La disponibilidad y tenencia de los textos de lectura con anticipación por los estudiantes no tuvo resultados inmediatos de mayor comprensión y aprendizaje, porque leer y comprender son actividades complejas que involucran al contexto, al texto y al lector que construye significados y da sentido a la información.
- Sólo facilitar los textos de lectura a los estudiantes con instrucción de que lean resultó insuficiente, porque no se tomaron en cuenta el matiz especial que tiene cada estudiante como lector y que ha incidido en la comprensión profunda y aprendizaje significativo de los estudiantes, aunque no se puede esperar que todos los estudiantes que leyeron los mismos textos puedan comprender y aprender de manera idéntica.
- La mayoría de los estudiantes trabaja esta restricción de tiempo no permitió que los estudiantes pudieran concluir la lectura de los textos, lo que inició en su participación e interacción en el trabajo en grupos.

La no conclusión de la lectura de la bibliografía asignada alteró las actividades planificadas del trabajo en grupos, al asignarles tareas según la conclusión o no de los textos de lectura. Esto inició en el reforzamiento de conocimientos y aclaración de dudas.

La práctica fuera del aula posibilitó lo siguiente:

- Los estudiantes aprendieron a realizar una entrevista siguiendo el procedimiento de la técnica de la entrevista.
- Las habilidades y destrezas para investigar fueron aplicadas en la práctica y evidenció la diferencia entre la teoría y la práctica concreta.
- La observación del docente de la práctica utilizando una lista de cotejo (check list) evidenció que los estudiantes desarrollaron habilidades y destrezas para realizar entrevistas.

Las limitaciones de esta práctica fueron las siguientes:

- No obstante que los estudiantes realizaron entrevistas previa a la práctica fuera del aula, les faltó seguridad y confianza para aplicar la técnica de la entrevista.
- Al ser la primera experiencia en investigación, algunos estudiantes cometieron errores y confrontaron algunas dificultades como: concertar la cita con los entrevistados en

78

79

lugares adecuados, manejo del instrumento (grabadora) y de la guía de la entrevista básicamente.

Las sugerencias son las siguientes:

- La carrera de Ciencia Política debería incorporar el Flipped Classroom para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo del área metodológica, sino de todas las áreas.
- La investigación Acción Participativa en el aula debería constituirse en parte de la labor docente, es decir, como una actividad continua y permanente.
- Por la naturaleza de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, es necesario incorporar nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que articulen la teoría con la práctica.

Si bien el diseño curricular del diplomado ha sido bueno, se sugiere dar más carga horaria a ciertos módulos para una mejor articulación entre módulo y módulo, sobre todo el módulo de Procesamiento de datos y el de Informe final.

Un mecanismo para mantener el contacto con los diplomantes podría ser la creación de un centro o asociación de docentes que aplican la metodología de la IAP o de metodologías de investigación cualitativas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Mayor de San Simón.

Referencias bibliográficas

- Bunge, M. (2007). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo XXI Editores.
- Campanillo, M. (s/f). El estudio de la práctica y la formación de profesionales: Un reto a las universidades. *RED-DUSC Revista de educación a distancia-docencia universitaria en la sociedad del conocimiento*. N° 6, disponible en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>.
- Cassis, J. (2011). Donald Schön, Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compas empresarial*, volumen 3 N° 5.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones Anti-Cartesianas: Sobre el origen del Anti- discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, número 9, julio-diciembre 2008. 153-197.
- Festinger, L. y Katz, D., (s/f). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. España: Paidós.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- King, G. et al.(s/f). *El diseño de la investigación social*. España: Alianza Editorial.
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs.As. Argentina: Paidós.

Metodologías colaborativas para el aprendizaje práctico en la asignatura de Investigación Aplicada I en el Instituto Británico Mercantil

Claudio Bustamante Vargas¹

Resumen

El diagnóstico realizado en el Instituto Británico Mercantil, sucursal Quillacollo, en la asignatura de Investigación Aplicada (I) se centró en la situación de los involucrados respecto al aprendizaje, el aprovechamiento en la asignatura y las dificultades que se han podido detectar en el módulo. Para esto, se recurrió a tres técnicas de recolección de información: 1) grupo focal, 2) observación participante y, 3) autorreflexión. Se identificó que los estudiantes no tenían un aprovechamiento académico eficiente y tenían dificultades para elaborar sus proyectos debido a la inadecuada metodología aplicada por parte del docente. Para su solución se planteó implementar metodologías colaborativas prácticas para lograr su aprendizaje significativo y práctico mediante la incorporación de técnicas sintetizadoras y el método del aula taller.

En este artículo de investigación acción propuesto se llegó al siguiente análisis de resultados: los estudiantes tienen preferencia y gusto por el aprendizaje colaborativo en equipo; la metodología colaborativa propuesta ha hecho que los estudiantes sientan que los conocimientos han cobrado vida en sus mentes y procedimientos logrando los objetivos propuestos en la asignatura; la teorización y exposición de contenidos aburre a los estudiantes; el trabajo colaborativo en aula acompañado por las técnicas sintetizadoras y el método aula taller son primordiales para que los estudiantes logren el interaprendizaje colectivo y significativo; en la aplicación de la propuesta de investigación acción se corre el riesgo de que algunos estudiantes no trabajen colaborativamente ocasionando perjuicios entre compañeros de equipo. El docente es colaborador, acompañante, orientador y guía primordial para que se dé el interaprendizaje a lo largo del aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: Investigación acción / Reflexión docente / Metodología colaborativa / Técnicas sintetizadoras / Aula taller / Educación superior.
Introducción

El presente artículo de investigación acción (IA) se fundamenta a partir del diagnóstico realizado en el Instituto Británico Mercantil (IBM), sucursal Quillacollo, en la asignatura de Investigación Aplicada (I). Se identificó que los estudiantes no tenían un aprovechamiento académico eficiente y tenían dificultades para elaborar sus proyectos por una inadecuada metodología aplicada en aula. Se propuso como solución la implementación de metodologías colaborativas prácticas para un aprendizaje significativo.

Se tienen dos tipos de objetivos generales, de acción de la propuesta y de investigación de dicha acción: 1) implementar estrategias colaborativas para incidir en el aprendizaje práctico y, 2) analizar la incidencia de la implementación de las estrategias colaborativas en el aprendizaje práctico de los estudiantes en el IBM.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, magister en Educación Intercultural Bilingüe, realizó diplomados en Educación Universitaria, en Producción de Textos en Quechua y en Enseñanza del Quechua como Segunda Lengua y en Investigación para la Educación Superior Intercultural. Docente de posgrado en la Universidad Privada Abierta Latinoamericana-UPAL subsele Oruro, del Instituto Británico Mercantil-IBM subsele Quillacollo. Fue docente de posgrado en Fe y Alegría regional Cochabamba y del Curso Propedéutico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: bustaman@gmail.com

El documento empieza con el desarrollo del contexto donde se ha realizado la IA, es decir, la institución, la asignatura y los participantes. El segundo acápite refiere al reconocimiento del problema identificado en el diagnóstico. La tercera sección describe la hipótesis de acción, el sustento teórico para la acción y los procedimientos de dicha acción. En la cuarta parte se detalla los objetivos generales y los objetivos específicos de acción e investigación. En el quinto apartado se puntualiza la metodología de la acción propuesta y de la investigación. El sexto apartado es donde se plasma el análisis de los resultados encontrados en la investigación sobre las acciones propuestas para dar solución al problema identificado en el diagnóstico. Por último, en este artículo se describen las principales conclusiones a partir de la investigación y la reflexión docente, y también se proporcionan algunas recomendaciones, tanto metodológicas como de contenido para futuras investigaciones desde un enfoque de IA-P.

1. El contexto

El contexto del presente artículo de investigación acción (IA) se centra en el Instituto Británico Mercantil (IBM), específicamente en la asignatura de Investigación Aplicada (I) y con la participación activa de estudiantes y del docente de la asignatura.

1.1 Instituto Británico Mercantil

El IBM es una institución de formación profesional a nivel de técnico superior. Tiene su sede central en la provincia Cercado y su sucursal en Quillacollo, Cochabamba, Bolivia. En esta segunda ofrece las siguientes carreras profesionales:

- a) Comercial: Administración de Empresas, Marketing, Contabilidad General, Contabilidad Auxiliar, Secretariado Ejecutivo Bilingüe, Diseño Gráfico, Operador de Computadoras.
- b) Técnica: Analista de Sistemas, Programación de Aplicaciones.
- c) Salud: Enfermería, Fisioterapia, Prótesis Dental, Instrumentación Quirúrgica, Optometría. (Instituto Británico Mercantil, 2017)

Los títulos expedidos por el IBM son de técnicos superiores en áreas tecnológicas y de la salud emitidos a estudiantes que se titulan a través de la elaboración del proyectos de grado. 1.2 Asignatura de Investigación Aplicada I

La asignatura de Investigación Aplicada (I) se encuentra en el currículo de la carrera de Administración de Empresas en el segundo año, cuarto semestre. Actualmente la asignatura se desarrolla los días jueves de 8:30 a 12:00 con una carga horaria de 3 horas diarias entre teóricas y prácticas.

La asignatura es considerada como una de las más importantes no solo como enseñanza y aprendizaje áulico, sino también para el contexto inmediato del IBM y para las comunidades de donde provienen los estudiantes. Esto debido a que al tener conocimientos pertinentes para la actuación investigativa, los estudiantes podrán relacionarse de manera adecuada con nuestras comunidades visualizando futuros proyectos de desarrollo según las necesidades e intereses de la sociedad. Además, para elaborar su proyecto de grado, el estudiante debe tener conocimientos metodológicos de investigación que se adecuen a la realidad local, regional y nacional.

1.2.1 Competencia de la materia

"El estudiante comprende conocimientos sobre la investigación aplicada para un aprendizaje

82

Como se puede verificar, la observación a la enseñanza es que no se entiende bien lo explicado en clases y tampoco se ejemplifica lo suficiente.

En la segunda, por la insuficiente puesta en práctica de los contenidos por parte del docente, los estudiantes no pueden cumplir eficientemente con sus proyectos. A continuación se encuentran algunas opiniones:

[...] me gustaría que sea más práctico, la explicación en lo práctico. (Grupo focal, JE. IBM. 19.6-2017)

[...] más quisiera siempre la práctica porque la teoría no puede entrar mucho. (Grupo focal, JF. IBM. 19.6-2017)

[...] pero hay un problema, me gustaría que nos ayude más en el proyecto que estamos realizando, me gustaría a fondo nos hiciera entender los pasos que nos dio en el proyecto [...]. (Grupo focal, LA. IBM. 19.6-2017)

Ehhh, solo tengo problemas en mi proyecto, él no es de la materia pero ha estado guiando para una preparación para que nuestro proyecto final podamos hacer sin dificultad, le agradezco eso, solo que en algunos puntos nos explique mejor porque no se la entiende, nos ha dado guía pero esa guía tampoco la entiendo. (Grupo focal, MZ. IBM. 19.6-2017)

[...] un poquito más la práctica yo diría, está bien que nos esté dando guías pero a veces no entiendo siempre cuando son de fórmulas, por ejemplo las fórmulas para sacar el análisis de la demanda ¿no? (Grupo focal, PS. IBM. 19.6-2017)

[...] y como también han dicho el único problema es lo del proyecto, hay algunos datos que no se puede entender bien y eso sería que nos explique de mejor manera detallada ¿no? (Grupo focal, MG. IBM. 19.6-2017)

El proyecto al que se refieren los estudiantes es el estudio de mercado que deben realizar los estudiantes para crear o mejorar una micro o macro empresa. Los estudiantes solicitan mayor apoyo en la parte práctica ya que la ayuda proporcionada es insuficiente para el cumplimiento eficiente en la elaboración de los proyectos.

Los dos problemas identificados se relacionan y se fusionan. Es decir, si el problema mayor que emerge del diagnóstico es que los estudiantes no están rindiendo en la elaboración de sus proyectos de grado a causa de la inadecuada metodología aplicada dentro de ella, se debe proponer metodologías de interaprendizaje o prácticas colaborativas entre todos los participantes del proceso formativo dentro de la asignatura de Investigación Aplicada (I).

3. Hipótesis de acción

En este acápite se desarrolla la hipótesis de la acción, el sustento teórico y los procedimientos para su logro.

3.1 Hipótesis de la acción

La aplicación de estrategias colaborativas, de técnicas sintetizadoras y el método del aula taller, mejorará el rindiendo de los estudiantes en el aprendizaje práctico sobre el proceso de investigación aplicada a las carreras de: Administración de Empresas, Contabilidad General y Mercadotecnia.

3.2 Sustento teórico para la acción

Se recurrirá como sustento teórico a: la investigación acción en el aula, el aprendizaje

significativo de forma constructiva relacionada con los contenidos del campo de la administración, contabilidad y mercadotecnia". (Plan Global, IBM, 2017)

1.2.2 Unidades de aprendizaje

- Unidad 1: El conocimiento, expresión y aprendizaje
- Unidad 2: Elaboración y presentación de trabajos investigación aplicados a la Administración, Contabilidad y Mercadotecnia
- Unidad 3: Dinámicas de grupos y exposición. (Plan Global, IBM, 2017)

1.3 Participantes

Los involucrados son los estudiantes y el docente de la materia, 41 personas en total, 40 estudiantes y el docente. Los estudiantes, 31 mujeres y 9 varones, se encuentran entre los 20 y 22 años. El 70% son provenientes de zonas rurales y 30% de zona urbana. La totalidad habla castellano y quechua, aunque en este segundo caso la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para la escritura. Así lo manifiesta el estudiante PS cuando dice: "[...] mucho quechua hemos pasado, tres semestres siempre, ni siquiera hemos aprendido bien a escribir, porque no es lo mismo que el castellano, tiene QH, Q', esas cosas [...]" (Comunicación personal, PS, IBM, 26-6-2017).

En cuanto al docente, tiene 38 años, es de origen Quechua, habla castellano y quechua sin dificultad. Es titulado de la Carrera de Ciencias de la Educación y tiene una maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

2 Reconocimiento del problema

A partir del diagnóstico² se priorizaron dos pre-categorías a encarar: 1) la metodología aplicada por el docente y 2) la relación de la teoría y práctica en el aprendizaje. En la primera, por la inadecuada praxis metodológica aplicada por el docente en las clases, muchos estudiantes no aprenden los contenidos avanzados de manera eficiente, es decir, no hay un aprovechamiento académico. A continuación se presentan algunos comentarios:

[...] la metodología [...] no se entiende bien [...] exposiciones, presentación de trabajos. (Grupo focal, JE. IBM. 19.6-2017)

[...] lo que no me gusta es la metodología de clases del docente [...] mucha teoría, porque nos dice: van hacer esta cosa y no nos explica bien [...] no nos da muchos ejemplos. (Grupo focal, DS. IBM. 19.6-2017)

[...] la metodología del licenciado es un poco complicado, explica solo a lo rápido y no entendemos, como es estricto, si es estricto, no lo entendemos. (Grupo focal, DM. IBM. 19.6-2017)

[...] Lo malo es que no se le entiende muy bien al licenciado [...] en la manera en que explica, lo hace de una manera como para universitarios, para los que tienen más conocimientos. (Grupo focal, MA. IBM. 19.6-2017)

² Realizado en la asignatura Investigación Aplicada I, en el Instituto Británico Mercantil de Quillacollo el 19 y 26 de junio de 2017.

83

colaborativo y sus elementos, las técnicas sintetizadoras en el aprendizaje, el método del aula taller en el aprendizaje y la interculturalidad.

3.2.1 Investigación acción en el aula

La IA en el ámbito educativo está siendo cada vez más considerado por los docentes de las universidades e incluso en la educación primaria y secundaria, esto gracias a cursos de formación posgraduales que ofertan y aplican la IA como metodología para mejorar la práctica docente.

Martínez nos dice que la IA presenta:

[...] una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, y se ha impulsado sobre todo desde las mismas Universidades y desde Centros de Investigación Educativa, oficiales y privados. (Martínez, Miguélez, 2000, págs. 30)

La IA ayuda a la investigación educativa a re formular ideas de manera más colectiva, es decir, desde la participación activa de todos los involucrados en problemas educacionales, ya sean estos en cuanto a contenidos mínimos, conocimientos aplicables, metodologías y didáctica aplica por el docente.

Esa reconceptualización debe hacerse a partir de la reflexión y autocrítica de todos los involucrados en una determinada acción educativa. En el caso del presente estudio, se trataría estudiantes como del docente. Sin la reflexión y autocrítica colectiva se caería en la superficialidad del problema y por ende de la solución de la misma. Además, el docente debe ser un profesional que reflexione sobre su propia práctica, ya que "cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Por medio de la reflexión el profesional tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma, y el conocimiento intuitivo implícito en la acción" (Campillo Díaz, Sáez Carreras, & Del Cerro Velázquez, 2011, pág. 17). Entonces, la reflexión y la autocrítica sobre las acciones el móvil que llevarán al aprendizaje y a la solución de problemas significativos.

3.2.2 Aprendizaje colaborativo

Existe una variedad de comprensiones sobre el término de "aprendizaje colaborativo", pero para el propósito de este artículo se empleará el siguiente: "aprendizaje colaborativo hace referencia a metodologías de trabajo en equipo que impulsan al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo" (Scagnoli, 2005, pág. 1). Esta definición muestra la esencia del aprendizaje colaborativo porque implica trabajar estrategias y técnicas que ayuden a lograr un aprendizaje significativo desde la participación de todos los involucrados en procesos de interaprendizaje.

3.2.2.1 Elementos del aprendizaje colaborativo

Los elementos del aprendizaje colaborativo para Velasco y Mosquera (2007) son la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación.

1. Cooperación. Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.
2. Responsabilidad. Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.
3. Comunicación. Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.
4. Trabajo en equipo. Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
5. Autoevaluación. Los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro. (pág. 6)

Estos elementos son primordiales para el éxito del aprendizaje colaborativo, sin estos no se podría llevar con efectividad ninguna estrategia propuesta en el anterior título.

3.2.3 Técnicas sintetizadoras en el aprendizaje

Las técnicas de estudio son herramientas cognitivas que ayudan a comprender mejor los contenidos a aprender. Requieren la generación de un hábito, es decir, planificar las actividades académicas para incrementar el rendimiento intelectual, haciendo que el sujeto sea más productivo.

Las técnicas de estudio son parte integrante del proceso de análisis de la información. Estas técnicas nos permitirán simbolizar y representar las ideas más importantes de un tema, conformando un conjunto de datos estratégicamente ordenados que proporcionarán una visión global e integral de los temas estudiados. (DUEJ, 2006, pág. 92)

Al utilizar las técnicas de estudio, el cerebro analiza la información interpretándola y organizando los datos en ideas principales y secundarias para sacar una síntesis de aprendizaje. Además estas técnicas permiten comprender los contenidos y aseguran el recuerdo en la memoria.

El propósito del uso de las técnicas sintetizadoras en procesos de enseñanza y aprendizaje es lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes. Entonces, estas formas visuales de representación de los conocimientos y saberes deben clarificar el pensamiento, procesar, organizar y priorizar toda la información adquirida por el estudiante.

Continuando, las técnicas sintetizadoras u organizadores gráficos son "técnicas de estudio, formas, representaciones visuales, estrategias que ayudan a comprender mejor un texto" (Arévalo Rodríguez, 2015, pág. 1). No solo ayudan a comprender el texto en sí, sino comprender mejor la realidad de la información proporcionada para un aprendizaje significativo, es decir, para poner en práctica lo aprendido.

³ Mapa conceptual, mapa mental, esquema de flechas, sinopsis, red conceptual, cuadro, diagrama, etc.

acción para la resolución de un problema planteado. Se imprime en el aula una "cultura del aprendizaje", una forma de aprender haciendo en interacción con el docente y con el resto de los estudiantes.

- La docencia en el aula taller supone teoría, práctica e investigación. La reflexión teórica provee de conocimientos disciplinares que iluminan el accionar; la investigación releva experiencias, actividades desarrolladas y a desarrollar en torno a la realidad sobre la que se va a actuar; la acción implica la elaboración de un plan de trabajo para intervenir sobre la realidad. "Las tres instancias quedan integradas en un solo proceso" (Ander Egg; 1994).
- El contenido surge en el marco de los intercambios que se producen en el aula y se justifican en la medida en que contribuyen al desarrollo cognitivo que necesita el alumno para desarrollar su proceso de aprendizaje. El contenido asume un valor instrumental.
- Las tareas académicas que se realizan en el aula son evaluadas periódicamente, en el marco de intercambios entre actuaciones-apreciaciones-valoraciones.
- El objetivo del grupo-clase es superar con éxito la estructura de las tareas académicas propuestas.
- Se rescata la dimensión heurística en la práctica docente y su capacidad para evaluar y actuar ante las reacciones de los alumnos y el significado de los intercambios.
- La estructura de la participación se define en un marco de negociación de significados, normas y patrones culturales, explícitos o tácitos, que rigen los intercambios.
- Las descripciones que realizan los alumnos de trabajos producidos mediante la observación o reflexión sobre lo actuado son construcciones. (De Vincenzi, 2009, pág. 43)

3.2.5 Interculturalidad

El término interculturalidad ha sido interpretado por personas y colectivos desde diversas concepciones. Desde la academia ecuatoriana se puede decir que:

...la interculturalidad se concibe como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida. (Walsh, 2012, pág. 48)

Si la interculturalidad es una práctica contra hegemónica, debe ser un proceso de fortalecimiento de lo propio (conocimientos, saberes, prácticas, tecnologías, costumbres, lenguas, culturas, espiritualidades, etc.). En este caso, fortalecer, respetar e interrelacionar de manera colectiva el aprendizaje colaborativo desde los conocimientos, saberes y prácticas propias.

3.3 Procedimientos de la acción

Para la ejecución de las estrategias planteadas para la IA, se elaboraron guías de actividades y responsabilidades de los estudiantes y el docente. En ese sentido tendremos:

a) Guías de actividades y responsabilidades para las estrategias colaborativas con técnicas sintetizadoras:

- Mapa conceptual

Achaerandio señala que los efectos que produce el aprendizaje significativo en las estructuras mentales, son:

La capacidad de aprender a aprender: adquirir, perfeccionar, saber aplicar estrategias, y procedimientos cognitivos, dominar cada vez mejores técnicas de aprendizaje, y resolver problemas personales y profesionales.

Aprendizajes funcionales: porque vincula los pre-saberes con los nuevos conocimientos. Memoria comprensiva: porque el aprendizaje, se fijará y permanecerá arraigado en los esquemas mentales. (Achaerandio, 2003)

En este caso, el aprendizaje significativo es el producto del uso adecuado de las técnicas sintetizadoras de manera colaborativa, porque este aprendizaje adquiere significatividad meta cognitiva, motivacional y vivencial poniendo en práctica los conocimientos y saberes abarcados en el módulo de Investigación Aplicada (I) del IBM.

3.2.4 Método del aula taller en el aprendizaje

En la experiencia docente suele haber muchas quejas de los estudiantes cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy teórico y expositivo, por lo cual surgen alternativas como el método aula taller para responder a esas demandas. El aula taller constituye:

[...] un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller. (De Vincenzi, 2009, pág. 42)

En ese sentido el método del aula taller se constituye en un espacio de trabajo colaborativo, donde la teoría y la práctica se fusionan y conviven en la producción del conocimiento práctico de cada actor inmerso en dicho trabajo.

Según Ander Egg el aula taller es "una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente" (1994, pág. 14). En ese sentido, el aula taller requiere la participación activa de todos los estudiantes y el docente de manera colaborativa.

A continuación, se lista una serie de supuestos didácticos que subyacen al tipo de proceso educativo que se desarrolla en el aula taller:

- Se sostiene sobre un modelo pedagógico ecológico que describe la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales (Doyle, 1979; Tikoff, 1979).
- El docente interviene con una intencionalidad educativa que se actualiza en el aula en un clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios.
- El rol del docente es definir el problema a resolver y los requerimientos del proyecto del taller. Asimismo, provee a los alumnos del apoyo teórico, metodológico y bibliográfico que se requiere para la construcción de los saberes esperados. El docente demuestra, aconseja, plantea problemas, critica y monitorea el programa de trabajo proyectado por cada estudiante.
- El rol del alumno es el de un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de

- Red conceptual o esquema de flechas
- Mapa mental
- Sinopsis
- Esquema
- Cuadro comparativo
- Resumen
- Síntesis

b) Guía de actividades y responsabilidades para la estrategia colaborativa del aula taller:

- Aula taller

4. Objetivos

En esta sección se desarrollan los objetivos generales de acción e investigación y los objetivos específicos de acción e investigación.

4.1 Objetivo general de acción

Implementar estrategias colaborativas para incidir en el aprendizaje práctico en la Asignatura de Investigación Aplicada (I) en el IBM

4.1.1 Objetivos específicos de la acción

- Aplicar estrategias colaborativas utilizando las técnicas sintetizadoras para mejorar el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje práctico.
- Aplicar estrategias colaborativas utilizando el método de aula taller para mejorar el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje práctico.

4.2 Objetivo general de investigación

Analizar la incidencia de la implementación de las estrategias colaborativas en el aprendizaje práctico de los estudiantes en la asignatura de Investigación Aplicada (I) en el IBM.

4.2.1 Objetivos específicos de investigación

- Examinar la aceptabilidad o rechazo de las estrategias colaborativas, las técnicas sintetizadoras y el método de aula taller por parte de los estudiantes.
- Identificar la incidencia de las estrategias colaborativas, las técnicas sintetizadoras y el método de aula taller en el aprendizaje pragmático de los estudiantes.
- Autorreflexionar el acompañamiento pedagógico durante la aplicación de las actividades estratégicas colaborativas, las técnicas sintetizadoras y el método de aula taller en la comprensión práctica del aprendizaje.

5 Metodología

La metodología que se aplicó en la IA es netamente participativa. Además, por ser una propuesta metodológica colaborativa fue menester la participación activa de todos, estudiantes y docentes, para que las actividades fueran significativas y se reflejen en el aprendizaje de manera práctica. A continuación se describe la metodología de la acción propuesta y la metodología de la investigación.

5.1. La metodología de la acción

En la primera fase se realizaron las siguientes guías de actividades:

- Guías de actividades y responsabilidades para las estrategias colaborativas de las técnicas sintetizadoras y el aula taller.
- Implementación de las técnicas sintetizadoras y el aula taller.

La elaboración de las guías de actividades fue un trabajo colectivo entre estudiantes y el docente después del diagnóstico en el planteamiento de la propuesta de IA. Este material se realizó del 17 al 19 de julio.

En la segunda fase, 1) se implementaron las técnicas sintetizadoras desde el 20 de julio hasta el 16 de agosto y 2) la implementación del método del aula taller fue desde el 17 de agosto hasta (7 de septiembre) la actualidad.

Las técnicas sintetizadoras (mapa conceptual, red conceptual o esquema de flechas, mapa mental, sinopsis, esquema, cuadro comparativo, resumen, síntesis) y el método de aula taller fueron aplicados en equipos de trabajos, cada uno integrado por 5 estudiantes, entre varones y mujeres, conformados por afinidad personal y carrera.

En cuanto a las técnicas sintetizadoras, los equipos de trabajo eligieron qué técnica utilizar para cada actividad según los contenidos de la asignatura. Estas técnicas se intercalaron, de manera que no podían repetir la técnica en cada actividad. Estas técnicas y sus contenidos fueron socializados por los estudiantes que tenían el rol de comunicadores. Estos roles (lectores, secretario, sintetizador y comunicador) también eran rotatorios dentro del equipo de estudiantes. Se calificaba y cualificaba la síntesis de los contenidos, la técnica utilizada y la actitud de los miembros del grupo para el puntaje del trabajo colaborativo.

En relación con el aula taller, se partía de la explicación del docente sobre el contenido a avanzar, se iniciaba con el concepto, luego, sus características y por último con ejemplos. A partir de lo anterior, los estudiantes en sus equipos de trabajo elaboraron sus propias prácticas con base en los ejemplos presentados. El docente hizo un seguimiento grupo por grupo. Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en la construcción de sus perfiles de investigación paso a paso. En esta etapa, a diferencia de la aplicación de las técnicas sintetizadoras se calificó y cualificó sobre todo la práctica y actitud colaborativa de los estudiantes.

5.2. Metodología de la investigación

La investigación sobre la incidencia de la implementación de las estrategias colaborativas se llevó a cabo entre el 20 julio y el 7 de septiembre, es decir paralelamente a la aplicación de las estrategias colaborativas. Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron:

a) *La observación de clase*: desde el inicio de la aplicación de las técnicas sintetizadoras y el método de aula taller se fue recopilando información en el diario de clase. Cada actividad, proceder, éxito, problema, dificultad de la aplicación de la propuesta fue plasmada en este diario por parte del docente. Como afirma Rodríguez, Gil, & García, "la observación participante es un método interactivo de recolección de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando" (1996, págs. 149-150). Es así que esta información fue transcrita en formato Word para

90

charlado entre nosotros, que usted nos enseña paso a paso, me parece muy buena la técnica que ha implementado. (Entrevista, MV, IBM, 2017)

[...] se entiende, puedo entender lo que usted de la manera que explica, todo eso, mediante los PDFs que nos da y todo eso se entiende y con lo que usted más nos explica me está yendo bien. (Entrevista, EN, IBM, 2017)

Como podemos ver en este grupo de estudiantes, si la enseñanza no es paso por paso, puede que no sepan, comprendan, entendiéndolo hacer. Es decir, no habría un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes resaltan que la metodología utilizada en el aula es adecuada para los contenidos, se adapta a la pluralidad socio cultural de los mismos estudiantes. El aprendizaje paso a paso también se refleja a través de la ejemplificación y la puesta en práctica de dicho aprendizaje:

La mejor manera que todo ser humano aprenda es a través del ejemplo y la práctica. De la misma manera en la materia de Investigación Aplicada (I) se dio preferencia a la enseñanza a través del ejemplo y la práctica en el aula. Fui exponiendo de manera dialogada con los estudiantes, tratando de ir lo más lento posible para poder explicar cada uno de los tipos de investigación. (C.C. IBM 10-8-2012)

El docente puede apoyarse en diferentes recursos didácticos para poder hacerse comprender mejor por sus estudiantes. En este caso, las presentaciones de diapositivas por parte del docente fueron dialogadas, ejemplificadas y esquematizadas para que los estudiantes tengan mayor comprensión y logren un aprendizaje significativo.

Entonces, el aprendizaje paso a paso y ejemplificado motiva al estudiante a poner en práctica lo sentido, visto y escuchado en vías del aprendizaje significativo.

6.1.2 "Nos hace vivir" el aprendizaje

Esto de vivir el aprendizaje es una teoría socio cultural, más allá de lo constructivista, es un aprendizaje situado. Para que el aprendizaje sea vivido debe existir empatía entre el ser, conocimiento y contexto inmediato. Por lo tanto, debe existir un gusto por lo que se está aprendiendo:

Hasta el momento yo he visto que la materia ha sido muy práctico y es lo que a mí más me gusta [...] porque yo le entiendo más cuando es práctico que cuando es teórico. Se me es más difícil lo teórico a lo práctico. Entonces, yo he visto que su modo de enseñanza de usted es bastante práctico, nos hace vivir se podría decir el tema, al ejemplificar los trabajos. (Entrevista, JF, IBM, 2017 Énfasis añadido)

Como se puede observar, primero existe un gusto por lo practicidad de los conocimientos y luego hay una especie de vivencia de los mismos. Se podría decir que los conocimientos cobran vida en las mentes y los procedimientos de los estudiantes. En ese sentido, los conocimientos no solo son teóricos sino también prácticos. Tampoco solo son los que están en textos sino en la realidad, solo hace falta abrir un poco más los sentidos y contextualizarlos.

6.1.3 "La parte teórica" nos "aburre un poco"

Una de las preguntas que todos los docentes deberían formularse es ¿por qué los estudiantes

⁴ Mapa conceptual, mapa mental, esquema de flechas, sinopsis, red conceptual, cuadro, diagrama, etc.

92

digitalizarlo, organizarlo y pre categorizarlo.

b) *La entrevista*: se entrevistó a 6 estudiantes en total, 3 mujeres y 3 varones, elegidos al azar. Esta técnica de cara a cara es la que más datos arrojó sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la aceptación o no de las técnicas sintetizadoras y el método del aula taller (éxito, problemas, dificultades). Como afirman Taylor & Bogan, se trata de:

Encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. En realidad son conversaciones amenas donde fluyen aprendizajes entre los dos actores. (1997, pág. 101)

Para este hecho, las preguntas fueron abiertas. Se grabó en formato audio en un celular Android de marca Samsung, modelo S6 EDGE, cada audio no sobrepasó los 5 minutos. Es menester aclarar que para la grabación se pidió el permiso correspondiente a los estudiantes, quienes dieron su consentimiento. Las entrevistas fueron transcritas en formato Word en su totalidad para luego categorizar la información y luego describir, analizar e interpretar los datos.

c) *La autorreflexión (docente)*: como manifiesta Martínez (2000, pág. 30), una reflexión y auto crítica serena, sobre nuestro desempeño, ejercicio y actuación áulica, genera un auténtico autodiagnóstico que terminará en un autoaprendizaje. Mediante esta técnica se analizó la aplicación de las técnicas sintetizadoras y el método del aula taller; es decir, esta técnica permitió ver lo correcto, incorrecto, problemas y dificultades que sucedieron en la aplicación de la propuesta metodológica colaborativa.

6. Análisis de resultados

El análisis de resultados está comprendido por la mirada crítica de la teoría y la práctica, el trabajo colaborativo en aula y la reflexión sobre el docente como colaborador del aprendizaje.

6.1 Miradas entre la teoría y la práctica

En este acápite se presentan y analizan los resultados de la IA. Para ello los contenidos que se presentarán son: el aprendizaje paso a paso, el trabajo colaborativo en aula y sobre el docente colaborador del aprendizaje.

6.1.1 Aprendiendo "paso a pasito"

Muchas veces los docentes exponen su tema esperando que los estudiantes tomen apuntes sin considerar sus ritmos de aprendizaje ni las técnicas que manejan. Es más, en muchos casos no toman en cuenta si los estudiantes han comprendido o no. A algunos estudiantes les gusta que se les explique paso a paso para que el aprendizaje sea logrado:

[...] bueno a lo que nos explica usted, paso a pasito, a si a nosotros nos gusta, a los de mi aula ¿no?, porque de mi carrera, porque tengo un docente que viene y no le explica digamos como hacer, en cambio usted nos ha enseñado paso por paso, nos ha corregido así, entonces, está bien y no mal. (Entrevista, NB, IBM, 2017 Énfasis añadido)

Ehhh, con usted estamos aprendiendo paso por paso, en cambio con otros docentes digamos nos dicen hagan esto y no sabemos digamos qué vamos hacer, eso es lo que hemos

91

se aburren en clases? Las posibles respuestas podrían ser muchas, desde los contenidos, metodología, didáctica hasta la actitud del docente. Los estudiantes entrevistados dicen al respecto lo siguiente:

[...] Solo cuando llega la parte teórica en la diapositiva, algunos la verdad, no algunos, la mayoría casi les aburre un poco cero, porque claro el docente siempre va explicar toda la parte teórica para que podamos entender pero no todos lo toman así, pero algunos se sientan muy atrás o ¿no ve? (Entrevista, MJ, IBM, 2017)

[...] ehhh, si le di una leída pero no le entendí, era mucha teoría y a la teoría no le doy mucho la verdad [...] Al principio la verdad lo hallaba aburrido [...] sí, aburrido, porque era demasiado teoría. (Entrevista, MV, IBM, 2017)

En este caso el aburrimiento de algunos estudiantes es porque los docentes los enfrentan con mucha teoría y para ellos es muy pesado, "aburrido". Se revisó en apartados anteriores que los estudiantes del IBM entrevistados prefieren la práctica.

Es precisamente porque los estudiantes suelen aburrirse en clases con la carga horaria teórica que nace la propuesta de acción de la presente IA. Esta propuesta fue incorporar metodologías colaborativas mediante las técnicas sintetizadoras y el método del aula taller. Otro tema que se debe considerar es que los docentes usan la metodología expositiva explicativa como común denominador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero muchas veces este método no es el más adecuado, más aún cuando es monótono su uso en el aula. Así lo expresan las siguientes citas:

Vi que al principio los estudiantes participaban activamente, incluso se atrevían a dar algunos ejemplos similares al que les contaba. Pero a medida que fue transcurriendo el tiempo, muchos estudiantes se sentían cansados (miraban a sus compañeros, bostezaban). Entonces lo que tuve que hacer es parar la presentación y les pregunté: "¿quieren descansar un ratito" y todos dijeron en coro "¡sí!". Entonces apagué la data y les dije "descansen, ahhh, pero no metan mucha bulla". Los estudiantes unos se pusieron a conversar entre ellos y otros se pusieron a hacer alguna tarea pendiente que tenían. A unos minutos toco el timbre para el recreo. (C.C. IBM 10-8-2017)

Después del recreo volví a encender el Data y a continuar con la presentación. Casi al final de la presentación volví a ver el cansancio en los estudiantes pero tenía que terminar, faltaba poco, es así que terminé la presentación tratando de hacer participar a los estudiantes, yo dije, forzándoles un poco. (C.C. IBM 10-8-2017)

Cuando el docente solo usa la metodología expositiva, la atención de los estudiantes es corta, por ello la estrategia de enseñanza mediante la exposición no es la más adecuada, incluso si es dialogada y con muchos ejemplos.

Por tanto, para que la convivencia áulica no sea aburrida y muy expositiva se debe tratar de intercalar las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya sean estas colaborativas o individuales para lograr un aprendizaje significativo. ⁴

6.2 Trabajo colaborativo en el aula

En esta sección se describe el trabajo colaborativo en grupo por parte de los estudiantes y la identificación de algunas dificultades vividas al aplicar las estrategias colaborativas en aula.

93

6.2.1 “En grupo siempre va a ser mejor trabajar”

El trabajo colaborativo ha demostrado ser una metodología de trabajo en equipo que impulsa al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo (Scagnoli, 2005). Es en ese sentido que algunos de los estudiantes dicen que el aprendizaje en grupo siempre será mejor:

Ehhh, en grupo siempre va a ser mejor trabajar, porque, digamos si yo o mi compañero no ha entendido, no puede hacer, como grupo yo le puedo colaborar lo que él no puede o algo que yo no puedo, como estamos en grupo, él me puede colaborar también [...] en grupo si o si nos colaboramos [...] cuando estamos en grupo tenemos apoyo digamos [...] uno le ha entendido una parte y otro le ha entendido otra parte, entonces, fuimos juntando nuestras ideas. (Entrevista, EN, IBM, 2017)
Me ha parecido bien porque hemos hecho en grupos, nos hemos puesto de acuerdo, hemos leído y hemos ido aportando ¿no? Lo que hemos entendido cada uno estaba bien [...] cada uno hemos sacado ideas y hemos ido aportando como del esquemita ¿no ve? (Entrevista, NP, IBM, 2017)

Lo que estamos haciendo grupo está bien, porque unos te preguntan a usted, tal vez está ocupado, se preguntan igual entre grupos, se sacan de dudas con los que ya saben [...] en la parte práctica en ahí si nos ayuda bastante, cuando tenemos dudas por ejemplo como hacer, nos incentiva. (Entrevista, MJ, IBM, 2017)

La preferencia por parte del estudiantado por el trabajo colaborativo está más que claro, sólo cabe aclarar que el trabajo colaborativo no viene suelto sino acompañando por las técnicas sintetizadoras y el método aula taller que ayudan a lograr el aprendizaje significativo. Estas técnicas permiten la adquisición de nuevos significados por parte del estudiante, es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva. El material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 2009).

Para que el trabajo colaborativo se convierta en el “pan de cada día” en procesos de enseñanza y aprendizaje en la ES, será decisión y fuerza de voluntad tanto del docente como de los estudiantes. Si el trabajo colaborativo es la práctica diaria en el aula, los estudiantes trabajarán con buenos resultados de manera conjunta:

Después de esas explicaciones inicié a presentarles en diapositivas la estructura de un trabajo de investigación. Empecé por la portada. Luego de que les mostré un ejemplo, les pedí que cada grupo elabore su portada con todos sus elementos, ceptuando el título o el tema de investigación, mismo lo harían más adelante. Se nota que los estudiantes trabajan muy bien de manera conjunta, todos aportan al que está diseñando en una hoja. (C.C. IBM 17-8-2017)

En la observación hecha por el docente se puede ver que los estudiantes se acostumbraron a trabajar de manera colectiva y colaborativa. Esto muestra que tanto docente como estudiantes han entrado en el interaprendizaje colectivo y además significativo desde la practicidad. Por consiguiente, trabajar de manera colaborativa es cuestión de costumbre.

Ahora bien, tanto las técnicas sintetizadoras como el método aula taller son pilares fundamentales para el éxito de los procesos de interaprendizaje de los estudiantes. Las técnicas sintetizadoras son formas, representaciones visuales, estrategias que ayudan a comprender mejor los conocimientos compartidos en clases (Arévalo Rodríguez, 2015).

94

b) (Ir)Responsabilidad estudiantil en el trabajo colaborativo

El tema de la responsabilidad estudiantil está cualificado en la competencia del “ser”. Expresa puntualidad en la asistencia a clases, entrega de trabajos individuales y grupales, cumplimiento de roles dentro del equipo de trabajo, demuestra trabajo colaborativo y otros.

En mi grupo tengo un compañero, Disber, que no viene, nada, a veces viene y no viene, no colabora. Con las dos chicas más que me tocó estas mismas trabajando bien. (Entrevista, EN, IBM, 2017)

[...] otros dos grupos de estudiantes no tenían su material que avanzaron la anterior clase. Es así que cuando me acerqué se miraban entre ellos, no decían nada. Les pregunté “¿y ustedes, por qué no están haciendo?” y una de ellas me respondió “mi compañero no vino, ella tiene las hojas” y yo les dije “¿y ahora, qué van hacer, con qué van a trabajar?”, ellos solo se miraron, no decían nada, les dije “hagan memoria, recuerden su tema de investigación”. Entonces ellos empezaron a hablar y tratar de escribir su tema haciendo memoria. Así fui caminando en el aula y viendo a los grupos trabajando cuando de repente vi a dos estudiantes que están solos y no en grupo de cinco, me acerqué y les dije “¿por qué no están trabajando en su grupo?” y ellas me dijeron “mis compañeros no vinieron” y les dije “pero ustedes nomás hacen, ¿dónde está su trabajo de la anterior clase?” ellas responden “mi compañero lo tiene, ya está viniendo”. (C.C. IBM 24-8-2017)

En estas citas se nota que existen irresponsabilidades de algunos estudiantes. No asisten y por tanto no colaboran con sus compañeros ya que el trabajo es grupal. Asimismo, al no asistir algunos grupos de estudiantes se quedan sin material de trabajo. Otros llegan tarde pero también hacen llegar tarde el material o llegan a interrumpir el trabajo de sus compañeros. Por último, algunos están en los grupos de trabajo pero sin hacer nada productivo. Esta irresponsabilidad de inasistencia, tardanza o actitud no colaborativa de algunos estudiantes perjudica a sus compañeros de equipo de trabajo y por tanto, al interaprendizaje.

6.3 El docente colaborador de aprendizaje

En este apartado se describe el ejercicio del docente colaborador en el aula taller y sus falencias procedimentales en el trabajo colaborativo con los estudiantes.

6.3.1 El docente colaborador en el aula taller

La colaboración docente es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos. Así mismo es primordial para la efectividad de la estrategia del aula taller:

Algunos grupos tratan de elaborar su pregunta de investigación, otros siguen preguntándose entre ellos cómo podrían hacer y otros me piden que les colabore [...] Es así que me fui acercando a cada grupo y les fui preguntando que querían conocer sobre su tema de investigación. Algunos fueron clarificando sus ideas sobre que querían investigar pero esto fue escribiendo una y otra vez el problema de investigación. Otros tenían más dificultades, no podían, solo lo planteaban como tareas a realizar. Poco a poco los estudiantes pudieron plantear un problema de investigación más o menos acorde a sus temas de estudio. (C.C. IBM 17-8-2017)

En el uso de las Técnicas Sintetizadoras y la metodología del aula taller se nota la

El método del aula taller es utilizado bastante en procesos de enseñanza y aprendizaje de ES, más que todo en cursos posgraduales como Diplomados, Especialidades y Maestrías. Esta metodología necesariamente requiere el trabajo colaborativo de los estudiantes y docente:

Inmediatamente los estudiantes trabajaron en sus grupos. Pareciera que se comprendió sin mayores problemas ya que no había preguntas a mi persona. Y ahí les dije “ven que plantear objetivos específicos no es tan difícil como parece, muchos ven esta etapa como algo muy difícil, pero si tenemos claro que queremos conocer de nuestro tema, es decir nuestras variables, es muy sencillo, ¿verdad?”. Fui acercándome a cada grupo de trabajo, la mayoría estaba haciendo bien nomás, solo que algunos no estaban utilizando el verbo infinito adecuado para su variable sobre su tema. (C.C. IBM 24-8-2017)

La cita muestra que el aula taller es un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los estudiantes (De Vincenzi, 2009). La practicidad es justamente lo que los estudiantes sugirieron en el diagnóstico buscando solución al problema del bajo avance en el aprendizaje, así poder estar mejor preparados en un futuro cercano para enfrentarse al trabajo del proyecto de grado con el cual se titularán. La metodología del aula taller ayuda al interaprendizaje significativo de los estudiantes ya que es una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente (Andrer Egg, 1994). Por tanto, estas estrategias colaborativas requieren de la participación activa de estudiantes y docente.

6.2.2 Dificultades vividas en la aplicación de las estrategias colaborativas

En esta sub sección se describen algunas dificultades que se han podido identificar como la falta de atención por parte de los estudiantes a las consignas hechas por el docente y algunas (ir)responsabilidades por parte del estudiante en el trabajo colaborativo.

a) Falta de atención a las consignas del docente

La falta de atención a las consignas del docente es una de las actitudes negativas que suelen practicar algunos estudiantes. Esta actitud exige que el docente acompañe el proceso de enseñanza y aprendizaje:

A pesar de que les expliqué las consignas, hay grupos que aún no tienen claro, por ello me vuelven a preguntar: “¿Lee, qué vamos hacer después de leer?”. Entonces me he ido acercando a cada grupo para volver a explicarles las consignas y preguntar qué rol tenía cada estudiante. (C.C. IBM 20-7-2017)

[...] los estudiantes del fondo del aula de rato en rato conversan entre ellos, incluso se llega a escuchar algunas palabras entrecortadas. Eso me pone un poco molesto y les digo levantando la voz “ahí atrás, silencio por favor, escúchen y atiendan lo que estoy explicando ya que es muy importante [...]”, ellos se caían, y todos me miran. (C.C. IBM 27-7-2017)

En estas notas se observan que algunos estudiantes no prestan atención a las explicaciones de las consignas que realiza el docente y por tanto a la enseñanza impartida. Este tipo de actitud influye negativamente en el aprendizaje de los estudiantes ya que más adelante no saben cómo proceder en las actividades y deben volver a preguntar al docente. Por tanto, como consecuencia se pierde tiempo y distraen a sus compañeros en los trabajos colaborativos.

95

importancia del proceder del docente. Más que todo cuando este da seguimiento y acompañamiento del trabajo colaborativo de los estudiantes den el trabajo en equipo, aún más cuando se trata de poner en práctica lo aprendido en la teoría. Para Gimeno Sacristán (1988), Rodríguez y Marrero (1993), el profesor es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, pág. 3). Por lo tanto, el docente colaborador es actor primordial en el seguimiento y acompañamiento del interaprendizaje.

También el docente colaborador debe ser acompañante y guía en la resolución de inseguridad del aprendizaje que tienen los estudiantes. La incertidumbre de los estudiantes frente al conocimiento nuevo es normal, no debería denotar preocupación al docente. Lo importante es que el docente colaborador debe ser capaz de orientar y utilizar la estrategia adecuada para el aprendizaje de esos conocimientos desconocidos para los estudiantes.

[...] les pregunté: “¿está claro el ciclo de la teoría del conocimiento científico?”, la mayoría de los estudiantes me dicen “sí” verbalmente y otros con la acentuación de la cabeza. Pero hay pocos estudiantes que aún parecen confusos, por lo tanto decido repetir de nuevo uno más. (C.C. IBM 27-7-2017)

Les dije que no se preocupen, poco a poco veremos con calma y para eso la metodología que utilizaremos será el aula taller, es decir, por ejemplo yo explico qué se entiende por objetivo, sus características, los tipos, general y específicos, luego les muestro un ejemplo. (C.C. IBM 17-8-2017)

Durante el proceso de las clases, casi siempre al inicio de un tema nuevo los estudiantes muestran caras de incertidumbre. Lo importante es que, con el uso de las técnicas sintetizadoras y el método del aula taller, los estudiantes fueron interaprendiendo de manera colaborativa con el acompañamiento activo del docente. En sí, cada nuevo tema de conocimiento denota perplejidad en los estudiantes, pero mediante el trabajo colaborativo se solucionan las dudas.

6.3.2 Falencias explicativas del docente

Los docentes en el desarrollo de actividades a veces pasan por alto algunas aclaraciones procedimentales desparando que los estudiantes ya las saben. Sin embargo, muchas ocasiones los estudiantes se equivocan, erran o se paralizan y no avanzan con la actividad propuesta por esta falta de conocimiento.

La mayoría tenía 2 a 3 variables muy coherentes con sus temas de investigación. Pero otros grupos tenían cierta dificultad, esta dificultad era porque no tenían claro su tema. Es decir, el tema sugerido no lo conocían conceptualmente, a uno de los grupos le pregunté “¿qué es finanzas y patrimonio?”, se miraron entre ellos, no me respondían y uno de ellos me dijo “¿según nosotros?” y le respondí “según ustedes o según algún autor, da lo mismo, la idea es que ustedes tengan claro qué significa finanzas y patrimonio”, el mismo estudiante me dijo “para mí, finanzas es economía y patrimonio tiene que ver con bienes” y yo le dije “vale, pero piénsenlo un poco más”. (C.C. IBM 24-8-2017)

Para plantear un tema de investigación se debe conocer los conceptos fundamentales de dicho tema. El docente algunas veces deja vacíos de aprendizaje que conflictúan a los

estudiantes. No hay que olvidar que el mismo docente se encuentra en un espacio de aprendizaje, es decir, en un proceso de interaprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

Esta sección del documento de IA está dividido en dos partes: 1) tiene que ver con las principales conclusiones a las que se llegó a partir de la investigación y la reflexión docente y, 2) algunas recomendaciones metodológicas y de contenido para futuras investigaciones con un enfoque de IA-P.

Conclusiones

a) La mayoría de los estudiantes entrevistados y según lo observado en clases, muestra preferencia y gusto por el aprendizaje colaborativo en equipo. Los estudiantes se inclinan por un aprendizaje "paso a paso" y ejemplificado, que motiva al estudiante para producir aprendizaje significativo.

b) La metodología colaborativa propuesta hizo que los estudiantes sientan que los conocimientos cobraron vida en sus mentes, siguiendo procedimientos que han impulsado al grupo a cooperar en el logro de un mismo objetivo (Scagnoli, 2005). Esto refleja empatía epistémica y sociocultural, que la interculturalidad es también el diálogo inter epistémico y no solo cultural, tampoco sólo el reconocimiento de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklóricos o del mundo de la vida (Walsh, 2012).

c) Cuando el docente realiza su clase de manera muy teórica y expositiva sin intercambiar métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes suelen aburrirse y como consecuencia no hay un aprovechamiento en su aprendizaje.

d) El trabajo colaborativo en aula acompañado por las técnicas sintetizadoras y el método aula taller fueron primordiales para que los estudiantes logren el interaprendizaje colectivo y significativo. Las técnicas sintetizadoras colaboran en la capacidad de aprender a aprender, en el aprendizaje funcional y sobre todo a tener memoria comprensiva (Achaerandio, 2003). A su vez, el método Aula Taller colabora al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la realización de la actividad académica de manera colectiva y colaborativa (Ander Egg, 1994).

e) En la aplicación de la propuesta de IA algunos estudiantes prescindían de atención a las consignas del docente, no asistían a clases o no trabajaban colaborativamente, lo que ocasionó perjuicios entre compañeros de equipo y al interaprendizaje.

f) En la aplicación de la propuesta de metodologías colaborativas en el aula para el aprendizaje significativo, el docente fue colaborador, acompañante, orientador y guía primordial para el interaprendizaje. Pero también, se pudo encontrar que hubo vacíos explicativos en el aprendizaje de los estudiantes que les generó conflictos en el abordaje de la investigación.

Recomendaciones

a) Metodológicas. Si se aplica un enfoque de investigación acción participativa, debe respetarse lo participativo de todos los involucrados en todo el proceso y no solo en algunas etapas de dicha investigación, ya que la IAP tiene tendencia más participativa y con miras a

98

esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, el conocimiento significativo y la comunidad de docentes (Martínez Miguélez, 2000). Caso contrario solo denominar investigación acción como lo desarrolla Latorre (2003) y no netamente participativo.

b) Contenido investigativo. Como docente, en el desarrollo de las clases se debe tratar de evitar que la exposición sea muy teórica y con metodología monótona expositiva, sino que debe utilizar la pluralidad metodológica existente para lograr el aprendizaje significativo. Las metodologías colaborativas deben convertirse en costumbre procedimental en la academia de educación superior. Por otro lado, en el trabajo con metodologías colaborativas se debe tomar en cuenta que no todos los estudiantes son responsables y que no están predispuestos a trabajar en equipo. Tomando esto en cuenta, hay que anticiparse con soluciones a las posibles dificultades que se podrían presentar al momento de desarrollar las clases colaborativas.

Para terminar, el docente debe tratar de no dejar vacíos explicativos procedimentales en el trabajo colaborativo de los estudiantes porque esto les podría acarrear conflictos.

Referencias bibliográficas

Achaerandio, L. (2003). *Introducción a la práctica de la investigación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Ander Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Arévalo Rodríguez, T. (2015). *Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes de sexto grado primaria del Colegio Capouilliez*. Tesis de Grado.

Guatemala de la Asunción: UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR. Ausubel, D. (2009). *Significado y aprendizaje significativo*. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Campillo Díaz, M., Sáez Carreras, J., & Del Cerro Velázquez, F. (2011). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. RED-DUSC. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 1-23.

De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41-46.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

DUED. (2006). *Libro "Técnicas de Estudio". Módulo de inducción*. Lima, Perú: DUED.

Instituto Británico Mercantil. (20 de junio de 2017). *Instituto Británico Mercantil*. Obtenido de Instituto Británico Mercantil: <http://instituto-ibm.webcindario.com/ibm-gmch.html>

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: ED. GRAÓ.

99

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*. Volumen 7, págs.27-39.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada-España: ALJIBE.

Scagnoli, N. (2005). Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *University of Illinois*, 1-15.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1997). *La entrevista en profundidad*. En *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona - España: Paidós.

Velasco, M., & Mosquera, F. (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. *PAIEP*, 1-10.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Participantes en la investigación acción

Jaime Fernando Escalera López
Deisy Sánchez Chinchilla
Julieta Fuentes Riva
Lurdes Achá Cardozo
María Nela Velasco Colque
Maribel Soliz Alanes
Pablo Junior Soría Quiróz
Evelin Tereza Cáceres Larrea
Melisa Tacañá Rodríguez
María Alejandra Titichoca Toledo
Mónica Guzmán Navarro
Celia Abasto Zarría
Bustamante Saaco Arminda
José Luis Choque
Gabriela Churqui Zárate
Edid Erika Claros Marca
María Esther Coa Calatayud
Arminda Beatriz Condori Colque
Laura Daiana Coria Montalvo
Carla Blanca Flores Maldonado
Noemí Flores Mejía
Anthony García Lunazco
Marco Antonio Jiménez Salvatierra
Melissa Ledezma Chambilla
Cristhian López Mayorga
Emiliana Mamani Barrientos
Elena Mamani Nina
Nohorma Mamani Ayca
Sonia Miranda Colque
Gencarla Pacheco Cabrera

Edson Pahuasi Jiménez
Anahí Paniagua Miranda
Roberto Carlos Perca Layme
Celia Reque Quispe
Disber Ricaldes Rodríguez
Jhery Rocha Gonzales
José Armando Rocha Mita
Ruth Gladys Sipe Barco
Mireya Tórez Lizarazu
Katherin Paola Tumiri Churqui
Bania Vargas Manuel
Nelian Camacho Choque
Wilfredo Jestis Cabrera Chungara
Lineth Panozo Cáceres
Andrea Carolina Cachi Butrón
Erik Nina Olmos
Vanessa Aranchibla Rivero
Wilder Coca Escobar
Jhoselyn Rosario Fernández Aliaga
Verónica Margoth Quispe Agreda
Nelson Peñaño Ortiz
Marisol Valencia Vargas
Wilma Condori Flores
Luis Alfredo Montañó Cartagena
Alan Cristian Gonzales Cáceres
Juan Brian Zurita Vásquez
Claudio Bustamante Vargas

Implementación de técnicas e instrumentos alternativos para la enseñanza-aprendizaje en la tutoría de tesis

Luz María Ordoñez Villagómez

Resumen

La presente experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) nace a partir de un contexto de asesoría externa de tesis a cinco estudiantes de pregrado que registraban como antecedente un abandono consecutivo de las clases regulares de Taller de Tesis en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). La asistencia a las clases presenciales de tutoría externa por parte de las participantes también habían sido bastante irregulares. Es a partir de ello que se plantea la necesidad de conocer las causas o factores que afectan a las estudiantes tesisistas de pregrado en el desarrollo de su trabajo de investigación y las dificultades que tienen para asistir a clases para posteriormente plantear herramientas o métodos pedagógicos alternativos que coadyuven a la solución del problema.

Los resultados del diagnóstico realizado de manera participativa entre las estudiantes y la asesora dieron a conocer las siguientes problemáticas: la falta de tiempo como razón para no asistir a las clases presenciales, porque todas trabajaban y eran madres de familia; una deficiencia en el conocimiento de las herramientas metodológicas necesarias para afrontar su proyecto de investigación y problemas de procesamiento y comprensión lectora que repercutía en dificultades en la redacción del informe de tesis. Ante lo cual, también se plantearon tres acciones alternativas concretas: la realización de talleres de reforzamiento metodológico con temas y contenidos seleccionados de manera colectiva por las estudiantes, cuyo espíritu debía ser la práctica; la elaboración de fichas de lectura, propuesta como herramienta que ayude a la comprensión y sistematización de la lectura y finalmente, la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el aula virtual.

Los resultados nos muestran que el proceso de impartición de los talleres de reforzamiento metodológico-práctico coadyuvó que las estudiantes tuvieran mayor claridad en el diseño de su metodología de trabajo; el empleo y el ejercicio de la lectura a la que dieron lugar las fichas de lectura permitieron que las tesisistas pudieran tener mayor claridad en sus lecturas y en la redacción de sus informes, puesto que la ficha se introdujeron en el ejercicio de diferentes niveles de comprensión lectora. Con respecto a la incorporación de las TIC en la tutoría para solucionar el problema de inasistencia a las clases, esta no dio buenos resultados debido a las rutinas y ritmos propios de las estudiantes, además de involucrar otros problemáticas todavía por estudiar.

Palabras clave: Investigación acción/Tutoría de tesis / Estrategias pedagógicas alternativas/ Comprensión lectora /Mejoramiento enseñanza aprendizaje.

1. Licenciada en Sociología, comunicadora social, con Maestría en Gestión del Patrimonio y Desarrollo Territorial, Diplomada en Ciudadanía Intercultural e Investigación. Museólogo. Es investigadora del PRAHC, UMSS. Ha publicado diversos artículos sobre temáticas culturales, políticas y sociales. Contacto: litema2105@betsmail.com

Introducción

El ejercicio de la docencia a través de la aplicación de la Investigación Acción Participativa implica entender a la enseñanza como un proceso de investigación y continua búsqueda de mejores métodos de enseñanza aprendizaje en la que los participantes docentes como alumnos hacen una autorreflexión sobre la situación como si fueran compañeros activos en la investigación para detectar problemas que, si bien son latentes, no están presentes en su forma visible en el aula por varios motivos.

La elaboración de la tesis de grado como modalidad de graduación se ha planteado desde siempre como un problema, tanto para los estudiantes como para las universidades, pues muchas veces, la elaboración de la misma se constituye en una suerte de cuello de botella para los estudiantes. A pesar de haber terminado satisfactoriamente el plan curricular de la carrera, muchos de los estudiantes terminan estancándose con la realización de sus proyectos de investigación, esto puede llevar a abandonos consecutivos de las materias de Taller de Tesis e incluso el abandono de la carrera por parte de los estudiantes.

Es por ello que, a partir de la identificación de causas y problemas mediante un previo proceso de diagnóstico, se planteó de manera dialogada y coordinada con las tesisistas tres acciones particulares en la presente IAP con el objetivo de lograr avances en la realización de las tesis mediante la implementación de estrategias y herramientas pedagógicas alternativas basadas en el uso de las tecnologías de comunicación, herramientas de procesamiento-comprensión lectora y talleres de reforzamiento metodológico como estrategias para reforzar el avance de los proyectos de investigación de cinco tesisistas de pregrado de la UMSS.

El artículo consta de seis cuerpos: el contexto, en el que se incluyen los antecedentes, las características situacionales y el lugar simbólico en el que se hizo la investigación; el reconocimiento del problema, contextualizando la situación de las estudiantes; la hipótesis de acción, que presenta también el sustento teórico de la IAP; los objetivos, tanto de la investigación como de la acción; la metodología, que contiene el diseño metodológico, los métodos de investigación y de procesamiento de datos y las distintas técnicas empleadas; y finalmente, el análisis de resultados, que es el acápice de la exposición analítica del resultado de cada una de las acciones de la presente IAP.

1. El contexto

La tesis se constituye una modalidad de graduación que, a partir del VII Congreso Nacional de Universidades, se incluye en los planes de estudios de las diferentes carreras de formación a nivel de pregrado, asegurando, de esta manera, la profesionalización de sus estudiantes a través de trabajos de investigación que respondan a las demandas y necesidades locales, regionales y nacionales y fortalezcan los vínculos de la Universidad con el medio.

No obstante, la elaboración de la tesis de licenciatura en las diferentes carreras se ha constituido en un problema, puesto que, a pesar del alto número de los alumnos que concluyen el plan curricular satisfactoriamente y logran egresar, es menor la cantidad de estudiantes que se titulan. Así, por uno u otro motivo, elaborar la tesis les llevará un par de años más, constituyéndose en una suerte de cuello de botella, tanto para los estudiantes como para las diferentes carreras. Este hecho lleva a que muchos estudiantes demoren años en titularse o abandonen definitivamente la carrera.

102

Es a partir de esta preocupación que se inició la etapa de Diagnóstico (reconocimiento del problema) de la presente IAP con el objetivo de Conocer las causas o factores que afectan a las estudiantes tesisistas de grado en el avance de su trabajo de investigación y las dificultades que tienen en el desarrollo de la misma para plantear herramientas o métodos pedagógicos alternativos que coadyuven a la solución del problema. El diagnóstico se desarrolló desde la Investigación Acción Participativa mediante la aplicación de entrevistas grupales, en la que se ha podido debatir diferentes temáticas en tres sesiones¹ que fue la primera aproximación al problema.

Fruto del diagnóstico, se pudo conocer que, en definitiva, las tesisistas tenían problemas para asistir a clases presenciales (diurnas), pues las responsabilidades del trabajo y la atención a su familia absorbían su tiempo y, por lo tanto, contaban con poco tiempo libre durante el día. Necesitaban contar con horarios más personalizados que les permitiera mayor dedicación a la tutoría. "...Yo, debido a mi trabajo, solo puedo dedicarme unas cuatro horas a la semana y por las noches, en el día me es muy difícil" (Julietta, 16-06-17).

Yo creo que lo que ahorita lo que me beneficiaría es una tutoría virtual, que sería bien lindo, no solamente para mí sino para los chicos, tutoría virtual, en donde yo mande mis avances, me lo revisen y no venga mucho a la universidad, sí, super sería. Y donde la tutora y otras personas podrían aportar, como un foro, no solamente como alumnos, quizá algún profesional pueda entrar y ayudarte también, como invitado, sería super. He visto que sí, eso se hace en otros países como México, la mayoría de los chicos trabajan y tienen su tutoría virtual. (Isabel, 24-06-17)

Pero, como el objetivo del diagnóstico era identificar los problemas más allá de la sola inasistencia de las tesisistas, en las entrevistas se indagó sobre otros factores que obstaculizaban el avance de su investigación. Así se identificó una falta de conocimiento preciso sobre herramientas metodológicas de investigación que repercuta, en principio, en el diseño metodológico de investigación y, posteriormente, en la búsqueda y el procesamiento de datos. "...no a mi profundidad en metodologías, es superficial y no tenemos, simplemente, herramientas para poder avanzar" (Julietta, 16-06-17).

Esta problemática se estaría arrastrando, a decir de las entrevistadas, desde el mismo sistema curricular universitario, porque las materias metodológicas serían impartidas superficialmente, con conceptos y aproximaciones básicas por un lado; y por otro, debido al lapso del tiempo que dejaron la carrera, sería como empezar de cero, como lanzados directo a la práctica de investigación. "...prácticamente comenzamos de cero, en metodología" (Daniela, 16-06-17) ante lo cual nace también la necesidad de que "...sería bueno tener unos cursillos cortos para recordar" (Marcela, 24-06-17).

La falta de comprensión de los textos de lectura y su procesamiento fue identificada como otro elemento que trababa el desarrollo de sus informes, mismo que repercuta directamente en la redacción del informe y sobre todo del marco teórico. "...yo me enredo mucho con las lecturas, leo pero después tengo tanta información, no puedo procesarlo y no sé, soy desordenada y necesito organizarlo mejor, ese es mi problema" (Alejandra, 24-06-17).

Es así como, a partir del diagnóstico -análisis reflexivo de grupo-, se pudieron identificar tres problemas principales que afectaban de manera directa o indirecta a las tesisistas en el

El elevado nivel de abandono y la frecuente inasistencia a las materias de taller de tesis se han constituido en una preocupación permanente para autoridades y docentes. Por ello, en la mayoría de los casos, se ha optado por la creación de otras modalidades de titulación como el "proyecto de grado, el trabajo dirigido, trabajo de adscripción y práctica institucional" (UMSS, 2008, pág. 18) y el examen de grado, con el fin de que los estudiantes tengan mayores opciones y logren titularse a corto plazo.

Según el diagnóstico para la presente IAP, entre los factores para el abandono de la tesis están: la incursión de los estudiantes en el campo laboral y su dedicación de tiempo completo al mismo y no relevante aún, la escasa formación en investigación que el estudiante recibe a lo largo de su formación universitaria. La tesis se constituye en un trabajo de investigación que requiere la aplicación de una serie de estrategias y herramientas metodológicas, de manera que la realización de una investigación real es difícil de encargar, con apenas una o dos materias de metodología de investigación en la malla curricular.

El contexto de aplicación de la IAP para la presente propuesta no se delimita a un espacio físico determinado como "aula"; se trata de un espacio externo a este, en el cual se realizó el trabajo de apoyo en tutoría de tesis de manera "externa" a cinco estudiantes de pregrado de la Universidad Mayor de San Simón: cuatro de la Carrera de Comunicación Social y una de Sociología. Las tesisistas son mujeres de entre 32 y 36 años, cuatro de ellas son madres de familia y también trabajan (en áreas relacionadas con su profesión). Estas actividades limitan su asistencia al aula, por ello, se han visto obligadas a abandonar en reiteradas oportunidades la elaboración de su tesis. Incluso en ese proceso han cambiado también varias veces de tema de investigación, ya sea a sugerencia del tutor, debido a su inviabilidad metodológica u otras razones.

Es por ello que, a la par de tener un tutor de tesis designado por la Universidad, las estudiantes decidieron buscar apoyo para el seguimiento y apoyo metodológico externo durante la gestión 2017. Esta demanda puso en evidencia que ellas sentían la necesidad de un seguimiento más personalizado a los avances de sus proyectos que sea al mismo tiempo adecuado a su disponibilidad de tiempo. Esto, porque debido a la cantidad de estudiantes por curso, muchas veces el docente de Taller de Tesis o tutor dedica poco tiempo a cada tesisista o, por lo menos, no tiene el tiempo que las estudiantes consideran necesario y demorarían mucho tiempo en hacer las revisiones de sus avances.

2. Reconocimiento del problema

Durante los tres primeros meses del trabajo de asesoría externa² (de marzo a mayo), la frecuencia de asistencia a sesiones programadas en horarios fijos fue irregular, con frecuencia, las estudiantes faltaban o cancelaban su asistencia, lo que me llevó a identificar el problema más allá del simple hecho de la ausencia. Hecho que se repetía con los patrones de asistencia a las clases de tutoría regular³ pues intuía que la falta a las sesiones de tutoría estaba estrechamente ligada con limitados avances de la investigación

²Para la presente y con fines de diferenciación, referiré como "tutoría externa" o "asesoría externa" al trabajo de seguimiento a la tesis realizada por un tutor o asesor particular externo a la universidad.

³En el presente texto, haré referencia a "tutoría regular" como aquel trabajo hecho por un docente designado o nombrado por la universidad como docente de la materia de Taller de Tesis.

103

desarrollo de su trabajo de investigación; la falta de tiempo para asistir a clases presenciales, falta de herramientas metodológicas y de comprensión de los textos de lectura, a partir de lo cual se plantearon; la hipótesis de acción y los objetivos y las estrategias metodológicas a seguir.

3. Hipótesis de acción

Para hacer frente a las problemáticas registradas, se propuso la siguiente hipótesis de acción: El desarrollo y atención del trabajo de investigación de las tesisistas mejorará a partir de la implementación de estrategias y herramientas pedagógicas alternativas basadas en el uso de las tecnologías de comunicación, herramientas de procesamiento-comprensión de texto y reforzamiento metodológico, lo que permitirá mayor claridad al momento de redactar la tesis y accesibilidad en cuanto tiempo para participar de las clases tutoriales.

3.1. Sustento teórico

La filosofía crítica nos ha enseñado que "previo a todo conocimiento riguroso está el conocimiento de los instrumentos de conocimiento" (Bourdieu, 2000, pág. 71).

La situación política, cultural y social de nuestro país nos desafía a replantear inclusive el método de investigación y enseñanza-aprendizaje que usamos y buscar nuevos métodos que nos ayuden a comprender e interpretar mejor la realidad, entrando así a la paradoja de una nueva manera de hacer, como diría Bourdieu (2000) el "arte o artesanía intelectual" (pág. 71).

No obstante, el sistema educativo en nuestro país continúa reproduciendo las lógicas occidentales de enseñanza aprendizaje, modelo que, en sus orígenes, estaba ligado al proyecto de la ilustración, la modernidad y la construcción del Estado Nación. Por su parte, la universidad en tanto institución también está fuertemente influida por ese proceso; los procesos de enseñanza aprendizaje también reproducen las mismas lógicas, pues, como afirma Grosfoguel (2013), "tales estructuras de conocimiento se volvieron parte del 'sentido común'" (pág. 50). En esta estructura académica, el docente o profesor es el poseedor del conocimiento y los estudiantes son considerados "meros y pasivos "consumidores" de productos educativos generosamente prodigados por los guardianes formales de los bienes de la educación" (Carneiro, 2015, pág. 17).

Hasta ahora, la universidad occidentalizada opera bajo el presupuesto del uni-versalismo donde "uno (hombre o animal de cinco países) define por todos" lo que es conocimiento verdadero y válido. Descolonizar las estructuras de conocimiento de la Universidad Occidentalizada requerirá entre otras cosas: romper con el uni-versalismo occidental, llevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pluriverso de significados y conceptos, donde la conversión inter-epistémica reconozca el primitivismo epistémico del fundamentalismo. (Grosfoguel, 2013, pág. 35)

Así, los métodos tradicionales pedagógicos crearon la ilusión de que solo personas altamente calificadas podían reflexionar sobre ciencia, asumiendo que ella era una verdad apodictica, y despreciaba el resto del conocimiento calificándolo simplemente como "vulgar". En cambio, la epistemología actual considera esa actitud como una utopía, ya que posee una

¹Ver anexo I.

humildad intelectual mucho mayor y, por ello, trata de ser lo más rigurosa, sistemática y autocrítica posible (Martínez, 2000, pág. 31).

Están surgiendo planteamientos alternativos, de otras epistemologías que tienen su origen en la teoría crítica que nace desde la praxis, desde los movimientos emancipadores y las luchas sociales que están perforando los principios hegemónicos de los problemas dilemáticos del capitalismo sin fin y el poder de dominación del colonialismo sin fin. (Boaventura de Sousa, 2012, pág. 54)

Es esa praxis, precisamente, la que también perfora las categorías tradicionales de producción del conocimiento como algo exclusivo de los "iluminados": las élites académicas, desconociendo la posibilidad de que otros conocimientos que nacen desde lo local, las comunidades, las luchas sociales, etc., se trasladan al campo educativo. Se trata de una interpelación hacia la posibilidad de construir nuevos conocimientos y métodos de enseñanza aprendizaje también desde las aulas, "desde" y "con" los protagonistas, que son los mismos estudiantes, de manera dialogada, dejando de lado la visión paternalista-colonialista que muchas veces asumen los docentes. En este sentido, según Schön, la práctica en las universidades debe ser uno de los principales núcleos que estructuran la base del accionar de las universidades.

Las universidades y las instituciones con vocación práctica entrarán en unas nuevas relaciones. La facultad universitaria se interesará en la práctica profesional, no sólo como una fuente de problemas de estudio o como preparación para estudiantes, sino como una fuente de acceso a la práctica reflexiva. Como consecuencia, a las actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación universitaria se les dará un nuevo significado. El trabajo de campo, la consulta y la educación continua, a menudo consideradas como actividades de segunda clase o como males necesarios, alcanzarán un status de primera clase como vehículos para la investigación, la actividad principal de la Universidad. (Schön, 1998, pág. 18).

Esta posibilidad de enseñanza aprendizaje, "desde" y "con" es lo que Freire planteó como "educación dialógica" - deviene de la pedagogía crítica-; se centra en la persona y en su relación dialogal con la comunidad, para ahí "descubrir" la materia primera sobre la cual se estructura el viaje del aprendizaje de cada uno. La noción de "diálogo" apela a un principio vivencial y fundamental de nuestra realidad social, la interculturalidad, que, al igual que el planteamiento de Freire, interpela a la "otredad" encarnada en el proyecto alternativo y emancipador -descolonizador- sitio desde el cual "la educación intercultural parte de la necesidad del diálogo de saberes, el aprendizaje "interepistémico", que parten también de poder romper con la viejas lógicas enseñanza aprendizaje occidental tan enraizadas en nuestra sociedad (Walsh, 2014, pág. 57).

Pero esta nueva forma de educación dialogada a la que hacemos referencia también interpela de manera directa la necesidad de formación de profesionales reflexivos, capaces de problematizar las situaciones para darles solución a partir de una suerte de reflexión en la acción que permitirá "nombrar y enmarcar el problema", permitiendo, de esta forma, el desarrollo de una habilidad técnica basada en la observación, deconstrucción del problema y análisis, pues el conocimiento se produce desde nuestra acción. Así, la reflexión desde y en la acción es planteada por Schön (1998) como una nueva epistemología de la práctica profesional:

El esfuerzo del profesional por resolver el problema de modo adecuado origina nuevos descubrimientos que requieren nueva reflexión-en acción. El proceso se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y reapreciación. Cuando capta una nueva situación como parte de su repertorio, adquiere una nueva manera de verlo y una posibilidad de acción dentro de ella, pero la adecuación y utilidad de este nuevo punto de vista todavía tiene que ser descubierto en (dentro) la acción. (pág. 126)

Es a partir de este debate teórico que situamos las bases de la presente contribución sobre IAP. Nuestro objetivo es introducirnos en el proceso en esa suerte de práctica de reflexión-acción sobre el quehacer pedagógico desde la investigación educativa y práctica educativa. La investigación y la práctica educativa deben dirigirse hacia un proceso que dé lugar a una transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (desde nuestro microespacio), de modo que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su propia formación y no simples sujetos pasivos y desde la acción, sean parte de la construcción de nuevos conocimientos para la transformación de la enseñanza.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Analizar de qué manera las nuevas herramientas incorporadas: fichas de lectura, reforzamiento en metodologías de investigación y seguimiento de la tesis mediante la implementación de las TIC, han mejorado y facilitado el avance de los proyectos de investigación de cada testista.

4.2. Objetivos específicos de acción

- Implementar fichas de lectura para la comprensión y sistematización de bibliografía pertinente.
- Reforzar el conocimiento de las testistas sobre sus temas mediante talleres sobre metodologías y técnicas de investigación y recolección de datos.
- Desarrollar la tutoría de tesis de manera virtual implementando herramientas de las TIC, de manera que la tutoría sea accesible a las necesidades y a los horarios de las testistas.

4.3. Objetivos de la investigación

- Analizar de qué manera las fichas de lectura implementadas han facilitado la comprensión, análisis y sistematización de los textos de lectura.
- Describir de qué manera las sesiones de reforzamiento metodológico implementadas han facilitado en el avance de los proyectos de investigación de las testistas.
- Analizar la pertinencia de la implementación y el trabajo de la tutoría virtual y de qué manera esta nueva forma de abordaje ha mejorado el seguimiento, la comunicación e interacción con las testistas e impactado en el avance de sus proyectos de tesis.

5. Metodología

El método de IAP nace como un nuevo paradigma de investigación, según el cual se debe investigar "con la gente" y no "sobre la gente" (Arnold y otros, 2006, pág. 10). "Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento y la colectivización de ese conocimiento" (Fals

y Brandao, 1987, pág. 18). Justamente ese es el fin del presente artículo, dar cuenta de la producción colectiva del conocimiento en el campo de la educación superior.

Esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social (Calderey y López, 2005, pág. 3).

Es a partir de este marco que se han diseñado varios pasos metodológicos y técnicas para cada una de los objetivos propuestos.

5.1. Metodología de la Acción

Como afirma Bernardo Restrepo (2004) "La acción implica actuar para inmediatamente actuar" (pág.45). Así, la metodología de la acción muestra los procedimientos desde la planificación y ejecución de las acciones, con el fin de transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje, involucrando a la gente, entre la gente y con la gente. Pues, "es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más, que así mismo en este paso de ser sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico" (Fals-Borda, 1983, pág. 2). A continuación, detallamos las técnicas que empleamos para cada una de las acciones propuestas, puntualizando también cada uno de los procedimientos paso a paso.

Tabla 1. Objetivos de acción, técnicas e instrumentos

Objetivos de investigación	Técnicas	Instrumentos/recojo de datos
Implementar fichas de lectura para la comprensión y sistematización de bibliografía pertinente.	Mesa de trabajo Debate	-Guía de preguntas -Reportera -La ficha de lectura -Diario de campo
Reforzar el conocimiento de las testistas sobre sus temas, mediante talleres sobre metodologías y técnicas de investigación y recolección de datos.	Talleres Debate	-Diapositivas -Diario de campo -La ficha de lectura
Desarrollar la tutoría de tesis de manera virtual implementando herramientas de las TIC, de manera que la tutoría sea accesible a las necesidades y a los horarios de las testistas.	Mesas de trabajo Entrevistas grupales Taller de capacitación de uso aula virtual	Diario de campo Guía de preguntas -reportera Guía de entrevistas -Reportera -Diapositivas -diario de campo -El aula virtual

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Metodología de la investigación

Para el proceso de la investigación de la acción, se diseñaron diferentes técnicas para cada objetivo.

Tabla 2. Objetivos de investigación, técnicas e instrumentos

Objetivos de investigación	Técnicas	Instrumentos/recojo de datos
Analizar de qué manera las fichas de lectura implementadas ha facilitado la comprensión, análisis y sistematización de los textos de lectura.	Entrevistas grupales Observación participativa	-Guía de entrevistas -Reportera -La ficha de lectura -Diario de campo
Describir de qué manera las sesiones de reforzamiento metodológico implementadas ha facilitado en el avance de los proyectos de investigación de las testistas.	Entrevistas grupales Observación participativa	Guía de preguntas Diario de campo
Analizar la pertinencia de la implementación y el trabajo de la tutoría virtual y de qué manera esta nueva forma de abordaje ha mejorado el seguimiento, la comunicación e interacción con las testistas e impactado en el avance de sus proyectos de tesis.	Entrevistas grupales Observación Participativa	Guía de entrevistas Diario de campo

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de las técnicas e instrumentos de la investigación se implementaron de manera simultánea al desarrollo de cada una de las acciones, ello nos permitió una constante reflexión sobre la acción y en la acción.

El análisis de los datos obtenidos se ha realizado mediante el proceso denominado "Codificación Teórica" propio del método de la Teoría Fundamental. Este procedimiento consiste en la codificación, que es someter los datos a un microanálisis en tres pasos: la codificación abierta; el procedimiento analítico, en el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, ideas y significados; y la codificación axial, en la cual se establecen relaciones jerárquicas con las subcategorías- propiedades y dimensiones-. Este procedimiento está dirigido a encontrar el significado de los datos para posteriormente proceder a la codificación selectiva. Este procedimiento consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías (Hernández, 2014, pág. 202). Para la secuencia de procedimientos citados, se ha desarrollado también, como herramienta de ordenamiento de datos, una matriz de categorización de las entrevistas.

6. Análisis de resultados

Si bien la IAP surgió como una metodología inspirada en la sociología, se convirtió de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativo, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales. (Fals-Borda, 1983, pág. 2)

En el presente acápite, damos a conocer los resultados y aportes de la implementación de las tres propuestas planteadas en la IAP para mejorar y facilitar el avance de los proyectos de investigación por un lado, y por otro, mejorar la tutoría de tesis. El trabajo tuvo su base en la creación (coordinada) de estrategias y herramientas pedagógicas alternativas, apoyándonos en fichas de procesamiento-comprensión de la lectura, las TIC y el reforzamiento metodológico.

6.1 La comprensión lectora como problema para el estancamiento

La comprensión lectora se había constituido en uno de los principales problemas para las cinco tesis derivando en el estancamiento del avance de sus proyectos de investigación por su falta de capacidad de síntesis, “desorden en la lectura”, dando lugar a enredos teóricos y conceptuales.

Todos tenemos problemas creo, a ver, los principales problemas, creo que uno enfrenta el problema del esfuerzo por la síntesis, creo que es el mayor problema en un texto de una página. Puedes leer muchas páginas, pero tienes que tener la capacidad de síntesis, pero tienes que tener la capacidad de cerrar una mirada global ¿no? (Marcela, 24-06-17)

Por mi parte, a la par del testimonio de la estudiante, hice una revisión minuciosa del marco teórico y contextual del trabajo de investigación de cada una de ellas, con el fin de verificar e identificar elementos constantes sobre los cuales trabajar. El procedimiento confirmó el problema de comprensión lectora, constatando que la comprensión lectora, efectivamente, estaba afectando a la redacción de sus informes, pues presentaban textos poco claros. No había relación directa entre las teorías enunciadas, existía desorden en el contenido, no mostraban conclusiones, presentaban textos cortados y no existía coherencia interna.

Dicho proceso me permitió identificar que su problema también derivaba de una falta de organización física –estructural– de los datos porque, al leer los textos, ellas los almacenaban en distintos archivos sin realizar ningún trabajo previo sobre los datos, como una suerte de recortes de frases o textos sueltos. Por tanto, se debía buscar una herramienta que pudiese abarcar ambas necesidades. A partir de ello, desarrollamos de manera conjunta la “ficha de lectura”.

6.1.1. La ficha como instrumento de comprensión y sistematización de las lecturas

El objetivo de la ficha de lectura fue diseñar un “instrumento” que nos ayudara a desarrollar la estrategia orientada a la obtención de un objetivo claramente establecido: la comprensión de la lectura; y que permitiera, al mismo tiempo, trabajar ordenadamente. En la práctica, la aplicación de este instrumento requirió de procedimientos de perfeccionamiento constante, mismos que nos permitieron implementar categorías de análisis y comprensión de manera práctica, cuya elección detallada y diseño fueron de responsabilidad de todas las involucradas de la acción.

Así, el diseño de la ficha de lectura dio lugar a bastantes discusiones para ponernos de acuerdo sobre la estructura y elementos que debía contener, pues cada una pensaba, por un lado, en las necesidades concretas de su tesis y, por otro, en cuán compleja podría ser la ficha de manera que en vez de ayudar, podría darles mucho más trabajo. Incluso se debatí, si debía tener un espacio para emitir criterios personales respecto al tema y sobre cómo se lo podía denominar aquel espacio. Finalmente, este espacio se bautizó simplemente como “conclusiones”. Escuchamos cada posición y pedí, además, que las intervenciones fueran

110

hecho que no se observaba en las primeras fichas, pues la mayoría solía dejar aquel espacio en blanco.

La ficha de lectura es importante porque te ayuda a ordenar la lectura que has hecho y a poder un poco clasificar la información, te sirve. Es re-funcional, en sentido de que tienes eh... un resumen de la lectura que realizas, está todo bien, hay la identificación de la idea principal. [...] Esto te ayuda para poder ubicar la información en un marco teórico, te re-ayuda a resumir, a ver diferentes conceptos, a ver diferentes libros o documentos que puedas leer ¿no? (Alejandra, 26-08-17)

Vemos la aceptación del nuevo instrumento de comprensión lectora y procesamiento de los textos que resultó de utilidad y muy práctico para las estudiantes, debido a que, de alguna forma, recuperó y se enfocó en los principales problemas de las tesis.

Sí, es muy importante tener esta ficha de lectura cuando se hace una investigación, porque cuando tienes muchas fuentes bibliográficas o hemerográficas, entonces, tanto que lees lo subrayas el libro y quieres en tu investigación poner, no sabes en dónde está la cita, mientras teniendo esta ficha de lectura, entonces anotas y anotas dónde se ha encontrado la cita textual y entonces vas... Estás escribiendo tu tesis, vas y dices: “¿Dónde estaba la cita?”, y es más rápido ya encontrar y poder anotar porque ahí está todo ya anotado, la cita y todas esas cosas. (Isabel, 16-08-17)

A pesar de los beneficios de las fichas de lectura reconocidos por las tesis, ellas también expresan que llenar la ficha requiere de mayor tiempo y trabajo, ya que llenar la ficha les exige razonar sobre su lectura, a diferencia de la forma mecánica en la que antes leían, tendiendo a agrupar citas diversas, haciendo una suerte de recorte de datos de manera desordenada. A la larga, olvidaban de dónde habían sacado cada fragmento, de quién era y por qué les pareció interesante.

Me parece que esta ficha me podría servir de mucha ayuda, también para escribir un artículo científico, un ensayo, incluso para un texto literario; es una herramienta que me ayuda a organizarme, comparar con otros textos y hacer un esfuerzo, no solamente por compilar muchas citas, como lo hacía antes, sino también de razonar y profundizar más con la lectura, porque me sirve después para ordenar las ideas de mi tesis. (Julieta, 26-08-17)

En la triangulación de los datos entre las observaciones y las entrevistas grupales que se recogió a lo largo de todo el proceso, se observa un buen avance en la comprensión lectora, desde la aplicación de la herramienta diseñada hasta la fecha. Así puede constatar que, en la actualidad, ellas mismas han implementado el uso de fichas incluso para el análisis de los datos, de sus hallazgos, claro que con otras categorías de análisis.

Por otro lado, también pude comprobar que la organización e identificación de elementos constitutivos del texto de lectura, han facilitado grandemente el trabajo de comprensión lectora en las tesis. Lo que también se evidencia en la redacción de sus avances, donde existe mayor grado de debate teórico y análisis en la presentación del texto, mostrando cierto salto progresivo de la mera “transcripción” textual hacia una suerte de “diálogo con el texto”. Así se logra un avance hacia la sistematización y comprensión lectora:

[...] Yo comencé la lectura para mi marco teórico transcribiendo literalmente los textos, los fragmentos de los libros que me interesaban, literal, transcripción del libro al cuaderno, transcripciones; pero era tedioso porque después tenía que volverlas a trabajar, contextualizar, estaban dispersas. Pero después, con el orden de las fichas, la lectura y el

112

fundamentadas para poder comprender y analizar la propuesta. Evidentemente, no todos los planteamientos fueron tomados en cuenta, algunos fueron descartados por el grupo, como la siguiente sugerencia:

Lo que también podría ser interesante, porque esta ficha puede servir para otra gente que también está en la Universidad y que está haciendo su tesis y todas esas cosas. Capaz podría haber una sugerencia de lecturas relacionadas a este... a esto que se está leyendo ¿no? Cosa que se tenga otro espacio, como un pie de página, de textos relacionados a la lectura que vendría a ser un “estado del arte”. Cosa de tener como un hilo conductor, por lo menos, a mí me funcionaría. (Daniela, 08-07-17)

Después de estructurada la ficha, la enviamos a todos los correos electrónicos del grupo con la consigna de que cada una debía llenarla con un texto relacionado con su tesis. Una semana después, nos reunimos nuevamente para discutir la factibilidad de la misma, modificamos la estructura, cambiamos de posición, la secuencia era importante, pues debía representar el orden del texto e ir de lo particular a lo general. Hicimos una última prueba de llenado grupal de la ficha en la computadora; y, finalmente, después de discutir la manera de cómo se debía llenar, la ficha de lectura quedó aprobada.

6.1.2. La habilidad lectora se logra con la práctica

“Es leyendo que uno se transforma en lector.” Jolibert (2003)

Las tesis reconocen que la habilidad de la lectura se va desarrollando con la práctica y que también se constituye en un vínculo con el conocimiento, que está estrechamente relacionado con el lenguaje. Pues autores como Jolibert (2003) y López (2005) han afirmado que, cuanto más se interactúa con un texto de lectura, más se desarrolla la capacidad de construir sentido en lo que se lee.

Por otro lado, la discusión de la falta de práctica de la lectura nos llevó a analizar el problema a profundidad, identificando que ello también es un problema estructural en el sistema educativo derivado de una falta de métodos y políticas de motivación al estudiante hacia la lectura. Esto repercutiría hasta los niveles de educación superior:

Obviamente que la formación en los colegios es terrible, es muy terrible porque ni siquiera acabas el colegio muy... eres un “gran lector” digamos [hace el símbolo con los dedos de entrecoronas]. Tienes nociones mínimas de lectura, creo yo, tienes muchas trabas y todas esas cosas. Al leer en otro idioma más, es más jodido todavía, esos han sido mis traumas, creo. (Marcela, 24-06-17)

Y sí, la práctica de la lectura tiene una influencia significativa en la comprensión lectora. A partir de esa premisa, propusimos –por consenso– que la práctica debía ser la estrategia que acompañe al nuevo instrumento creado.

6.1.3. De las transcripciones hacia la sistematización y el proceso de comprensión de la lectura

Durante el proceso de aplicación de la ficha de lectura, dimos la consigna de llenar dos fichas de lectura cortas por semana, cada una debía elegir una lectura referente al tema de investigación. Después de dos meses de ejercicio y revisión de las fichas llenadas, pude observar bastantes cambios en la redacción de sus informes y mayor claridad en el llenado de sus fichas. Incluso algunas ya se habían animado a escribir sus comentarios sobre el tema,

111

aprendizaje, más que párrafos o fragmentos, siento que es justamente un diálogo con el mismo texto ¿no? Lenguaje- comunicación y que puedas aceptar o puedas poner en duda las ideas del autor, en una suerte de ejercicio de duda también, eso es. (Julieta, 26-08-17)

La ficha de lectura desarrollada indirectamente sin la intención de trabajar sobre una base teórica previa de la comprensión lectora nos ha permitido introducirnos y ejercitar diferentes procesos cognitivos vinculados a niveles de interpretación textual, pasando de la mera comprensión literal hacia la comprensión inferencial y crítica⁵. Según Pérez Zorrilla: “Dado que leer (...) es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo” (2005, pág. 123).

Así, del análisis realizado a nuestra ficha de lectura sobre la base teórica del modelo trabajado por los autores Allende y Condemartin, basados en la taxonomía de Barret (1998, citado por Pérez, 2005, pág. 12)⁶, pude identificar que la ficha presenta un vínculo directo con cuatro niveles de la comprensión lectora, ejercicio que ha permitido despertar capacidades lectoras en las estudiantes. Esto no quiere decir que las tesis ya se hayan convertido en excelentes lectoras, pues, como lo habíamos mencionado antes, practicando es que uno se convierte en un buen lector.

⁵ En la comprensión inferencial, el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo para así construir el sentido global del texto. Para esto, utiliza la lectura de inferir y efectúa las siguientes acciones: ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio); clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto); resumir las ideas principales; y concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente).

En la comprensión crítica, el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular, la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura). Ver más en Flórs, Marzoni, Polloni y otros (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Chile: OREALC/UNESCO.

⁶ Que identifican cinco niveles: 1) Comprensión literal 2) Reorganización de la información 3) Comprensión mediante

113



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, también es importante resaltar otro elemento que ayuda a la comprensión lectora, sobre todo cuando se trata de desarrollar lecturas para escribir informes e investigaciones de carácter científico. Es el "orden" y la "organización" de lo leído, lo que permite una claridad de la lectura para la codificación y categorización de los datos y su posterior análisis. Entonces, en este punto es de utilidad la generación de fichas.

6.2. La necesidad de reforzamiento metodológico: "El tutor supone que ya sabemos"

La idea del reforzamiento metodológico parte de la necesidad expresada por las tesisistas durante la etapa del diagnóstico, pues este procedimiento reveló que ellas tenían muchos vacíos en cuanto al abordaje metodológico, lo que repercutía negativamente en el avance de sus informes del proyecto de investigación. Los argumentos principales expresados por las tesisistas fue que habían tenido una formación demasiado básica en las materias sobre metodologías a lo largo de su formación. Lo mismo sucedía con las materias de taller de tesis, porque "el tutor suponía que ellas ya sabían, pero en la realidad... prácticamente, ellas estaban empezando de cero" (Daniela, 16-06-17).

Ayuda bastante, porque poco se lleva con investigación, te dan investigación pero no te lanzan; el proceso de la investigación, tipos de investigación, es una. Es un pantallazo que te dan ¿no?... A ver, en mi carrera, por ejemplo, nos ha dado metodología, por ejemplo,

114

compromiso y participación de las estudiantes, pero también de mi parte, para no alterar los tiempos del cronograma y para que nadie se pudiese perder el taller.

El reforzamiento metodológico fue muy importante en todo este proceso, debido a que dio lugar a cambios importantes en la redacción de los avances de sus informes. Sin embargo, en las reuniones de evaluación, algunas de las tesisistas expresaron la posibilidad de realizar más talleres de reforzamiento metodológico para poder profundizar otras temáticas como el estado del arte y los paradigmas epistemológicos, para que pudieran reconocerlos y saber distinguir, por ejemplo, qué es el estructuralismo, el marxismo, etc. Evidentemente, al momento de elaborar la investigación para la tesis se presentan muchas necesidades metodológicas de acuerdo a los parámetros exigidos por la academia como es la definición de la postura epistemológica de su investigación. Y la falta de claridad en el tema, indudablemente puede dar lugar a enredos teóricos, metodológicos que a la larga derivan en una suerte de estancamiento con la investigación o terminar con productos muy pobres.

6.3. Los distintos ritmos de aprendizaje

La asistencia a la clase de asesoramiento era muy escasa antes de iniciar con las acciones de la IAP; después de tres meses, las cosas no habían cambiado por completo, las causas de la inasistencia identificadas mediante el diagnóstico eran la falta de tiempo de parte de las tesisistas. El trabajo y la dedicación a sus familias imposibilitaban su asistencia a las clases diurnas. Ante ello, se propuso la realización del seguimiento a través de las TIC. Para ello se creó una plataforma piloto de aula virtual a la cual las tesisistas podían conectarse por las noches, pero los resultados no fueron exitosos.

Una vez realizada una breve capacitación para su uso, iniciamos la práctica, misma que duró un mes. La primera semana, todas se conectaban por las noches, en días indistintos; en esa primera instancia, las conversaciones giraban en torno a algunas interrogantes sobre el avance de su tesis. Tres de ellas también enviaron sus trabajos mediante esa vía; sobre esa base, también establecimos una suerte de debate, -revisar la matriz metodológica de Marcela era el tema-. La tesisista observaba con entusiasmo, observaba la incorporación de cada uno de los comentarios y sugerencias que se hacían a su trabajo. Pero el entusiasmo fue disminuyendo día que pasaba, ya que después de la primera semana, disminuyó la presencia de las tesisistas en la plataforma.

Las ausencias se sentían, para cuando concluimos el mes, la que más veces se había conectado fue Isabel, -una vez por semana-, el resto no pasaba de dos veces solamente, entre la primera y segunda semana.

En la reunión de evaluación, analizamos las causas de las ausencias, resultando que cada quien tenía su ritmo de vida y su ritmo de trabajo; aunque lo óptimo sería que todas pudieran interactuar de manera frecuente en la plataforma.

Otro tema emergente fue la necesidad de tener también reuniones presenciales, así las observaciones se harían directamente a ellas, pues sentían que por vía virtual se había perdido la profundidad de las revisiones.

Al parecer, el paso que se dio mediante el aula virtual de lo individual a lo colectivo había trocado el sentido de privacidad al que estaban acostumbradas las tesisistas. Ese límite que ninguna había medido, -si éramos capaces de pasar-, porque ni siquiera lo habíamos visto

116

pero no de esta forma. Recién en semestres posteriores han ido dando, no es como deberían dar y es así, no solo en carreras de las ciencias sociales. (Julietta, 21-07-17)

A partir de ello, se planteó como estrategia la impartición de talleres de reforzamiento metodológico a partir de un banco temático que presenté a las tesisistas. Sobre esa base debatimos qué temas les interesaban y debíamos abordar con mayor énfasis. Ellas seleccionaron cinco temáticas y también el contenido de cada una, así se pudo armar el cuerpo de temas para las sesiones de reforzamiento y fijamos lugar y fecha de las sesiones; para comodidad de las tesisistas, elegimos cuatro sábados.

6.2.1. El reforzamiento metodológico como estrategia para el desdramatamiento de la tesis

Durante la implementación de las sesiones presenciales de reforzamiento metodológico, dos días antes de cada clase les enviaba el material mediante correo electrónico para que lo leyeran y despejaran sus dudas, si las tuviesen; no todas cumplían con ello. Terminadas las sesiones, entablábamos debates sobre el tema. Por el tamaño reducido del grupo, era fácil que participáramos todas.

Una semana después del inicio de estas actividades, implementamos la idea de hacer también la práctica de lo avanzado en el aula; para ello, trabajamos en grupos de a dos con ejercicios de planteamiento del problema, identificación de variables, elaboración de una matriz metodológica, etc., aunque aquello implicaba mayor disponibilidad de tiempo de su parte. Para que las reuniones no fueran tan "frías", todas teníamos que llevar algo de comer y beber para compartir. La parte práctica de cada sesión la hacíamos teniendo como estudio de caso sus propias investigaciones.

Esto está bien, además está completo ¿no? O sea que también podríamos hacer prácticas en función a lo que avanzamos ¿no? Que nos ayude a aprender más el tema de investigación. Porque para muchos, investigar es entrar al Google del internet y sacar, hacer un "copiar, pegar", sin interesar o ver diferentes artículos. Eso es investigación [para ellos] y no es así. Y este problema hay en los colegios ahora, ya no es la tarea ahora, sino es "investigar" y está mal. El investigador tiene que practicar, así creo que podemos aprender mejor, no es investigar ver y leer. (Marcela, 30-07-17)

En las clases observaba bastante entusiasmo en las tesisistas, sobre todo en la parte práctica, todas hablaban permanentemente, discutían y preguntaban, muchas veces hasta de manera incisiva, lo cual mostraba la importancia de comprender y entender el procedimiento. A partir de ello, todas decidieron re- trabajar y ajustar sus objetivos y la matriz metodológica de sus investigaciones principalmente. En las revisiones de sus trabajos noté mayor claridad en sus planteamientos, pues les sirvió para darse cuenta del nivel de análisis y alcances que requerían sus investigaciones.

Es la parte más importante para poder seguir nuevamente, seguir en el camino de la tesis, porque es importante tener el perfil de tesis. Entonces, la primera parte ha sido muy importante porque, claro, nosotros podemos tener una idea de lo que queremos hacer, pero que tal vez no se va a poder llegar a eso ¿no? Realmente, tal vez queremos investigar tantas cosas, pero en la realidad no se puede llegar a concretar eso y, gracias a ese reforzamiento de la metodología en la parte donde están las preguntas, donde están los métodos de investigación, la segunda parte, pero el planteamiento del problema, los objetivos y todas esas cosas han sido muy importantes, más que todo para poder seguir después. (Isabel, 13-08-17)

Por otro lado, llevar a cabo los talleres de reforzamiento metodológico requirió de mucho

115

como un problema, se había convertido en una nueva complicación. En teoría, evidentemente, todas las posibilidades estaban abiertas para trabajar, más aun considerando que el aula se creó de acuerdo a las características decididas en conjunto.

Las TIC como instrumento en la educación en general, por sus características y con relación a los formatos tradicionales cubiertos en las aulas, nos introducen a una práctica de aprendizaje comunitario o en grupo, en la que todos los miembros pertenecientes a ese escenario virtual, tanto docentes como estudiantes, interactúan en función de un tema. La base del aprendizaje en grupo es la discusión dialogal.

Sin embargo, la práctica está demostrando que existen muchos más elementos que analizar al momento de implementar una iniciativa de ese tipo, que deben partir también de una suerte de análisis y poner en la balanza los puntos a favor y en contra en cada estrategia a implementar. Al mismo tiempo, develó que las tutorías virtuales no son del todo una solución al problema de la inasistencia a clases. Pues, la actividad virtual también exige la predisposición para dedicarle tiempo y un poco de organización personal por parte de las tesisistas, puesto que, en este caso, el horario ya no era una barrera como antes. Por lo tanto, al parecer, los ritmos propios de sus tiempos determinaron la instalación de un ritmo más pausado de asistencia e interacción de las estudiantes, sin importar el escenario, ya sea en el aula o en espacios virtuales.

6.4 Reconducción de la tutoría en el ejercicio docente: lecciones de mi experiencia en la IAP

Una de las enseñanzas principales que recupero de la presente experiencia de IAP, es que - como tutora externa - siempre había partido de que el problema en el avance de la tesis de las estudiantes a las que asessoro estaba solamente en ellas y mi objetivo era identificar esa dificultad para poder ayudarlas a superarlo. Sin embargo, al culminar el diagnóstico, me di cuenta que yo también era parte del problema, pues, al igual que sus tutoras oficiales, yo abordaba el seguimiento de la tesis suponiendo que ellas ya sabían y les asignaba tareas que resultaban problemáticas para ellas debido a que no tenían el conocimiento claro sobre el tema. Entonces, yo también, de alguna manera, seguía reproduciendo la lógica tradicional de la tutoría. Pero ello afirmo que este ejercicio devela problemáticas que involucran un proceso de autoreflexión.

El ejercicio de la docencia a través de la aplicación de la metodología de la IAP implica entender la enseñanza como un proceso de investigación, de continua búsqueda de mejores métodos de enseñanza aprendizaje, en la que los participantes son tanto el docente como los estudiantes. Consiste en hacer una autoreflexión sobre la situación, como si ambos actores del proceso fueran compañeros activos en la investigación para detectar problemas que si bien son latentes, no están presentes en su forma visible en el aula, por uno u otro motivo.

La práctica de la acción-reflexión logra que los involucrados interactúen de manera "dialogada" y libre; y a partir de ese proceso, se logra develar problemáticas para que el docente o tutor, en la práctica, pueda planificar e introducir mejoras en el seguimiento de la

¹ El concepto de Aprendizaje Grupal fue desarrollado por Senge, y concebido como una disciplina de la interacción comunitaria por excelencia. A través de técnicas como la discusión dialogal, "las personas en pequeños grupos pueden transformar el pensamiento colectivo, aprender a movilizar energías y acciones hacia metas comunes y convocar una inteligencia superior a la suma de los talentos individuales del grupo" (2000, citado en Carneiro, 2015, pág. 20)

117

tesis. Esto con el fin de beneficiar y atender cada una de las necesidades y dificultades de los estudiantes; pero, al mismo tiempo, se espera que esta práctica dé lugar a la generación de conocimientos en la acción.

La investigación en educación superior consiste en reflexionar constantemente sobre la acción con el objetivo de generar conocimientos en la práctica que ayudan a resolver problemas de la realidad y así seamos capaces de problematizar constantemente situaciones concretas para nuevamente proponer soluciones. Consiste en poder ver el ejercicio de la educación como un espacio de diálogo abierto a nuevas posibilidades y dinámicas que el contexto educativo nacional y la sociedad demandan.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

La ficha de lectura implementada se convirtió en un instrumento funcional a las necesidades de procesamiento de contenidos de la lectura de las tesis y contribuyó significativamente a la mejora de la redacción de sus informes. A través de la IAP, descubrimos que la ficha de lectura recoge elementos que permiten el ejercicio de la comprensión lectora.

La limitada comprensión lectora es una problemática muy común entre los estudiantes, lo que se constituye posteriormente en una limitante en el desenvolvimiento académico. Este tema nos lleva a cuestionar la falta de incentivo a la lectura tanto a nivel de políticas educativas como dentro del aula.

La necesidad de reforzamiento metodológico de las tesis es muy importante, pues las falencias en el manejo y dominio de las metodologías de investigación repercuten de manera negativa en el avance de sus proyectos, dando como resultado productos académicos poco rigurosos.

En la experiencia del manejo de las TIC como recurso pedagógico se han detectado algunas dificultades, pues no se ha logrado mayor interacción de los estudiantes por este medio debido a una suerte de desencuentros entre los ritmos propios de avance y los trabajos de las tesis y, por otro, la poca familiaridad con un espacio no material de aprendizaje y el paso de la esfera individual o confidencial de las revisiones y discusiones sobre los avances a uno colectivo.

El problema de la inasistencia a las sesiones de tutoría está ligado también al tipo de metodología de trabajo que se esté empleando en la clase, que clásicamente se remite a la presentación y revisión de productos y el que no los tiene, no asiste a la clase. No obstante, por detrás existen otros elementos que no analizamos, como la relación docente - estudiante, aspectos emocionales, de comprensión lectora, metodológicos, etc.

En esta experiencia de IAP, he podido comprender que cumplir un buen rol docente no consiste solamente en cuán capacitado estés académicamente, también consiste en tener la capacidad reflexiva de problematizar tus acciones y las acciones de los estudiantes constantemente, escuchar al otro. Porque el aula lo constituyen docentes y estudiantes, pues todos somos parte del problema y siempre estar abierto a nuevas posibilidades.

7.2. Recomendaciones: Una educación reflexiva “casa adentro”

A partir de la problematización del rol docente, la interrelación de las tutorías de tesis y el abordaje del avance de los proyectos por las estudiantes a la que llevó la IAP, recomendamos

que la universidad trate con urgencia el problema de la elaboración de la tesis a partir de una investigación mucho más ambiciosa. Esta investigación debería realizarse con la metodología de IAP para poder entender la problemática en los términos de los estudiantes y proponer soluciones de manera dialogada.

Es importante que la universidad asuma una educación reflexiva “casa adentro”, para construir procesos y prácticas que ayuden a fortalecer la pertinencia, saber y conocimiento, como Walsh afirma: “no como esencialismos, sino como herramientas necesarias y estratégicas de un proyecto político” que contribuya a la construcción de una educación propia (2014, pág. 56).

Referencias bibliográficas

- Arnold, D.; Spedding, A. y Pereira, R. (2013). *Investigaciones cualitativas y cuantitativas*. La Paz: PIEB.
- Barragán, R. (Ed). (2008). *Guía para la formulación de Proyectos de Investigación*. La Paz: PIEB.
- Carneiro, R. (2015). “Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que transforma.” En Carneiro, R. y Toscano, J. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI.
- Calderón, J. (2005). “*Orlando Fals Borda y la Investigación acción participativa: aportes en el proceso de la formación para la transformación*”. Buenos Aires: CCCFG.
- Capillo, M.; Carreras, J. y Cerro, F. “Del estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades”. *Encuentro hacia una pedagogía Emancipadora en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <http://www.um.es/ead/reddusc/6>.
- Fals-Borda, O. y Rodríguez, B. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.
- Gutiérrez, N. y Flores A. (2007). *Guía para la comunicación y difusión de resultados de investigaciones*. La Paz: PIEB.
- Grosfoguel, R. (2016). “Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”. California: Berkeley.
- Grosfoguel, R. (2013). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios epistemocidas del largo siglo XVI”. California: Berkeley.
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a Través de entrevistas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pérez, J. (2005). “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y Limitaciones”. *Revista de educación*.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación del Profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- (de) Sousa, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid: AKAL.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito: Abya-Yala.

Portafolio virtual: una experiencia de aprendizaje colaborativo y significativo a través de investigación acción

Paola Andrea Antezana Pérez¹

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de investigación acción participativa en la que confluyen las artes, la educación y las nuevas tecnologías en el aula. El Taller de Expresión y Facilitación de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana es un espacio educativo donde se desarrollan metodologías corporales de aprendizaje entre sus integrantes, asumiendo que la problemática previa a esta experiencia consistía en que los saberes conceptuales y procedimentales estaban desarticulados.

Por ello, la construcción colaborativa de un portafolio virtual, durante el segundo semestre del 2017, fortaleció el aprendizaje significativo de los estudiantes y permitió resolver la problemática expuesta. Además, los resultados muestran otros aportes de la experiencia: participación activa, poder de decisión de sus integrantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el reconocimiento del propio cuerpo y del otro en el aprender a aprender.

Palabras Clave: El cuerpo y la educación / Aprendizaje significativo / Aprendizaje colaborativo / Nuevas tecnologías aplicadas a la educación / Metacognición /

Introducción

La educación formal ha transformado el cuerpo del ser humano en todas las formas posibles. Este proceso ha sido tanto o más traumático en países que fueron o son colonia por la imposición de un sistema educativo alejado de las propias realidades. Procesos educativos de negación del cuerpo de los participantes han establecido una serie de estándares de comportamiento y movilidad del cuerpo mismo.

La infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas en nuestro país son cada vez más pequeñas en relación al número de estudiantes que albergan. El espacio físico en el que se moviliza y aprende un estudiante de primaria, secundaria, pregrado y posgrado es siempre estrecho y ordenado. Las aulas y los asientos personalizados contienen a los niños, jóvenes y adultos en una estructura que marca en adelante sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es en función de esas premisas que la docente investigadora realiza una propuesta curricular para el Taller de Expresión y Facilitación, de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana de Cochabamba, donde confluyen las prácticas artísticas y educativas. El objetivo de esta propuesta es recuperar la corporalidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje aplicando técnicas de entrenamiento actual y escénico.

Si bien esta empresa ha tenido éxito, fueron encontradas algunas dificultades identificadas por un autodiagnóstico que formuló la docente investigadora. La problemática identificada fue el débil espacio de reflexión para el asentamiento y articulación de saberes conceptuales

¹ Actriz, educadora y gestora de teatro cochabambina. Sus estudios están enfocados en la comunicación, carrera que cursó en la Universidad Mayor de San Simón, enlazando la educación, la comunicación y el arte de manera transdisciplinaria. Actualmente es docente de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

2.1 Resultados del autodiagnóstico

Una vez analizadas las competencias docentes, planteadas por Hernández, las principales problemáticas distinguidas en esta experiencia son:

a) **Competencias curriculares.** En cuanto a los contenidos, se visibilizó un vacío bibliográfico sobre la animación sociocultural, el animador sociocultural, la dinamización grupal. La docente ha compartido con los estudiantes y la auxiliar cuatro documentos que relatan experiencias y algunos acercamientos teóricos a estos temas, desarrollados principalmente en Europa. El manejo teórico es referencial, pues la docente impulsó la experimentación contextualizada y corporal en el aula.

El aprendizaje es responsabilidad del aprendiz y creo que ese compromiso se hace necesario cuando tienes que aplicar en la práctica lo que se revisa teóricamente. Además, permite que cada uno pueda construir rutas propias de acción y, por lo tanto, de aprendizaje. Primero revisamos la literatura, siguiendo la secuencia de las unidades temáticas del plan de asignatura, una vez que se adaptan a la estructura de las clases, construidas precisamente con lo que se enseña en la materia, nos organizamos en grupo y aplican de manera gradual los ejercicios que construyen. (Matriz de sistematización de Paola Antezana, 17-06-2017)

Por otro lado, los resultados de la evaluación docente que realizó la Dirección de Carrera el segundo semestre del 2016 demostraron que los estudiantes no manejaban los términos y conceptos vistos en clase. Aunque este vacío fue superado para el primer semestre del 2017, se plantea como algo que aún hay que fortalecer.

b) En la gestión del currículo se analizó la programación didáctica, revisando las estrategias y elementos que la configuran. El cierre de las clases suele realizarse en un debate dialogado y es el punto más importante para lograr un aprendizaje significativo; pero resulta insuficiente por el tiempo reducido que se designa o queda en clase.

c) Competencias de gestión. Entre las categorías analizadas en esta dimensión, las estrategias instructivas tienen ciertas fallas: la docente construyó un cuadro de sistematización de clases para que cada estudiante registre su actividad por clase y lo aprendió. Este cuadro fue llenado individualmente por los estudiantes y compilado mensualmente en un portafolio de documento Word. "Lo complejo de esto es que al finalizar el semestre tuve tanta información repetida y bajo la misma estructura que el objetivo de registrar y sistematizar las dinámicas y aprendizaje de la materia se frustró" (Matriz de sistematización de Paola Antezana, 17-06-2017). La auxiliar de docencia colaboró con la compilación de la información y llegó a una conclusión similar. En una entrevista dijo que "no todos hacen esos cuadros, hay algunos mejores que otros, quizá si hay varias opciones para sistematizar se prendan y enganchen" (Entrevista a Ninoska Morales, 19-06-2017).

La estrategia fue asumida por la docente de la materia con una sistematización después de las clases, pues observó que los estudiantes no tomaban apuntes durante las lecciones y no tenían registro de lo que aprendieron; pero el diseño mismo y su formato dificultaron su eficiencia y eficacia. Es precisamente esta estrategia fallida, que intentaba solucionar una problemática que atraviesa toda la experiencia educativa, la que sostuvo la propuesta e intervención de investigación acción detallada actualmente.

Finalmente, se realiza un puntaje de las problemáticas identificadas:

y procedimentales. Por lo tanto, la hipótesis de acción de la investigación acción participativa se sustentó en la necesidad de generar procesos reflexivos para el aprendizaje significativo de los estudiantes del taller y derivó en la creación de un portafolio virtual colaborativo. Para ello, se planificaron objetivos y metodología de la investigación que acompañen y evalúen el impacto de la experiencia. Todos estos procesos y sus resultados son presentados en este artículo.

1. El contexto

El Taller de Expresión y Facilitación es una materia de primer semestre de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Fue incluida en la propuesta curricular de la carrera para desarrollar en los estudiantes competencias comunicacionales que permitan entender y generar propuestas de animación sociocultural². El diseño curricular de la materia fue propuesto por la docente el 2016 en respuesta a una convocatoria pública, comenzando su ejecución el segundo semestre de ese año. La propuesta articula diferentes campos artísticos y comunicacionales bajo el paraguas de la educación superior por competencias: el teatro, la danza, la animación sociocultural, la música, la literatura, el audiovisual, el lenguaje oral y el lenguaje corporal.

1.1 ¿Quiénes fueron parte de esta experiencia educativa e investigativa?

Los actores que formaron parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación acción de esta experiencia son 16 personas: 15 estudiantes y una docente. El rango etario de este grupo está entre los 17 y los 29 años. Participaron seis mujeres y diez varones.

La materia se desarrolla en el gimnasio del campus Tupuraya de la Universidad por sus dimensiones, aproximadamente 10 metros por 8 metros, dividido en dos secciones, una para danza y otra para karate. La primera está equipada con espejos en las paredes y piso de madera. La segunda tiene un piso de esponja denominada Tatami. Además, este lugar cuenta con un equipo de sonido, sillas, mesas, armarios, vestidores y baños.

2. Reconocimiento del problema

El reconocimiento del problema fue desarrollado en un proceso docente de autodiagnóstico. Este proceso, atravesado por la autorreflexión de la práctica docente, permitió no solo fortalecer el planteamiento curricular de la materia y de las estrategias educativas que aplica la docente investigadora, sino también generar espacios de autorreflexión y autoevaluación continua en la educación misma.

La recolección de datos del autodiagnóstico incluyó las siguientes técnicas: diario de autorreflexión docente (matriz de sistematización), entrevista semiestructurada y revisión documental (escrita y audiovisual) de los textos producidos en la materia, tanto del semestre de estudio como de los semestres pasados. Las entrevistas fueron realizadas a la estudiante auxiliar de la materia en el semestre I/2017, Ninoska Morales Lahore y al docente a dedicación completa, Alfonso Alarcón, encargado de los procesos de evaluación docente del semestre I y II del 2017.

² "La definición más acertada, dado el carácter internacional y universal del organismo que la emite, la UNESCO. La animación sociocultural organiza y vitaliza esta experiencia educativa. Por tanto, la hipótesis de acción es que la planificación, diseño y construcción de un portafolio virtual colaborativo, con condiciones adecuadas a las necesidades educativas de los participantes, se constituirá en un espacio de reflexión conjunta.

- Los saberes teóricos que se aplican, y que luego son objeto de reflexión post práctica, son insuficientes.
- La sistematización de las clases no es realizada por todos los integrantes y, principalmente, esa información no está organizada y no puede circular entre ellos.
- Lo aprendido y las reflexiones son orales, no hay registro escrito.

3. Hipótesis de acción

El análisis de los problemas hallados derivó en una estrategia que, además de solucionarlos, permita articular, organizar y vitalizar esta experiencia educativa. Por tanto, la hipótesis de acción es que la planificación, diseño y construcción de un portafolio virtual colaborativo, con condiciones adecuadas a las necesidades educativas de los participantes, se constituirá en un espacio de reflexión conjunta.

3.1 Sustento teórico

A continuación se presentan las unidades conceptuales que sostienen la propuesta.

3.1.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, explicado por Palomino Delgado en Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, "ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsutor") pre existente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras" (Delgado, 1996, pág. 3). Por otro lado, Marco Antonio Moreira, autor del libro Aprendizaje significativo crítico, plantea:

El aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio, sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente frente a su gran disponibilidad y velocidad de flujo, beneficiarse y desarrollar la tecnología, sin convertirse en tecnófilo. Por medio de este aprendizaje, podrá trabajar con la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad, la no dicotomización de las diferencias, con la idea de que el conocimiento es construcción (o invención) nuestra, que apenas representamos el mundo y nunca lo captamos directamente. (Moreira, 2005, pág. 88)

El factor aislado más importante para el aprendizaje significativo es el conocimiento previo, la experiencia previa o la percepción previa; además el aprendiz debe manifestar una predisposición para relacionar de manera no arbitraria y no literal el nuevo conocimiento con el previo. Pero eso no es suficiente. El foco, dice el autor, debería estar en el aprendizaje significativo subversivo o crítico, que permitirá al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella.

3.1.2 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en clases y, en este caso, fuera de ellas también, de forma virtual. Los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la hayan entendido y

terminado, aprendiendo a través de la colaboración.

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey aplica la caracterización de Johnson y Johnson con respecto a los elementos del aprendizaje colaborativo:

1. **Cooperación.** Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.
2. **Responsabilidad.** Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.
3. **Comunicación.** Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.
4. **Trabajo en equipo.** Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
5. **Autoevaluación.** Los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

3.1.3 Portafolio virtual reflexivo

El conocimiento construido desde el trabajo colaborativo transforma la forma de aprender de los integrantes de la experiencia educativa. La evaluación forma parte de ese recorrido. El portafolio se transforma en ese espacio que da cuenta del recorrido y de los productos, de las producciones individuales y colectivas, de las reflexiones que se van desarrollando durante el camino [...] concuerda con la idea básica de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias que facilitan a los alumnos oportunidades para construir su propia visión de los contenidos a través de un compromiso activo con su proceso de aprender. (Fraga y Gewerc, 2009, pág. 2)

El portafolio virtual es un instrumento para favorecer la comprensión, el aprendizaje constructivo y significativo. Las nuevas tecnologías han cambiado las formas de acceder al conocimiento, construirlo y hacerlo circular.

Según Bullock y Hawksos, un portafolio posee cuatro componentes básicos: a) tiene un objetivo determinado, b) se desarrolla para una audiencia particular, c) contiene trabajos realizados conocidos como evidencias, d) incluye reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas (cit. en Rastro, 2007, pág. 25).

La propuesta de investigación acción participativa incorpora el formato del portafolio de proceso, que plasma la secuencia de acontecimientos educativos hacia la consecución de objetivos prefijados. Pone el acento en el cómo más que en el propio resultado.

124

5. Metodología

Los resultados del autodiagnóstico demostraron una serie de problemáticas recurrentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia. A partir de esos datos, surgió la pregunta: ¿cuál sería la estrategia más adecuada para fortalecer el desarrollo de los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la competencia de la materia? Esto, reconociendo las características en las cuales se desarrolla, las personas que se involucran, sus conocimientos previos y sus hábitos, pero sobre todo, reconociendo la necesidad de reforzar el saber conceptual.

Para el cumplimiento de los objetivos de acción e investigación, se elaboró el plan de asignatura de la materia conforme a la propuesta de investigación acción, mismo que fue presentado y aceptado por Dirección de Carrera de Comunicación Social de la UC.B. La metodología de la acción fue desarrollada en tres etapas, detalladas a continuación:

1. La primera etapa consistió en conocer el funcionamiento de la plataforma Jimdo y del portafolio virtual colaborativo. Esta acción implicó un proceso previo de establecimiento de otros espacios para la comunicación grupal, lo que permitió posteriormente aprender en red y lograr el primer objetivo de acción.
2. Luego, y en red también, se desarrolló la estructura interna del portafolio virtual, se establecieron reglas y normas de uso, se construyeron los contenidos en diversos lenguajes y se diseñaron espacios de reflexión personales y grupales en la plataforma.
3. Finalmente, en la tercera etapa se sistematizaron los contenidos del portafolio virtual para difundir la experiencia. Se analizarán los resultados parciales, dado que el semestre continúa.

En cuanto a la metodología de la investigación, las técnicas empleadas para cumplir con los objetivos de investigación fueron: la entrevista a profundidad, la observación participante y la revisión bibliográfica y documental. Los sujetos participantes del estudio, con quienes se empleó la entrevista y la observación, fueron los estudiantes y la docente de esta experiencia. Para ello se construyeron tres instrumentos de recolección de datos: guía de entrevista, diario de campo y fichas bibliográficas y documentales.

Los objetivos de investigación están directamente relacionados con los objetivos de acción, pues permitieron saber cuáles son los aportes de la construcción colaborativa de un portafolio virtual en la reflexión y el aprendizaje significativo de los estudiantes y la docente del Taller de Expresión y Facilitación, durante el segundo semestre del 2017.

En cuanto a la metodología aplicada en el tratamiento de la información, que fue lograda por saturación, se triangularon los datos obtenidos por objetivos de investigación planteados, que posteriormente fueron categorizados y son presentados a continuación.

6. Análisis de resultados

Los participantes lograron establecer espacios (físico y virtual) de diálogo, participación y decisión en sus procesos de aprendizaje; relacionaron sus habilidades procedimentales con los saberes teóricos y reflexionaron sobre sus formas de aprender desde su propio cuerpo y desde el cuerpo del otro. A continuación se presenta un análisis de resultados por categoría.

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia les permite a los participantes "aprender a aprender." Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Segundo, el proceso de investigación les permite a los miembros de la comunidad aprender cómo conducir investigación y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas. Tercero, los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador. (Balcázar, 2003, pág. 62)

Es ese aprender consciente, crítico y liberador del grupo, por el que se impulsa esta experiencia, entendiendo que el investigador es un agente externo que "facilita y apoya el proceso, frecuentemente ayudando al grupo a formar coaliciones, a obtener recursos necesarios o facilitando el proceso de educación de los miembros de la comunidad" (Balcázar, 2003, pág. 64).

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Por razones de organicidad, se presenta en la siguiente tabla los objetivos generales de investigación y acción.

Tabla 1
Objetivos generales de investigación acción

Objetivo general de la acción	Objetivo general de la investigación
Generar un espacio virtual colaborativo (portafolio virtual) para la reflexión y el aprendizaje significativo de estudiantes y docente del Taller Expresión y Facilitación durante el periodo II/2017.	Identificar los aportes de un espacio virtual colaborativo (portafolio virtual) en la reflexión y el aprendizaje significativo de estudiantes y docente del Taller Expresión y Facilitación durante el periodo II/2017.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Objetivos específicos

De la misma manera, se presenta los objetivos específicos de la acción y la investigación respectivamente.

Tabla 2
Objetivos específicos de investigación y acción

Objetivos específicos de la acción	Objetivos específicos de la investigación
1. Conocer el funcionamiento de la plataforma Jimdo y del portafolio virtual colaborativo.	Determinar la aplicabilidad de la plataforma Jimdo en la elaboración de un portafolio virtual colaborativo.
2. Generar la estructura interna del portafolio virtual colaborativo en diversos lenguajes.	Determinar los aportes del trabajo colaborativo y el uso de diversos lenguajes en la estructura interna del portafolio virtual.
3. Sistematización de los contenidos del portafolio virtual colectivo.	Identificar los aportes reflexivos en los contenidos del portafolio virtual.

Fuente: Elaboración propia.

125

6.1 Comunidades virtuales para la comunicación y la participación

La primera etapa de la intervención preveía conocer el funcionamiento de la plataforma Jimdo y del portafolio virtual colaborativo³. Por ejecutarse surgió la necesidad de organizarse y crear formas de comunicación grupal específicas.

Para comunicarnos de manera fluida sobre el Jimdo, les pregunté cuál era su forma de comunicarse de manera más inmediata y dijeron que el Whatsapp y el Facebook. Así que pregunté quién podría hacerse cargo de crear los grupos. Ariel Chacón se propuso crear el de Facebook y Carlos Romero el de Whatsapp. Comprometiéndose ambos a hacerlo hasta la clase siguiente, cumpliendo ambos. (Diario de campo, 31-07-2017)

La creación de estas comunidades virtuales⁴ permitió una comunicación efectiva, eficiente y participativa en diferentes niveles, dependiendo de los usos que se les dio en el transcurso de la experiencia durante el desarrollo del plan de investigación acción. La comunicación virtual es el envío y recepción de mensajes a través de las tecnologías de información y es efectiva cuando el mensaje es enviado y recibido con claridad.

El uso de estos medios de comunicación en la educación no suele ser frecuente por lo "informal" que resulta, además existen muchas plataformas educativas con mejores y mayores funciones a favor; pero esta experiencia demuestra que lo efectivo de la comunicación está en la frecuencia de uso de quienes integran una comunidad virtual. Para Fandos:

Si los medios modifican las claves de percepción, el pensamiento, la efectividad y las relaciones sociales, también tiene estos influjos en el ámbito de la enseñanza. Se trata pues de cuestionarse el problema, conciliarlo y decidir su uso más conveniente de acuerdo con una filosofía global de la educación a la que deberán someterse. (Fandos, 2003, pág. 16)

6.1.1 El grupo de Whatsapp: alcances y limitaciones

Este espacio fue el primero en ser creado y sirvió para impulsar y organizar la creación del resto de las comunidades virtuales. "En cuanto fue creado el grupo, Jonathan Fuentes preguntó por el grupo de Facebook para subir las fotos de la primera clase y compartirlas" (Diario de campo, 3-08-2017).

En definitiva, podemos considerar las 'comunidades virtuales' como entornos basados en Web que agrupan personas relacionadas con una temática específica que además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual) comparten documentos, recursos [...]. Es decir, explotan las posibilidades de las herramientas de comunicación en internet. Estas comunidades virtuales serán tanto más exitosas, cuanto más estén ligadas a tareas, objetivos o a perseguir intereses comunes juntos. (Salinas, 2003, pág. 3)

En el tiempo, este medio fue utilizado para que la información más urgente llegue de manera instantánea. "Hoy fuimos a ver un cortometraje del 3er Festival Latinoamericano de Cine A Cielo Abierto, minutos antes, en el grupo de Whatsapp los estudiantes y yo nos organizamos para encontrarnos en la universidad e ir al lugar de la proyección juntos" (Diario de campo,

³ Primer objetivo de acción de la IAP

⁴ El término "comunidad virtual" designa a las personas unidas a través del Internet por valores e intereses comunes. La meta de la comunidad virtual es crear valores a través del intercambio entre los miembros.

24-08-2017). Luego se fue consolidando y amplió sus fronteras a otras materias, "actualmente en el grupo de Whatsapp se va incorporado información y debate sobre sus otras materias, es frecuente que coordinen sus actividades de la universidad también". (Diario de campo, 7-09-2017)

Esta aplicación es de uso cotidiano para los estudiantes y la docente y eso permite mejorar los procesos productivos de la materia mientras suceden. "Durante la semana de elaboración de los proyectos grupales, todos los días surgían dudas de los estudiantes, conceptuales y procedimentales, todas fueron resueltas apuntando a la construcción de sus proyectos y superando las dudas". (Diario de campo, 28-09-2017)

6.1.2 El grupo del Facebook: alcances y limitaciones

Este fue el segundo grupo en ser creado y su utilidad se ha consolidado en el tiempo como el espacio en el que se intercambia información más académica, administrativa y de gestión. La dirección electrónica es: <https://www.facebook.com/groups/1922816044625062/> y es un grupo de carácter secreto.

Es un espacio de comunicación más formal que el anterior (Whatsapp) y en el tiempo se convirtió en un repositorio de documentos, avisos, datos, imágenes y videos de lo trabajado en clase y fuera de ella. Los repositorios son "la infraestructura clave para el desarrollo, almacenamiento, administración, localización y recuperación de todo tipo de contenido digital". (López Guzmán, citado en Astudillo, Wilging y García, 2011, pág. 4)

El historial del grupo puede ser consultado por los participantes de la experiencia en cualquier momento. "Al finalizar, Inés me preguntó sobre los porcentajes de evaluación de esta primera parte del semestre y Paola Homsi le responde que está en el grupo de Facebook. Inés, sonriendo, le dice que lo buscará y se va". (Diario de campo, 11-09-2017)

Es frecuente que los comunicados sean emitidos por la docente, asumiendo que prevalece una relación comunicativa vertical, de docente a estudiante; pero funcionan como impulsos a la participación y la comunicación continua sobre el avance de la materia.

Para la prueba escrita se tomaría en cuenta los 3 documentos en PDF que subí al grupo de Facebook y que ya habíamos trabajado en clases, pero tres días antes del examen usé un recordatorio llamativo en el grupo de Facebook indicando los documentos que debían revisarse. (Diario de campo, 7-09-2017)

Las publicaciones son comentadas inmediatamente y posibilitan la participación de estudiantes, incluso quienes suelen ser menos expresivos en la clase. Y si bien la emisión de la información es emitida por la docente, este espacio fortalece la gestión académica y curricular que se construye de manera conjunta. "Usualmente comparto videos que fortalecen los saberes procedimentales y conceptuales que se trabajan en clase, pero también en temáticas de apoyo, como la vez que les pasé la Guía para hacer un buen ensayo o Cómo hacer un mapa mental". (Diario de campo, 11-09-2017)

6.1.3 El portafolio virtual en una sola cuenta

La habilitación de este espacio fue responsabilidad de la docente. Se creó una cuenta de correo electrónico, que es poco utilizado pero es requisito del sitio <https://es.jimdo.com/> para comenzar con el diseño y construcción de una página web. La ruta otorgada para el portafolio virtual es: <https://tallerdeexpresioncb2017.jimdo.com/>. "La dirección y la

128

intercambiar información importante y materiales para ayudarse mutuamente de forma eficiente y efectiva. "Aprendí que el trabajo en equipo no vale de mucho si no se confía en el otro, es decir por medio de la confianza con los demás uno logra abirse de mejor manera y comprende la forma de pensamiento del otro; además de ayudarlo en alguna adversidad" (Gómez, 17-08-2017).

En esta clase nos separamos en grupos para desarrollar mediante un mapa mental lo que es la Animación Sociocultural, perdimos mucho tiempo leyendo de qué trata porque ninguno de los de mi grupo habíamos leído el documento que estaba en el grupo de face y por lo cual no tuvimos tiempo de crear un mapa mental como nos hubiera gustado, luego pasó un representante de cada grupo a exponer y mostrar el mapa mental trabajado en grupo, al final nos calificamos el trabajo entre los tres grupos. Lo que aprendí en esta clase fue que es mejor leer antes de la clase si la profe Pao nos dice y a desarrollar de mejor manera lo que es un mapa mental. En esta clase me sentí un poco mal ya que nuestra exposición no estuvo bien hecha y nuestro mapa mental estuvo mal por poca creatividad. (Alcoer, 14-08-2017)

Los estudiantes son responsables de la manera individual de su aprendizaje, asumen esa labor en los espacios de evaluación conjunta donde los equipos aprecian cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Esta retroalimentación entre ellos y de manera autocrítica mejora su desempeño.

Aprender colaborativamente implica intercambio entre pares, interacción entre iguales, y capacidad de intercambio de roles, de tal manera que diferentes miembros de un grupo o comunidad pueden desempeñar distintos roles (alumno, profesor, documentalista, gestor de recursos, facilitador) en diferentes momentos, dependiendo de las necesidades. (Salinas, 2003, pág.14)

Los miembros de los equipos evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro. Los equipos reflexionan sobre cuáles acciones han sido útiles y cuáles no.

Lo aprendimos haciendo trabajo en equipo y dando a conocer nuestro pensamiento basado en la lectura, siguiendo los parámetros dados para nuestro trabajo, ya que cada uno de esos parámetros tienen un puntaje específico que, de acuerdo a eso, uno podía poner el puntaje [evaluación] que el grupo se merecía. (Medina, 14-08-2017).

6.2.1 Contenidos y diseño de los espacios virtuales: importancia de la construcción colectiva

Como se mencionó al comenzar la presentación de los resultados, la organización y comunicación del equipo de trabajo es primordial para el desarrollo de espacios virtuales colectivos. Este proyecto requirió de tiempo exclusivo en las clases presenciales para debates conjuntos. Uno de los estudiantes comenta:

Usamos toda la clase para aclarar algunos temas como, por ejemplo, el horario y si teníamos algún problema con el Jimdo, también charlamos un poco sobre el tema avanzado. La clase fue muy tranquila, la verdad llegamos al gimnasio todos nos sentamos formando un círculo y hablamos. (Belmonte, 17-08-2017)

Por su parte, la docente apunta:

contraespe fue publicada en el grupo de Facebook para que cada integrante del curso pueda ingresar y aportar al diseño de la página" (Diario de campo, 3-08-2017). El principal conflicto hallado en el acceso al portafolio fue el ingreso al sitio por la aplicación portable que los estudiantes habían descargado en sus celulares, siendo este aparato el más utilizado por el grupo.

La estructura y diseño general de portafolio en una cuenta grupal permitió que los participantes revisen sus espacios en relación consigo y los otros. "Miguel me dijo que había visto el Jimdo de Paola Homsi y que me mostraría su trabajo porque el de ella estaba muy bien hecho y él quería hacer algo así" (Diario de campo, 28-08-2017). Un espacio que consiente que el aprendizaje sea desde la interacción con la construcción del otro, andamiaje cognitivo entre estudiantes. "Al terminar esa parte de la clase, nos dedicamos a aclarar dudas respecto al uso del Jimdo y otras sugerencias" (Homsi, 21-08-2017).

6.2 El trabajo colaborativo promueve verdaderos aprendizajes

El aprendizaje colaborativo implica a un grupo de personas que aprende en interacción social. "El grupo comenzó jugando con Manuel porque él había cambiado la plantilla base de la plataforma por su fotografía. Él mencionó que no sabía lo que había hecho para que eso sucediera" (Diario de campo, 10-08-2017). Esta situación fue resuelta en grupo y de manera espontánea. "El resto se juntó alrededor de él y con sus celulares en mano, teniendo la aplicación, comenzaron a darle pautas a Manuel para que modifique lo que había hecho" (ibid). Así, el grupo consolidó con sus acciones los principios del trabajo colaborativo: de solidaridad y de complementariedad.

Después de respirar y prepararnos para la clase, primero nos dividimos en grupos de 4 personas, cada grupo tenía un papelógrafo para hacer un mapa mental con un documento que Pao nos había pasado el día viernes. No fue complicado hacer el mapa, todos colaboramos para que salga bonito y creo que así fue, hicimos un gran trabajo porque todos en el grupo sabíamos lo que hacíamos. Como se trataba de un mapa mental, toda la información debía ser clara y concisa, y lo hicimos. Utilizamos esta herramienta porque es simple y muy fácil para estudiarla, ayuda a comprender cualquier tema, no importa la dificultad de este. (Medina, 14-08-2017)

En el recuento de la experiencia de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, se plantea que se genera un espacio de cooperación cuando los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno.

Aprendí a trabajar en equipo, aportando, dando nuestro punto de vista para la lectura, que con la lectura y haciendo el trabajo en papel aprendes más de lo que se trata la lectura, a hacer mapas mentales, ser claros y concretos en el mensaje que queremos transmitir a los demás mediante el trabajo hecho por el grupo, el poder comunicarte con los demás y trabajando en equipo ya que no solamente es trabajo de uno, sino de todos. (Medina, 14-08-2017)

Los estudiantes resuelven juntos los problemas que se les plantea y desarrollan habilidades de liderazgo, comunicativas, de confianza, toma de decisiones y solución de conflictos. La habilidad comunicacional es indispensable, pues el trabajo en equipo depende de

129

Escribí en el Facebook las preguntas para el Jimdo que hablamos previamente en clase, dice: "Las preguntas que deben responder sobre todas las clases, comenzando con la de ayer jueves 3-08-2017, son: 1.- ¿Qué hiciste en la clase?, describe. 2.- Cuál fue el objetivo o los objetivos de esas actividades en la clase? 3.- ¿Qué aprendiste hoy y cómo lo aprendiste? Las preguntas pueden o no estar presentes en su texto. Espero uno o dos párrafos por cuestionarte. Utilicen sus propios términos y desde su propia experiencia. Revisen su ortografía. ¡Suerte!" (Diario de campo, 3-08-2017)

Tanto el diseño de los espacios individuales del Jimdo como los contenidos son elaborados por los integrantes del curso y responden a esas preguntas. Luego, se agregó una cuarta, "¿Cómo me sentí en la clase?", para tener una mejor retroalimentación. "Las preguntas pueden o no estar, lo importante es que hayan servido para que escriban sobre su aprendizaje, pues no hay estructura ni mínimo o máximo de caracteres" (Diario de campo, 14-08-2017). Cada estudiante construye su portafolio virtual desde su personalidad, capacidad y habilidades.

Fotografía 1 Capturas del portafolio virtual de dos participantes



Fuente: <https://tallerdeexpresioncb2017.jimdo.com/>.

Cada persona reúne su propio material fotográfico durante las clases presenciales. "Durante la clase, el uso del celular es común, ellos sacan fotos, hacen videos, buscan información, etc." (Diario de campo, 28-09-2017). El lenguaje audiovisual es fundamental para los integrantes de esta experiencia, que así la caracteriza de manera particular.

En parte debido a que el alumno, o mejor el usuario de la formación, comienza a ser distinto. Como persona y como alumno llega con referentes de la sociedad de la información, de la era digital, y ello obliga al profesor a adaptar su discurso y sus estrategias, a cambiar el rol del docente en un ambiente rico en TIC. (Salinas, 2003, pág. 17)

Sobre los avances de contenidos del sitio hasta agosto, Inés Medina mencionó que "Nos reunimos para saber qué dificultad teníamos con la página web Jimdo, para saber en qué está fallando, si esa era la razón por lo que no hacían muchos su Jimdo" (Medina, 21-08-2017). No todos los estudiantes, ni la docente, lograron mantener un hábito de escritura y reflexión luego de clases, y los plazos se extendieron por decisiones conjuntas en clases. "No se trata de aplazar o no los tiempos, sino de que logremos hacer la reflexión y sé que el 20% de las personas que siempre están a destiempo, finalmente lo hacen y realizo el seguimiento para que eso suceda" (Diario de campo, 28-09-2017).

6.2.2 Construcción colectiva de reglas y normas de uso del espacio virtual

El logro de los objetivos de esta experiencia de investigación acción se debe al establecimiento expreso o no de las reglas y normas de uso del portafolio virtual y de los otros espacios virtuales habilitados.

Fotografía 2
Construcción virtual de las normas y reglas



Fuente: <https://www.facebook.com/groups/1922816044625062/>

El proceso de construcción de las reglas y normas de uso del portafolio virtual se estableció en dos espacios: el virtual y en clase. "Hoy hablamos sobre las reglas de uso del Jimdo, como estamos conociendo su funcionamiento, hay gente que cambia la configuración completa o modifica algo de otra persona y había que dejar claros algunos aspectos, también por los reclamos" (Diario de campo, 5-08-2017).

Los acuerdos fueron realizados previamente durante la clase y luego se publicaron en Facebook para mantenerlos abiertos a las propuestas del grupo.

Acordamos tres afirmaciones como reglas: 1.- La plantilla que estructura la página completa no puede ser modificada, 2.- Se respeta el espacio individual (sus pestañas), prohibido modificar el trabajo del compañero, y 3.- El espacio de cada persona puede ser diseñado a gusto y preferencia y con toda la creatividad posible. (Diario de campo, 5-08-2017)

132

El acceso a la información del sistema de evaluación y su establecimiento colectivo permite que los estudiantes generen una comunidad de iguales. Para Prieto (2005):

Si se desea entender sus versiones acerca de la realidad escolar, sería necesario construir una comunidad de iguales que genere relaciones sociales a partir del diálogo tendiente a construir comprensiones mutuas entre profesores y estudiantes, reconociendo los derechos a la libertad e igualdad de todos. Esta comunidad permitiría una educación más constructiva y genuina, y promovería una reciprocidad simétrica para el desarrollo y emancipación de los estudiantes. (Prieto, 2005, pág. 29)

La emancipación estudiantil inicia con la posibilidad de participación activa e interactiva en su educación, que sea considerada más allá de la consecución de puntajes, sino la valoración real de los procesos de aprendizaje.

6.3 Reflexionando sobre el aprendizaje significativo

Por algunos de los resultados antes expuestos, es inminente reflexionar acerca la labor docente de permitir que el estudiante sea capaz de conocer sus propios procesos de aprendizaje.

El objetivo de esta clase fue el de recordar lo aprendido a lo largo del semestre y de demostrar lo que había en la lectura leída para luego poder realizar trabajos en base de la lectura, es decir aplicarlos en los trabajos posteriores, también el poder ser capaces de crear un grupo con una sola idea en común y trabajar con ello y aprender. (Medina, 11-09-2017)

La práctica docente está centrada en el aprender a aprender del estudiante. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas plantean que "la función del trabajo docente no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje. Antes bien, el docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento" (Díaz y Hernández, 2004, pág. 3). Al respecto, Medina señala que:

Aprendí a expresarme, ya sea con movimiento, a dar mi punto de vista a interpretar como yo veía, escuchaba e imaginaba la canción. Y también a dejar todo lo malo y sentirme liviana al recordar esos momentos que creía haber olvidado, cuando nos echamos, me imaginé estar con mi familia, puse un recuerdo y lo viví nuevamente. (Medina, 11-09-2017)

El aprendizaje significativo de esta experiencia, al fusionarse con el arte, también transitó por la exploración de las sensaciones y la sensibilidad como resultado del aprendizaje desde el cuerpo.

La implementación de la plataforma virtual ha contribuido en el desarrollo y visibilización de las tres condiciones básicas para el aprendizaje significativo estudiado por David P. Ausubel (Díaz y Hernández, 2004, pág. 5) y que se llevan a cabo cada clase que luego es sistematizada en el portafolio colaborativo.

a. Significatividad lógica del material. El material presentado tiene una estructura interna organizada y da lugar a la construcción de significados. Los conceptos que el profesor presenta siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, no solo importa el contenido, sino la forma en que es presentado. En este caso, desde el trabajo corporal.

134

Luego de los acuerdos, no se presentaron más conflictos de esta índole.

6.2.3 Parámetros de evaluación del espacio virtual: el trabajo colectivo es difícil, pero funciona

Los parámetros de evaluación curricular pasaron por un proceso de construcción conjunta cuya participación estudiantil fue haciéndose más frecuente. La etapa clave de este proceso participativo inicia en la exposición de los parámetros de evaluación y luego por la contribución estudiantil. "Inicialmente, no aportaban nada, en el tiempo fueron aprendiendo qué y cómo se evalúan sus trabajos y la posibilidad de participar en ello" (Diario de campo, 11-09-2017). Además, aportaron ideas para modificar algunos parámetros de la evaluación en función de las observaciones de desempeño colectivo.

Yery dijo hoy que no era justo que incluyamos la revisión de ortografía en los mapas mentales cuando ya se habían acordado los parámetros de evaluación antes y no se lo había mencionado. Recalcó que su grupo no había previsto ese aspecto y ningún otro, pero los errores eran evidentes. El resto estuvo de acuerdo y Jonathan propuso que desde los siguientes trabajos sea incluido, acción que fue asumida luego. (Diario de campo, 11-09-2017)

La participación, en general, implica tomar parte y ser parte de algo. Prieto, citando a Murcia, menciona que en términos más específicos, en la escuela la participación "representa un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestión y desarrollo de acciones conjuntas" (Murcia citado en Prieto, 2005, pág. 29).

El desarrollo de un espacio que permita la participación activa de los estudiantes es un proceso donde el docente implica procesos de evaluación que sean claros y de comprensión conjunta. Se busca que el estudiante comprenda qué se evalúa de su trabajo y cómo.

Otra parte importante del trabajo se presentó a continuación: teníamos que calificar a otro grupo, y en la siguiente clase, evaluamos a nosotros mismos. Esta parte fue un poco complicada, ya que al ser estudiantes, el hecho de calificar a otros y a nosotros por el mismo trabajo se vuelve algo incómodo, al menos para mí lo era. Pero si algo aprendí es que ya no lo será las siguientes clases; y pienso dónde queda la honestidad cuando nos evaluamos? Ese tema es algo que debemos trabajar cada día. (Homsí, 14-08-2017)

La evaluación incluyó tres procesos: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Para cada actividad evaluada, la docente expone los parámetros propuestos y los estudiantes hacen sus contribuciones escribiendo en papelógrafos, en los vidrios del gimnasio o en el pizarrón.

Una vez definidos los ítems y los puntajes en una lista de cotejo, se comienza la actividad y posteriormente se organiza la evaluación en la forma establecida. Cuando se trató de un trabajo fuera de clases, estos parámetros fueron publicados en el grupo de Facebook.

Hoy publiqué los parámetros de evaluación del JIMDO: 1.- Que responda y/o se refiera a las preguntas establecidas en clase - 30 pts; 2.- Innovación, creatividad y estilo propio - 30 pts; 3.- Los textos son claros, ordenados y ortográficamente correctos - 20 pts; y el 4.- Realiza reflexivamente sus comentarios, aplicando lo que aprendió en clase - 20 pts. (Diario de campo, 11-09-2017)

133

Calentamos, primero hicimos un buen estiramiento para después iniciar con nuestra sesión de ejercicios haciendo énfasis en las abdominales. Luego, fuimos al "Tatami". En él, junto con un compañero de una proporción física parecida, iniciamos las actividades. La primera constaba de derribar al compañero pero sin usar las manos. La siguiente fue una actividad que consistía en no dejar que el compañero llegue a una meta marcada. Y viceversa, progresivamente. La que seguía era muy parecida, con la diferencia de que en esta, el que esté primero no debería dár al de atrás llegar a la meta. Y por último discutimos temas importantes para ubicarnos de qué nos sirvió. (Lira, 10-08-2017)

b. Significatividad psicológica del material. Referido a la posibilidad de que el estudiante conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva.

El objetivo, a mi parecer, fue el cómo saber usar nuestro cuerpo para diferentes tipos de requerimientos. El calentamiento es bastante obvio pero extremadamente importante para desarrollar cualquier actividad. Ejercicios de abdomen que son la base del cuerpo en cuestión de equilibrio y resistencia. Así que un objetivo en eso es el desarrollar el músculo para efectuar dicha actividad y/o actividades. Depender no solo de tu zona de confort. Como bien sabemos, es importante conocer y saber de nuestro cuerpo. Así también saber usarlo, saber cómo usarlo y saber cuándo usarlo. (Lira, 10-08-2017)

Los contenidos, entonces, son comprensibles para el estudiante y este utiliza sus ideas inclusoras en su estructura cognitiva para preservar este aprendizaje en su memoria a largo plazo.

c. Actitud favorable del estudiante. Que una persona quiera aprender no basta para que se dé el aprendizaje significativo, pues también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro solo puede influir a través de la motivación.

Aprendí que es muy importante saber usar el cuerpo. Se puede decir mucho al respecto; temas como el equilibrio, la fuerza, resistencia e inteligencia son necesarios. Aprendí que no solo debo confiarme en lo que me gusta usar de mi cuerpo para salir de situaciones difíciles (físicamente hablando claro). Sino también en los demás, en base a conocimientos sobre mi propio cuerpo que poco a poco entiendo mejor. (Lira, 10-08-2017)

Es evidente que todo lo anteriormente mencionado es producto de una implicación afectiva del estudiante y de la motivación del docente, es decir, el estudiante quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

Desde hace tres clases que viene Américo, es un compañero de los estudiantes en otras materias y vino siguiendo al resto. La primera vez participó de manera tímida en algunas actividades, la segunda en su totalidad, y para la tercera clase colaboró asistiendo técnicamente a sus compañeros que ejecutaron su proyecto de animación sociocultural. Él se ha integrado completamente. (Diario de campo, 2-10-2017)

El caso de Américo, un estudiante de la carrera que no está inscrito en la materia y no tiene aspiraciones de aprobarla, pero asiste a las clases y participa de ellas es el ejemplo más claro

135

6.3.1 Prácticas reflexivas y de metacognición

La presente experiencia es resultado de una serie de etapas reflexivas de la docente investigadora, desde el planteamiento teórico y metodológico de la asignatura, hasta la intervención con la propuesta de investigación acción de un espacio virtual colaborativo.

El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria. (Zeichner, s/f, pág. 2)

Los docentes son los principales sujetos de reflexión quienes, desde su experiencia, pueden o no posibilitar mejores espacios reflexivos de enseñanza aprendizaje. Con esas habilidades, los estudiantes interactúan con un guía en el proceso, con alguien que también aprende de su propia reflexión y es capaz de enseñar a hacerlo.

La discusión precedente da pie a considerar que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, "un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía" (Lipman, 1998, p.62). Asimismo, Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente: a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible. (López, 2013, pág. 42)

El pensamiento crítico es una actividad reflexiva, dice López, que analiza lo bien fundado de los resultados y de su propia reflexión, así como los de la reflexión ajena. Se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

Cuando comencé a implementar el Jimdo, los estudiantes dijeron que estaban trabajando con el mismo sistema en la materia de Fotografía y que tenían planeado ir al laboratorio con el profesor para aprender a usarlo. Entonces, decidí cambiar esa actividad del plan de investigación acción y compartir videos de apoyo y un portafolio que yo había trabajado como ejemplo. (Diario de campo, 6-08-2017).

Las acciones cambiaron estratégicamente para no repetir información ni actividades en relación con las otras materias del semestre.

Los estudiantes participaron activamente de los espacios físicos y virtuales de reflexión habilitados en clase y en la plataforma Jimdo. "Todas las clases, unos minutos antes realizamos un círculo de reflexión sobre lo que se aprendió y cómo se aprendió, así pueden ir a escribir en el Jimdo con opiniones diferentes a las suyas" (Diario de campo, 11-09-2017).



Fuente: Paola Homsí

El proceso de reflexión establecido permite que los aprendizajes sean verbalizados en las clases y posteriormente escritos en el portafolio. Ya en el registro, se observa que los objetivos de aprendizaje se integran con los saberes propuestos en la planificación de la asignatura. Los estudiantes manifiestan reiterativamente valores que aprenden en clase como el respeto, la honestidad, el compañerismo, la colaboración, etc., y reflexionan críticamente sobre su aplicación.

Fue cansador, pero pudimos aprender muchas lecciones que las reflexionamos en clase, algunas de esas fueron:

- Tenemos que hacer que nuestro compañero se sienta cómodo y respetado, a pesar del contacto físico, especialmente si es alguien del sexo opuesto, no podemos estar pensando solo en lo malo o sexy que sería si la tocamos.
- Tenemos un eje de equilibrio, que nos ayuda a soportar fuerzas.
- A menudo desarrollamos estrategias y formas de hacer el juego divertido y fácil.
- Podemos conocernos aún más cuando competimos corporalmente entre nosotros.
- Yo soy bueno en algunas áreas en las que mi compañero no lo es, y viceversa. (Fuentes, 18-08-2017)

Jones e Idol, citados por López (2012, pág. 42) explican que la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el estudiante llegue a adquirir una autonomía intelectual.

Como se trataba de un mapa mental, toda la información debía ser clara y concisa, y lo hicimos. Utilizamos esta herramienta porque es simple y muy fácil para estudiarla, ayuda a comprender cualquier tema, no importa la dificultad de este. (Homsí, 24-08-2017)

Ese día aprendí una estrategia, ya que para desarrollar la primera dinámica, la opción más factible era patear o mover el punto de apoyo del compañero, para lograrlo se debía generar una estrategia con la cual efectuar el acto. Y por último, aprendí que cada persona tiene mayor fortaleza cuando se encuentra ya sea parado o sentado. En mi caso note (sic) que sentado tenía más facilidades para hacer mi objetivo que parado. (Gómez, 11-09-2017)

Ya en esta etapa se asume que algunos participantes comprenden sus propios procesos cognitivos y eso es resultado de los espacios y estrategias de reflexión generados. Para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas (López, 2012, pág. 43).

La metacognición se refiere a la habilidad para estar conscientes de los procesos de aprendizaje y monitorearlos. Esta habilidad tiene dos componentes principales: "el conocimiento metacognitivo que se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y su control, y las experiencias metacognitivas que se refieren a las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos" (Flavell, citado en López, 2012, pág. 47).

La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Justicia, 1996). Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad (López, 2012, pág. 51).

Las 4 preguntas establecidas para la sistematización de las clases han permitido que los estudiantes reconozcan lo que saben, cómo lo aprendieron, para qué servirá este conocimiento y cómo se sintieron en el proceso de ese aprendizaje.

El fin es que, como grupo, nos conozcamos más de lo que normalmente se llega a conocer (Superficial). Porque estando en un área social, el poder entrar en confianza y tener la facilidad de relacionarnos con los demás sin dejar de ser nosotros mismos es algo fundamental. (Toranzo, 10-08-2017).

En esta clase aprendí un poco más acerca del animador sociocultural, cuáles son sus funciones, sus características y sus valores. Al mismo tiempo, sigo aprendiendo a desarrollar mi expresión oral al salir a exponer el trabajo. (Homsí, 4-09-2017)

Aprendí antes que todo que, al leer un texto, siempre es necesario realizar un anote de puntos importantes. Este luego, al realizar un trabajo sobre la lectura, ayuda a ganar tiempo y poder ordenar mejor las ideas. (Toranzo, 18-08-2017)

Las estrategias y acciones metacognitivas de los participantes se acercan al reconocimiento de los propios procesos cognitivos y su utilidad en los procesos educativos que viven continuamente. Aunque,

no todos los estudiantes han logrado este avance real, algunos sólo han respondido a las preguntas con una línea y no se generó el proceso de metacognición ni reflexión en el portafolio. Aunque al final todos aportaron, tres estudiantes no lo hacen a tiempo ni en las condiciones que acordamos. (Diario de campo, 5-10-2017)

Fotografía 4
Compilación fotográfica de las clases: el cuerpo que aprende



Fuente: Miguel Sánchez

La conciencia del cuerpo de uno mismo y del otro con quien se interactúa permite reflexionar sobre el sentido personal y social que este tiene.

Hay nos pusimos en conocimiento de nuestra propia fuerza, la cual normalmente usamos en extrema intensidad. Pero a veces en este tipo de ejercicios tuvimos que regular para no causar daño. Otro de los objetivos que se puede haber dado era de respetar a los compañeros, aunque estos sean de otro sexo, porque normalmente los hombres subestimamos a las mujeres en su fuerza pero ellas también tienen lo suyo. (Toranzo, 10-08-2017)

Esta clase fue una de mis favoritas, me sentí muy a gusto desde los primeros minutos y eso fue gracias a los ejercicios que hicimos; comenzamos 6 personas, debíamos mirarnos a los ojos fijamente por el tiempo que Pao veía necesario, al principio me tomo por sorpresa ya que no habíamos hecho esto nunca, y al mismo tiempo sentía que estaba aprendiendo más sobre mis compañeros, y que ellos estaban descubriendo un poco más de mí. Pude sentir diferencia a medida que cambiábamos de persona, ya que con algunos había más contacto que con otros. Socializamos un poco sobre lo que sentimos y esperamos a que el resto llegue. (Homsí, 18-09-2017)

El reencuentro con el propio cuerpo permite el encuentro y reconocimiento del cuerpo del otro con sus diferencias y similitudes, estas se hacen más perceptibles. El proceso de formación del ser humano acontece en la interacción cuerpo-mundo. Según Gallo (2009, pág. 236).

Ese interjuego cuerpo-mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad. En esa relación de lo que le pasa y de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad, es decir, se forma.

Aprendí que, en la comunicación, más habla el cuerpo que la escritura o el habla. Lo aprendí con los ejercicios de autoconocimiento corporal (Andrade, 3-08-2017).

El completo silencio y el ambiente de paz que existía en el cuarto me permitió hacer el ejercicio de la mejor forma, pude conocer un poco más de lo que me rodea con solo cerrar los ojos; al salir de la clase, estaba más que relajada. (Homsí, 28-08-2017).

Aprendí, y es algo que me golpea muy fuerte, que sin querer entro en un sistema cuadrado y me di cuenta en los trabajos de agilidad mental y destreza que ya no puedo responder como antes ese momento y todo lo que pasa por mi cabeza son ideas cuadradas. (Toranzo, 10-08-2017)

Aprendí que no solo debo confiarme en lo que me gusta usar de mi cuerpo para salir de situaciones difíciles (físicamente hablando claro). Sino también en los demás, en base a conocimientos sobre mi propio cuerpo que poco a poco entiendo mejor. (Lira, 11-09-2017)

La diversidad de experiencias y reflexiones corporales también influyó en los lenguajes que se utilizó para registrar la experiencia en el portafolio virtual. Entre ellos se resalta tres: lenguaje audiovisual, escrito y fotográfico. Si bien se planteó una estructura en cuanto a los contenidos, cada participante diseñó su espacio de la plataforma desde su propia forma de expresarse. "Cuando les pregunté cuáles eran las diferencias con la plataforma que tienen en Fotografía, Paola mencionó que el diseño acá es más libre y se siente la diferencia. Ella dice que puede trabajar con mayor libertad" (Diario de campo, 5-10-2017).

140

Manuel Gómez, estudiante del Taller, elaboró un microdocumental como registro de una de las clases y fue publicado en su espacio del portafolio virtual. "Actualmente, Pablo, Santiago Jocy y Ariel están desarrollando videos educativos sobre la materia, esto surgió al ver la propuesta de Manuel y como hacer un audiovisual útil para los siguientes semestres" (Diario de campo, 5-10-2017).

El uso cotidiano de aparatos de las nuevas tecnologías ha possibilitado nuevos lenguajes entre los jóvenes, contexto indicado para experiencias que aprovechen tales condiciones en la educación superior. Es pues fundamental impulsar espacios colectivos físicos y virtuales para el encuentro de personas en sus procesos de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

En síntesis, el uso de las TICs en la educación debe tomar en cuenta el uso cotidiano de los medios de comunicación de quienes participan de la comunidad virtual. Cada espacio virtual creado cumple funciones específicas según el uso que le dan los participantes, quienes se mantienen conectados e interactúan construyendo su propio aprendizaje.

La implementación de la plataforma virtual ha fortalecido el aprendizaje significativo desde el diálogo, la participación y la reflexión de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de la materia y el (auto) reconocimiento de la diversidad de cuerpos y lenguajes que confluyen en la aula física y virtual.

Finalmente, se recomienda que el proceso de reflexión del docente investigador que pretenda pasar por una experiencia similar no se limite a la razón, sino a su intuición. Si, la habilidad para conocer, comprender o percibir algo de manera clara e inmediata, sin la intervención de la razón. Aunque este informe postula un plan de acción e investigación planificado previamente y de manera racional, gran parte de lo planeado fue cambiando durante su ejecución. Esto por diferentes factores, reconociendo que no existen recetas.

Referencias bibliográficas

Astudillo G., Willging P., García P. (2011). *Estado del arte de los repositorios de materiales educativos en Latinoamérica*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18431/Documento_completo__pdf?sequence=1

Balcazar, F. (2003). *Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>

Chacón, M. (2010). *Concepto, objetivos y funciones de la Animación Sociocultural*. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Concepto-objetivos-funciones-de-la-A-SC-Chac%C3%B3n-Mar%C3%ADa-2010.pdf>

Hernández, M. (s/f). *Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional*. Recuperado de: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1MZRMJ0BZ-B9ZGHJ-2N0/Instrumento-de-autoevaluacion.pdf>

141

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s/f). *Aprendizaje colaborativo*. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Recuperado de: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf

Dávila, S. (s/f). *El aprendizaje significativo*. Recuperado de: http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf

Delgado, P. (1996). *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/.../Aprendizaje/Aprendizaje_Significativo_A.doc

Fandos M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Etesis_1.pdf

Fuentes, C. y Torbay, A. (2004). *Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120112.pdf>

Gallo, E. (2009). *El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013

López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Recuperado de: http://educacion.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Martínez, M. (s/f). *La investigación-acción en el aula*. Recuperado de: http://brayebra.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionnelAulapag27_39.pdf

Mercadé, A. (s/f). *Los 8 tipos de Inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado de: <http://materiales.lic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf>

Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/717/717100606.pdf>

Prieto, M. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?* Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v14/a3.pdf>

Rastrero, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: Un estudio de caso*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:aa72949-eca7-480d-8807-fdd96b44cdd9/2008-bv-09-14rastrero.pdf.pdf>

142

Rodríguez, J. (2001). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61669/88436_4

Salinas, J. (2003). *Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital*. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/Comunidades%20Virtuales%20y%20Aprendizaje%20Digital.pdf>

Santos Regó, M. (1992). *La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial*. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71711/1/La_accion_reflexiva_en_educacion_buscand.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana. (s/f). *¿Qué es un andamio cognitivo?* Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuam/file/inf/miplan_impacto_activ_quesesandamio.pdf

Zeichner, K. (2012). *El maestro como profesional reflexivo*. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

143

Daniel Guzmán Paco¹
Victo Hugo Mamani Yapura²

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de los logros alcanzados como resultado de la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) en el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas en la lengua quechua. Metodológicamente, responde a un enfoque participativo, flexible, dinámico, reflexivo y orientado a generar consensos entre los participantes. El desarrollo de sus acciones se sustenta en el aporte teórico de la interculturalidad crítica, formación docente intercultural y en las teorías sobre adquisición y enseñanza de lenguas.

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura Quechua II, correspondiente al segundo semestre del Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB), dependiente de la Universidad Mayor de San Simón. El periodo de su ejecución comprendió un lapso de tres meses, seis sesiones presenciales y un promedio 35 horas curriculares.

Como resultado del mismo se destaca el uso del quechua en las interacciones realizadas a través del Facebook y WhatsApp, y el diseño de actividades lingüísticas mediante los softwares: Play Comic, Power Point y Movie Maker.

La implementación de esta experiencia educativa implicó aciertos y dificultades que de alguna manera incidieron negativamente en la concreción de los objetivos iniciales del proyecto. Estas dificultades tienen que ver con la poca disponibilidad de tiempo por parte de los participantes, desconocimiento básico en el manejo de programas computacionales y falta de interés (de algunos) para cumplir con las actividades programadas.

En conclusión, los resultados alcanzados, con todas las dificultades que involucró el proyecto, demuestran que es posible planificar y desarrollar la enseñanza del quechua incorporando la variedad de recursos educativos que nos ofrecen las NTIC.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa/ Medios digitales / Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación/ Redes Sociales / Enseñanza del quechua / Interculturalidad / Aprendizaje de lenguas indígenas

Introducción

Actualmente, la enseñanza de las lenguas indígenas constituye uno de los componentes fundamentales de los programas de formación docente con perspectiva intercultural y bilingüe. Este es el caso, por ejemplo, del Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB), que contempla una serie de asignaturas para la enseñanza del quechua desde el inicio hasta la conclusión del plan de estudios. Su inclusión, como parte del

¹ Educador, master en Educación Intercultural Bilingüe e investigador del Centro Indígena de Investigaciones Interdisciplinarias – Taki Unqay. Contacto: dguzmanpaco17@gmail.com

² Lingüista, master en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón. Consultor y docente de la Universidad Mayor de San Simón (Valle Sacra). Contacto: vmanoyapura@gmail.com

programa curricular pretende visibilizar no solo la lengua quechua, sino también los saberes indígenas, y todos los procesos implicados en su vitalidad o desplazamiento.

En ese sentido, son evidentes los avances en la consolidación de la lengua quechua promovidos desde la Licenciatura en EIB. Por ejemplo, es destacable la elaboración de los trabajos de investigación en lengua quechua y el uso de la misma como lengua de enseñanza y de interacción en las respectivas asignaturas. Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes (Est.) entrevistados³, es posible identificar ciertos vacíos que merecen ser atendidos para efectivizar o mejorar su concreción como política de formación. Estos vacíos o limitaciones formativas están relacionados con la naturaleza de los contenidos curriculares y con la necesidad de idear estrategias que contribuyan a fortalecer las competencias comunicativas de los participantes mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Justamente esta última preocupación constituye el objeto de interés de la presente experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP), implementada en la asignatura Quechua II con los participantes del segundo semestre.

El artículo está estructurado en siete partes. En la primera se describe el contexto donde se realizó el estudio; la segunda comprende el reconocimiento del problema; la tercera la formulación de la hipótesis de acción y los referentes teóricos; la cuarta los objetivos de acción y de investigación; la quinta la descripción de la metodología de acción y de investigación; la sexta el análisis de los resultados; y la séptima las conclusiones y recomendaciones.

1. Contexto

La Investigación Acción Participativa se realizó en el Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB), concretamente en la asignatura de Quechua II, correspondiente al 2º semestre.

Este programa fue creado en el marco del convenio de cooperación entre la Asociación para la Promoción de la Educación y la Formación en el Extranjero (APEFE) de Bélgica, el Ministerio de Educación de Bolivia y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en 1999, con el objetivo de brindar formación continua a maestros(as) a nivel de licenciatura. Su propuesta formativa se sustenta en la reflexión crítica, producción de conocimiento local y la construcción de herramientas metodológicas interculturales; y pretende formar profesionales con capacidades y conocimientos para desempeñarse en contextos de diversidad cultural y lingüística (Programa de L-EIB, 2017, pág. 2)

La asignatura de Quechua II constituye uno de los ejes formativos del programa y tiene como propósito desarrollar habilidades ligadas a la lengua quechua. Su desarrollo comprende 35 horas curriculares distribuidas en seis sesiones presenciales que se llevan a cabo los fines de semana (domingos de 8:30 a 12:30).

Actualmente, la asignatura cuenta con 22 participantes, la mayoría son profesionales que trabajan en diferentes rubros: hay profesores normalistas, gastronomas, pedagogos, administrativos, lingüistas y una auditora. De dicho total, 15 son mujeres y 7 varones, con un promedio de edad de 30 años.

³ En el artículo de aquí en adelante usamos este acróstico (Est.) para nominar a los estudiantes de la materia de Quechua II que fueron entrevistados.

Con relación a la lengua, en la asignatura hay participantes quechuas, aimaras y castellano hablantes, todos con diferentes grados de manejo de estas lenguas. Por ejemplo, hay quienes son hablantes nativos, otros en proceso de adquisición y algunos monolingües en castellano. La descripción de esta realidad lingüística se retomará con mayor detalle en el siguiente apartado.

2. Diagnóstico y priorización del problema

2.1. Usos y desusos de la lengua quechua: una mirada cualitativa y cuantitativa

Las lenguas indígenas en los últimos años se han situado en la Universidad Mayor de San Simón como lenguas de enseñanza - aprendizaje. Este es el caso, por ejemplo, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde la mayoría de sus carreras (especialmente el Programa Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB ANDES) y el Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe) contemplan asignaturas para la enseñanza de la lengua. Desde estos espacios se pretende visibilizar no solo la lengua quechua; sino también los saberes indígenas. Si bien se puede notar avances en la consolidación de la lengua quechua, tales como la elaboración de los trabajos de investigación en esta lengua, también se pudieron evidenciar ciertos vacíos que merecen ser atendidos.

Por ejemplo, en la materia de Quechua II, los contenidos mínimos propuestos por la institución, apuntan hacia una enseñanza de la gramática de la lengua quechua; asimismo, a la enseñanza de los contenidos culturales. Esta situación exige que el docente, por obvias razones, use el quechua en la didáctica de estos contenidos. El problema radica en que no todos los participantes están en las condiciones de dinamizar la clase en esta lengua. El nivel que tienen sobre el manejo del quechua es variado, hay desde bilingües equilibrados hasta estudiantes con poco dominio del quechua.

Para tener un acercamiento más preciso sobre este punto, realizamos una autoevaluación lingüística, en los que los participantes evaluaron sus habilidades lingüísticas desde cuatro dominios: habla, entiende, lee y escribe. Los resultados son muy ilustrativos. A continuación, mostramos en detalle de manera cuantitativa el panorama lingüístico:

Tabla 1. Estudiantes según su nivel de competencia lingüística en quechua

Dominios/Niveles	Muy poco	Poco	Regular	Bien	Muy Bien	Total
Entiende	2	5	2	7	6	21
Habla	2	5	3	5	5	21
Lee	1	6	6	8	0	21
Escribe	0	6	10	4	1	21

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los niveles lingüísticos.

La tabla nos muestra que las competencias lingüísticas no son uniformes. En la práctica esto supone recrear actividades de acuerdo a los niveles e intereses de los estudiantes.

2.2. La lengua quechua se usa solo en la materia de quechua

A partir de nuestro diagnóstico, se pudo identificar a estudiantes que tienen un manejo muy limitado del quechua. Según ellos, en el programa (aparte de la asignatura de quechua) no

hay otros espacios de uso de esta lengua.

Desde la mirada de los estudiantes, el uso del quechua en las demás asignaturas (que no es quechua II) es mínimo: "En algún momento ocasionalmente [hablan quechua] o con términos que son de la lengua que son fuertes en su significados, como *Pachamama*, *apus*, *parakilla*, etc. En otras [materias] es espontáneo, de repente sale al hablar, pero no comó recurso didáctico necesariamente" (Est. 11-06-2017). Podemos evidenciar que a la lengua quechua se la sitúa a un solo espacio: el aula del docente de quechua. En los hechos, eso implica mayor esfuerzo de parte de los estudiantes asimismo del docente de quechua. Los estudiantes no solo están conscientes de la poca articulación del quechua con otras materias, sino también saben que tienen pocas horas para practicar y usar está lengua (35 horas en el semestre). Las clases de quechua son solo los domingos de 8:15 hasta las 1:00. Este periodo para ellos es insuficiente: "Lo único diría que necesitamos más horas de quechua durante los semestres, o tal vez ofrecer cursos extras en algún otro horario, tal vez por la noche" (Est. DA.11-06-2017).

Teniendo en cuenta el poco tiempo que hay para practicar el quechua, los mismos estudiantes proponen usar otros medios para aprenderlo:

Aprender mediante la práctica de las experiencias, videos, juegos didácticos... y quizá con el uso de las TIC (Est.11-06-2017).

Niqa qhichwata yachariyta munani takiykunaswan, videos ivaripisa . Me gustaría aprender viendo videos y escuchando música en quechua... (Est. VC 11-06-2017).

Desde la Investigación Acción Participativa, hemos llegado a identificar los problemas sentidos por los estudiantes en el aprendizaje del quechua. Los problemas detectados se sintetizan en dos ámbitos: 1) poco tiempo dedicado al quechua 2) poca articulación del quechua con otras materias. Teniendo en cuenta estos dos aspectos nos tocó idear, junto con los estudiantes, las actividades para dar respuestas a estos problemas.

3. Hipótesis de acción

El desarrollo lingüístico, tanto oral como escrito, de la lengua quechua, en la materia de Quechua II, puede mejorar teniendo en cuenta el uso de medios digitales (Play Comic, Power Point y Movie Maker) y las Redes Sociales (Facebook y WhatsApp) en la generación de procesos comunicativos, ya sea dentro el aula o fuera de ella. Este ejercicio permitirá al participante adquirir la lengua quechua desde otros espacios que no sean solamente el aula.

3.1. Referentes teóricos

3.1.1. Interculturalidad

La interculturalidad echa sus raíces en Bolivia en 1982, cuando el gobierno de la UDP y el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) impulsan una

⁴ Se podría traducir este término como Madre Tierra.

⁵ En quechua se dice *apra* a las deidades.

⁶ Mes de la lluvia

⁷ Yo quiero aprender el quechua con canciones, escuchando videos.

⁸ De aquí en adelante se usará la sigla "RRSS" para referirnos a las redes sociales.

educación enraizada en las lenguas indígenas (Ticona y Albó, 2002). En base a la adopción de este término se pretende responder a la diversidad cultural y al fortalecimiento de una sociedad intercultural, empoderando a las clases más desfavorecidas.

Desde los movimientos sociales se pretendió romper con la estructura colonial y monocultural del Estado, así como con la tradición uniformadora de la educación escolar. Según López (2008), con el transcurrir de los años, la interculturalidad se relacionó rápidamente con demandas como tierra y territorio, mayor justicia social y participación política en los espacios administrativos del Estado.

Por su parte, Catherine Walsh (2012) ve la interculturalidad desde tres perspectivas: *relacional, funcional y crítica*. La primera hace referencia, de manera general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre prácticas, saberes, lenguas, formas de organización, valores y tradiciones de culturas distintas; los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda perspectiva promueve el reconocimiento y la inclusión de la diversidad y diferencia cultural en el marco de la estructura social establecida; busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero sin cuestionar las causas estructurales que determinan la asimetría social y cultural. En tanto que la perspectiva crítica de la interculturalidad no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Sostiene que para promover el diálogo intercultural, en condiciones de igualdad, primero se tienen que cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, las condiciones y los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación.

De las tres perspectivas de interculturalidad, nuestra propuesta IAP se fundamenta en la tercera. Optamos por la perspectiva crítica porque nos proponía recursos teóricos para comprender la interculturalidad más allá de las nociones de respeto, igualdad y tolerancia, y nos invita a cuestionar y transformar las estructuras y dispositivos de poder que generan y reproducen la desigualdad social, económica, cultural y lingüística, como un requisito fundamental para promover el diálogo intercultural en condiciones de igualdad. Esta perspectiva nos invita a reflexionar sobre el rol ideológico de la escuela, la universidad, los medios de comunicación y las redes sociales; a indagar en los supuestos políticos, culturales, lingüísticos y pedagógicos que la sustentan; y a visibilizar sus mecanismos de reproducción. Todo esto con la finalidad de idear estrategias de fortalecimiento y desarrollo lingüístico y cultural, que posibiliten interculturalizar los espacios mencionados.

3.1.2. Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas indígenas

En este trabajo vamos a entender las TIC como un “conjunto de servicios, redes, dispositivos, usados en la adquisición, la producción, el almacenamiento, el tratamiento y transmisión de la información. Las señales pueden ser de naturaleza acústica (sonidos), óptica (imágenes) o electromagnética (datos alfanuméricos)” (Rojas, 2015: 5). Como toda innovación humana, las TIC tienen dos caras: una positiva y otra negativa. Su aspecto positivo es que facilitan el flujo de la información. En cuanto a lo negativo, tienen que ver con la poca capacidad de criticidad que se va formando en las generaciones jóvenes y con la posibilidad de manipular a la sociedad en beneficio de los sectores empoderados política y económicamente.

148

mejorando sus competencias comunicativas (orales y escritas).

Considerando los propósitos de nuestro proyecto IAP se ha pensado trabajar únicamente con base en las redes sociales Facebook y WhatsApp y otros softwares, tales como Movie Maker, Play Comic y Power Point. Optamos por utilizar estos recursos tecnológicos principalmente por sus potencialidades pedagógicas, comunicativas y de difusión masiva.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general de acción

Desarrollar en los estudiantes de la materia de Quechua II, del programa I-EIB, competencias comunicativas en lengua quechua, mediante el uso de los medios digitales y las redes sociales.

Objetivo específico de acción

Favorecer el desarrollo oral del quechua en los estudiantes de la asignatura de Quechua II mediante la creación de situaciones de aprendizaje en las redes sociales y otros recursos digitales.

Favorecer el desarrollo de la competencia escritural en quechua por parte de los estudiantes, mediante la implementación de situaciones de aprendizaje en las redes sociales y otros recursos digitales.

4.2 Objetivo de investigación general

Analizar la incidencia de la introducción de las redes sociales (Facebook y WhatsApp) y otros recursos digitales (Movie Maker, Play Comic y Power Point) en la enseñanza y aprendizaje de la lengua quechua, en la materia de Quechua II del Programa de Licenciatura Especial en EIB.

Objetivo de investigación específicos

Describir las dificultades y los logros lingüísticos en el aprendizaje del quechua en las horas no presenciales.

Identificar los aportes de Whatsapp y Facebook en el aprendizaje de la escritura en la lengua quechua.

Identificar los aportes del Comic, Power Point y Movie Maker en el desarrollo de la oralidad y la escritura del quechua.

5. Metodología

Por la naturaleza del estudio, se optó por el enfoque cualitativo. Desde la mirada de Rodríguez *et al.* el investigador cualitativo ve la “realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1996: 32). Los testimonios recabados no dejan de ser un conjunto de significados. En el proceso de la investigación éstos han sido interpretados desde una mirada émica.

Para operativizar la investigación, se recurrió a la Investigación Acción (IA) EN OTROS LUGARES SE DICE QUE FUE IAP, ACLARAR ESA DISTINCIÓN. Para Martínez “La

Sin duda, la emergencia de las TIC ha generado nuevos hábitos en la sociedad. En otras palabras, ha provocado la necesidad de replantear la orientación de la enseñanza - aprendizaje, la función de los actores, los espacios educativos, los materiales y las formas de evaluación. Las posibilidades de uso que estas tecnologías ofrecen son variadas; el máximo aprovechamiento de éstas en los procesos educativos depende del grado de conocimiento y dominio tecnológico que se tiene y de la creatividad. En definitiva, son herramientas que pueden contribuir en la consolidación de proyectos pedagógicos, culturales y lingüísticos.

Este es el caso, por ejemplo, de las experiencias de revitalización lingüística de las lenguas nasa yuwe y nam trik, mediante el uso de las TIC, llevada a cabo por miembros de las comunidades indígenas de La Paila-Naya, López Adentro- Caloto y Tororó, en el departamento del Cauca, Colombia. Estas experiencias surgen de la necesidad de ampliar los espacios de uso de la lengua, de diversificar las estrategias de enseñanza de las lenguas y de aprovechar el potencial pedagógico de la radio, de los programas computacionales y del internet. En palabras de Rojas *et al.* el proyecto nace como respuesta a las dificultades emergentes:

A pesar de estos importantes avances, existen todavía muchas dificultades en los procesos que cada comunidad, cada institución educativa (IE) 4 e incluso cada maestro llevan a cabo... Entre las dificultades más recurrentes hemos encontrado la falta de recursos didácticos adecuados para la enseñanza de las lenguas y la necesidad de idear estrategias que permitan llevar las lenguas indígenas fuera del aula de clase, a los espacios comunitarios e intrafamiliares donde se aprende la lengua materna; así como también a los medios masivos de comunicación y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, pues estos espacios representan no sólo la posibilidad de propiciar el uso público de estas lenguas sino también de acercarse a los intereses de las jóvenes generaciones (2011, pág. 120).

Con esta experiencia se busca potenciar el uso de estas lenguas en los medios masivos de comunicación y las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, influir en el comportamiento respecto de la adquisición de la lengua y mejorar la competencia comunicativa desde contextos reales:

Las TIC pueden contribuir a poner en práctica las premisas de los enfoques comunicativos y, más concretamente, de la enseñanza mediante tareas; puesto que, promueven el trabajo colaborativo entre los alumnos y proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades pro-puestas. Pensemos en actividades en las que los alumnos usan herramientas en línea como el chat, el correo electrónico, el foro o el blog para llevarlas a cabo. De esta manera los alumnos adquieren y/o aprenden la lengua de forma comunicativa, significativa (existe una necesidad de comunicación real) y constructiva (resuelven tareas para el cual adoptan un papel activo). (Peralta, s/f, pág. 1)

Las TIC por sí mismas no resuelven el problema de las lenguas; sino se requiere una planificación minuciosa para concretar los objetivos lingüísticos, ya sea fuera o dentro del aula. Sin duda, el uso de las TIC exige al maestro idear nuevas metodologías y estrategias para aprender una lengua en estos espacios. En suma, implica crear nuevos lenguajes, por tanto, distintos hábitos de enseñanza.

Para el caso de la materia Quechua II, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pretendemos fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, ampliando sus espacios de uso, modificando las actitudes de los hablantes y

149

metodología del a IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado” (2000: 28). En nuestro caso, este método lo hemos usado para un carácter educativo, desarrollando principalmente actividades lingüísticas que durante su puesta en práctica han sido sometidas a la observación.

5.1. Metodología de la acción

Las acciones para el desarrollo de competencias de oralidad y escritura en quechua se han dinamizado en dos espacios: en el aula y en las redes sociales. Dentro del aula las actividades estaban dirigidas para instruir a los estudiantes en el manejo de los dispositivos digitales: Power Point, Play Comic, Movie Maker. Estos conocimientos fueron puestos en práctica en las horas no presenciales.

En el siguiente cuadro detallamos las acciones de mejora:

Tabla 2. Etapas de acción dentro del marco de la IAP

Actividad	Resultados
Grupos en las Redes sociales El primer día de clase, previo acuerdo con los estudiantes, se formaron dos grupos de trabajo, uno en Facebook y otro en WhatsApp.	Interacción en el grupo del Facebook y WhatsApp
Desarrollo de la oralidad Los estudiantes realizaron entrevistas a personas quechuahablantes y suben los audios grabados lo suben a los dos grupos de trabajo.	Relatos orales Entrevistas.
Desarrollo de la oralidad y la escritura Los estudiantes crean diapositivas, usando el programa Power point, en las que incluyen imagen, texto y audio.	Diapositivas en quechua
Los estudiantes crearon pequeñas historias con el programa Play Comic.	Historias cortas
Con base a una diapositiva, armaron relatos orales y escritos.	Relatos orales y escritos
Se realizaron preguntas sobre temas culturales, por ejemplo: <i>Liqaqayki imawan wathiyta mikhuuka?</i> ¿En tu pueblo, con qué comen la <i>wathiyta</i> (papa cocida en la tierra)?	Textos escritos y publicados en Facebook

Fuente: Elaboración propia

5.2. Metodología de la investigación

Las actividades de mejora lingüística fueron monitoreadas, al mismo tiempo, evaluadas en el proceso. En la siguiente tabla se detallan las actividades:

Tabla 3. Procedimientos metodológicos para la investigación acción

Etapas de investigación	Técnicas e instrumentos	Producto
Observar las actividades dentro del aula	Observación participativa	Narraciones de los eventos de aula
Primera reflexión sobre los aportes del Power Point y Play Comic	Entrevista estructurada – Cuestionario	Inquietudes y sugerencias de los estudiantes
Reflexión Individual	Entrevista abierta – Guía de preguntas	Informe preliminar
Reflexión grupal	Entrevista abierta – Guía de preguntas	Informe

Fuente: Elaboración propia.

La Investigación Acción más allá de significar la mejora de procesos de enseñanza y

150

151

aprendizaje de la lengua quechua, significó también un autodesarrollo profesional, es decir, además de ser: práctica, participativa, emancipadora e interpretativa (Zuber-Skerrit1992 citado por Latorre 2003). En nuestro caso, al enseñar el quechua mediante las redes sociales, asumimos un rol diferente. Esto supuso una auto-formación tanto en metodologías como estrategias sobre otras maneras de enseñar el quechua.

6. Análisis de los resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación realizada sobre la acción implementada. Se analizan e interpretan los datos recogidos tanto en el aula como aquella información concentrada en las redes sociales. Los puntos que analizamos son eventos lingüísticos relacionados con las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lengua quechua a través del uso de las TIC. En ese sentido, nos enfocaremos principalmente en describir los logros alcanzados, así como las dificultades o tropiezos que se presentaron durante la ejecución de las actividades programadas.

6.1. El uso del quechua en las Redes Sociales: Facebook y WhatsApp

Las posibilidades de uso de las RRSS para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas, son infinitas. Como medio de comunicación, permiten a los participantes expresarse por sí mismos, interactuar con los demás integrantes del grupo, generar la palabra propia, facilitar la coordinación de actividades, compartir materiales de interés y crear o difundir diferentes productos digitales (textos, imágenes y audios). En definitiva, posibilita constituir redes y comunidades de hablantes con intereses y propósitos comunes.

Es por esta razón que en la materia de Quechua II decidimos explotar al máximo las potencialidades de las RRSS. De inicio, no hubo una consigna clara respecto a la funcionalidad de estos medios, ni mucho menos una discusión con relación a la lengua de interacción y sobre el propósito de la misma. La idea de interactuar en quechua se sobrentendía, ya que la naturaleza y el objetivo de la asignatura consistía precisamente en desarrollar la escritura y la oralidad de dicha lengua, y que la planificación de las actividades curriculares deberían reflejar tal propósito. Así lo comprendieron los mismos participantes, fueron ellos quienes sugirieron la creación de grupos en el Facebook y WhatsApp, designaron a los administradores del grupo y establecieron la dinámica de las interacciones; iniciativa, que posteriormente, fue tomada y reconducida según los propósitos del proyecto IAP.

En lo que sigue, describiremos los resultados de las acciones lingüísticas promovidas a través del Facebook y WhatsApp, precisando en sus características, contenidos y dificultades.

6.1.1 ¿Para qué utilizamos el Facebook y el WhatsApp? Propósitos y características de las interacciones

Por lo general, en la asignatura de Quechua II, el Facebook y WhatsApp se utilizaron para los siguientes propósitos:

a) Para comunicar sobre tareas programadas

El uso más común de estos medios fue para anunciar y consultar sobre las tareas asignadas por el docente. Desde un inicio las instrucciones fueron escritas en quechua y se recurría al

castellano, únicamente, cuando la intención del comunicado no era comprendida por la mayoría de los participantes. Al respecto, presentamos el siguiente comunicado extraído del grupo del Facebook "Quechua 2".

Docente: Kay itinchawpach (domingo) iskay nwanawan jamanaykichik tiyan: 1 kaq Suzanne Romane p'anganta fiawiriychik 41 manta 47 kama, 2 kaq juk yachayta apamanaykichik tiyan, chaytataq yachay was ukhupi (aula) parlaspas rigschinkichik. Chay yachay karnawalisanta chachraychayta, tudusantayama kanman, imallantaspas, qankunamanta akllarkuyta atinkichik⁹. (Comunicado extraído del grupo de Facebook, 07-08-2017)

Estos comunicados, como era de esperar, provocaron diferentes reacciones entre los participantes, como por ejemplo: respaldo total, incertidumbre y confusión. Los primeros manifestaban su apoyo y comprensión de la tarea utilizando emociones de aceptación (figura del pulgar o caritas felices), como es el caso de las profesoras RA y SA que hablan fluidamente el quechua y tienen un nivel avanzado en la escritura del mismo. En cambio, los participantes que no son hablantes del quechua, como JA, expresaron su desconcierto y rechazo, utilizando emociones de disgusto o reclamando al docente que dichas consignas también se las comunique en castellano. Finalmente, las personas que son hablantes incipientes, o en proceso de aprendizaje, como la profesora SN, se limitaron a preguntar sobre el significado de algunas palabras que son claves para entender la intención comunicativa de la tarea asignada.

Las particularidades de estas interacciones son reflejadas en la siguiente conversación:

JA: En español x favor... no se entiende nada de lo enviado
RA:
SA:
SN: *Imatay yachayta?*¹⁰ ¿Lección?
RA: Yachay¹¹ es saber
SN: sí, pero qué pide, un escrito?
RA: No
SN: solo nuestro conocimiento sobre el tema no?
JA: (Conversación extraída del grupo de Facebook "QUECHUA 2", 8 y 9-08-2017)

Ante las dudas surgidas en relación con la consigna de la segunda tarea, el docente vuelve a explicar en quechua y posteriormente lo hace en castellano, esta última como respuesta a las exigencias de la profesora JA.

Docente: kampu yachaymanta parlarinaykichik kachkan, ch'uñu ruway juk yachay kachkan, mana qillaspagachun munani¹². SE DEBERIAN USAR MAYÚSCULAS AL INICIO DE LAS ORACIONES O PONER [sic] Y CORREGIR LA PUNTIACIÓN TAMBIÉN

Docente: Ilaqaykichipi wathiyá imawan mikhukun?? papa wathiyamanta parlachkani¹³

⁹ Docente: Para este domingo tienen que realizar dos tareas: 1. Leer el libro de Suzanne Romane, de la página 41 a la 47; 2. tienen que traer un saber indígena para compartir en el aula, que puede estar relacionado con la fiesta de carnavales, con la chakra, Todos Santos; escogen cualquiera depende del interés de cada uno.

¹⁰ ¿Qué es el saber?

¹¹ Saber

¹² Tenemos que hablar sobre los saberes, la elaboración del Chuño es un saber, no lo quiero por escrito.

¹³ En tu pueblo como se prepara la wathiyá? Me refiero a la papa.

JA: Lie x favor en españollll.....

Docente: En tu pueblo con qué se come la wathiyá? (Conversación extraída del grupo de Facebook, 8 y 9-08-2017)

La recurrencia a este tipo de anuncios fue constante en las interacciones realizadas en el grupo de Facebook y WhatsApp. En lo posible se ha tratado de mantener los anuncios en quechua al igual que las explicaciones y aclaraciones sobre la misma, y acudimos al castellano, como dijimos al principio, cuando los participantes lo demandaban o cuando la consigna de la tarea no era comprendida por la mayoría.

b) Para realizar anuncios varios

Otra de las ventajas que nos ofrece el WhatsApp es la diversidad de situaciones comunicativas que genera como resultado de las circunstancias en las que uno se encuentra, como se muestra en la siguiente conversación:

Docente: Jamullaychikña

Docente: *Jamullaychikña*¹⁴

BY: *Aunapisa cani [sic] chamusqañi*¹⁵.

SN:

PA: *Napapisa chamuschkani*¹⁶.

BY: *Chamusqañi*¹⁷.

MA: *Qullacullamanta janta jipap chamusnamita apachapipi kasan [sic] yachachki pacha*¹⁸.

BY: *Kay pashapipi allin kashanku [sic]... Allin piñan!* (Conversación extraída del grupo de WhatsApp, 13-08-2017)

En este caso, el docente utiliza el WhatsApp para apresurar la llegada de los participantes a clase, ya que la mayoría no había llegado en el horario establecido (8:30 a.m.). En estas interacciones, las razones que exponen los retrasados son por demás interesantes, puesto que denotan los esfuerzos que hacen por comunicarse en quechua. Además se observa la creatividad en la escritura, el uso de un lenguaje iconográfico (emociones y otras figuras creativas) y el manejo del sarcasmo.

Al margen del esfuerzo y de la iniciativa por comunicar en quechua los motivos de su retraso, todavía son evidentes algunos errores de redacción y de ortografía, aunque la misma es comprensible por la rapidez con la que se escriben los mensajes y por los cambios que introduce automáticamente el autocorrector de texto que viene incorporado en la mayoría de los celulares. Sin embargo, es ponderable el uso permanente del quechua para las interacciones escritas entre los interlocutores.

c) Conversar sobre diferentes temas de interés

Favorecer el contacto y la comunicación entre hablantes del quechua, y con diferentes niveles de competencias comunicativas, es otra de las ventajas que brindan el WhatsApp y Facebook. A través de estos medios es posible generar conversaciones sobre temáticas diversas y con propósitos diferentes, como se muestra en el siguiente extracto de conversación.

SN: Tenemos fb de quechua??? Waleq! Digo, waliq pacha[sic]¹⁹!!!
MA: No t entiendo, Tenemos como es eso
PL: pachi mama Sharon²⁰
MA: A ya entendi
SN: Ana preocupaychi Martita! mana kanchu tareata[sic]! Ichari masiykuna²²
MA: Sharon kuman wasyikuychi kasan²¹... (Conversaciones extraídas del grupo de Facebook "QUECHUA2", 14-06-2017)

Como se podrá observar, la conversación entre las dos profesoras gira en torno a la tarea asignada por el docente, al principio se lo realiza en castellano y, posteriormente, en quechua. Este comportamiento responde al cumplimiento de la consigna establecida para las interacciones en los grupos de Facebook y WhatsApp; una consigna no declarada, pero asumida por todos como una norma que se debe cumplir para ser consecuentes con los propósitos de la asignatura (hablar y escribir en quechua en todos los espacios posibles).

Además, dicho fragmento no solo evidencia el cumplimiento de la norma de interacción; sino también el esfuerzo por comunicarse en una lengua con poca tradición escrita, y por esta razón que la utilización de préstamos lingüísticos (preocupaychi y tareata) y los errores gramaticales son por demás notorios.

Otro ejemplo sobre el mismo tema, tiene que ver con algunas aclaraciones que hace el docente respecto a la tarea asignada.

Docente: Ancha waliq qillaspaykichik. Kuna Tropicupi kachkani, kaypi internet ancha wanupullan. Chaywan mana chaywan juk llank'ayta jaywayta munaykichik. Pillaipis grabadorawan entrevistaychik, pisillapi, chaytataq kay faceman wasarichimuychi. Wataiqamanta nini chay entrevistaqa pisillapi kachun, kanman 3 chinini. Vierneskama kayta ruwarqaychik²⁴.
EH: Sumaq chísi, imata chinini?²⁵
RA: Chinini es minuto
SN: Imatay chay tarea... Yachaychi Victor, explicariway kastilla simipi por favor!²⁶
SN: Betty, explicariway chay tarea?²⁷ (Conversaciones extraídas del grupo de Facebook, 14-06-2017)

²⁰ Bien.

²¹ Gracias Sharon.

²² No te preocupes Martita, no hay tarea, ¿no ve? Compálores.

²³ Sharon ahora te encuentras en tu casa.

²⁴ Lo que escriben está muy bien. Ahora estoy en el Trópico, el internet no es muy bueno. Pese a esos inconvenientes les quiero dar una tarea. Hagan una grabación corta, haganla a quién sea, y eso lo suben al Facebook. Les vuelvo a decir, esa entrevista que sea corta, puede ser de tres minutos. Háganla hasta el viernes.

²⁵ Buenas noches, qué quiere decir chinini.

²⁶ En qué consiste esa tarea profesor Victor, por favor explícame en castellano.

²⁷ Betty explícame esa tarea.

¹⁴ Vengan nomás ya.

¹⁵ Ya estoy en la movilidad, ya voy a llegar.

¹⁶ Yo también ya estoy llegando.

¹⁷ Ya llego.

¹⁸ Venir desde Qullacollo es complicado. Así am, ya estoy llegando. Docente, estoy en la avenida Ayacucho. Gracias.

¹⁹ En la puerta [de la universidad] hay perros, son bien bravos.

Un aspecto que destacamos de esta situación comunicativa es el hecho de contar con un dominio básico del quechua para comprender la intención y los detalles de la tarea asignada, además de conocer las normas gramaticales y términos poco utilizados en el uso cotidiano de la misma, como es el caso de la palabra "chimini" (minuto). En ese sentido, un quechua hablante, y con práctica en la lectura y escritura del quechua, no tendrá inconveniente para leer y comprender el mensaje, en cambio este ejercicio será más complicado para una persona que está en proceso de aprendizaje de dicha lengua. Sin embargo, las múltiples aplicaciones que ofrecen el WhatsApp y Facebook posibilitan subsanar estos inconvenientes; por ejemplo, permiten generar espacios de participación donde los usuarios pueden expresarse, consultar sus dudas, intercambiar opiniones, responder a las inquietudes, etc.; en otras palabras, permiten crear condiciones para desarrollar aprendizajes colaborativos y autónomos.

Por otra parte, el uso del Facebook y WhatsApp posibilitó también compartir diversidad de intereses y preocupaciones, al margen de las relacionadas con las tareas o actividades académicas programadas por el docente, tal como se evidencia en el siguiente caso:

MA: Apura puñuychis kay hora kama imata ruwankichis²⁸
EH: jajaja... llank'asani qanri Marthita²⁹
MA: Kamapi wilkisaní puñuy ativan, kunan manaña kan rich'arichivanki Jajajajajaja. Amaña llank'aychu puñuy³⁰
EH: concienziayni mana atinchu³¹
MA: Puñuy, khay'aya feriadu, Tukuy dia ruwanki³²
EH: ancha llank'aya tiapuan³³
MA: Nugtapis ancha puñuy ativan³⁴
EH: mana, q'aya mamay cumpleañes? jaja... pateando pateando aprenderé a hablar!!! juk rato kama quita³⁵(Conversaciones extraídas del grupo de Facebook, 14-06-2017)

Un detalle que llama la atención de la conversación precedente, es el uso constante del quechua entre dos interlocutores con dominios distintos del idioma, la primera (MA) es bilingüe de cuna y la segunda hablante incipiente (en proceso de aprendizaje del quechua). El diálogo que sostienen es por demás interesante desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas. En ese sentido, es destacable el esfuerzo realizado por Elizabeth (EH) para comunicar sus ideas y preocupaciones en una lengua que no domina, y este esfuerzo es notorio en los constantes errores de redacción que comete y en la frase expresada por ella: "ja, ja, ja... pateando, pateando aprenderé a hablar". Si bien esta acción no responde a una intención pedagógica planificada, la misma se constituye en una verdadera situación de aprendizaje donde es posible poner en práctica todo lo aprendido en la materia de Quechua II, como por ejemplo: tratar de escribir según la norma lingüística, elaborar oraciones y párrafos comprensibles, y responder según las intervenciones de la interlocutora.

²⁸ Duerman rápido, qué hacen hasta estas horas.
²⁹ Estoy trabajando ¿y tú Marthita?
³⁰ Estoy en la cama, me da sueño, pero ahora ya no me hiciste despertar, jajajaja. Ya no te preocupes, dormí.
³¹ Mi conciencia no me deja.
³² Dormí mañana es feriado, vas a hacer todo el día.
³³ Tengo mucho trabajo.
³⁴ A mí también me da mucho sueño.
³⁵ Mañana es el cumpleaños de mi madre, ¡pateando pateando aprenderé a hablar!!!, hasta mañana grupo.

utilizando palabras cortadas. Se crean ciertos convencionalismos en cuanto a signos, cosa que en el quechua no es posible:

En el quechua no se puede suprimir la palabra con tal de hacer... por ejemplo, cuando mandas en castellano una x significa "por", y la otra persona entiendo; en cambio, en el quechua no pueden hacer tanto eso. Si bien hay un quechua normalizado tratamos de acomodarnos a las reglas como base para poder comunicarnos. Si, algunas partes nos ha fallado, como el caso de las palabras con "h" con apóstrofe, y no podíamos ubicar rápidamente en el teclado, se tiene que cambiar a teclado numérico todavía para poder sacar apóstrofe. Pero, no hemos pensado en eso, tal vez no todos compartan lo mismo, hemos pensado en escribir según la norma, porque no podemos hacerlo (escribir) muy fácilmente, o sea, expresarnos como en el castellano donde es posible abreviar las palabras, a veces un "Que" lo pones una "q", una "x" para decir "por que". Entonces estas abreviaciones las personas lo entienden en castellano pero en el quechua es complicado pensar todavía en hacer eso porque no se puede, tal vez la otra persona no lo va a entender, creo que todavía no hemos llegado a eso. (Est. MU 13-08-2017)

Para MU el Facebook y el WhatsApp son espacios en los que se han formado otras maneras de escribir en castellano. Su aceptación por la población joven es tal que no cuestionan los convencionalismos difundidos como: "x" para decir "por favor". Para MU aplicar esta forma de escribir en quechua no es posible porque se interrumpiría el acto comunicativo en el grupo. En la misma línea Plaza manifiesta: "Uno de los objetivos centrales de la normalización es promover la unidad del pueblo quechua y hacer posible la comunicación entre sus habitantes sobrepasando las particularidades y limitaciones de la variación dialectal" (Plaza s/f, 12). Esta es otra de las razones para que se apeguen a la escritura estándar.

Asimismo, el estudiante MU señala que escribir la literacidad en lengua indígena por el Facebook es complicado, por las complicaciones que implican escribir las explosivas tales como "p". Pese a que el quechua se encara con las mismas grafías que se hace en castellano, hay algunas excepciones. Las consonantes aspiradas y las explosivas son las presentan más dificultades para escribir en las redes sociales.

A otros estudiantes no solo les interesa que el quechua sea escrito siguiendo las normas; sino, además que sea modernizada:

Yo por lo menos he tratado de que mi quechua sea normalizada, o sea, he tratado pero también sé que no siempre escribo bien. Siempre he recurrido al diccionario en algunas partes, por ejemplo, cuando decía: luego, cómo voy a escribir "radio", o qué se dice "lugar". (Est. PA 13-08-2017)

Pero el uso de las grafías no es el único problema, también tienen problemas con el uso de léxico "adecuado". Para resolver este problema la estudiante PA recurre a un diccionario. Dicho de otra manera, además de apropiarse de las grafías ya normalizadas persigue un quechua immaculado: sin interferencias lingüísticas.

Otro aspecto que vale la pena aclarar es cuando ella dice: "¿Cómo voy a decir 'radio'?" Este es un artefacto moderno, entonces, más allá de pretender una normalización de la lengua también se persigue su modernización.

6.1.2. Constitución de una comunidad de aprendizaje y de difusión del quechua

La constitución de una comunidad de aprendizaje con intereses y propósitos comunes, es, sin duda, uno de los logros más destacables de la implementación de esta experiencia educativa y lingüística. A través de esta comunidad fue posible promover espacios, condiciones, interacciones y redes de apoyo para que cada uno de sus miembros pueda adquirir o mejorar sus competencias comunicativas en quechua, especialmente a nivel de comprensión lectora y de escritura.

Esta comunidad de aprendizaje ha sido más provechosa para aquellas personas con un manejo limitado del quechua, porque tenían la posibilidad de redactar sus propios textos, leer los mensajes de los demás y tratar de comprender el significado con la ayuda de sus compañeros quechuahablantes. Al respecto una de las estudiantes sostiene:

Para mí, era información y me hacía recordar, así lo veía; pero sí, algunos compañeros no entendían y preguntaban: "¿Qué quiere decir eso? ¿Has entendido? ¿Qué dice en quechua? ¿Has leído?" La Silvia, por ejemplo, siempre está chateando, maneja bien [el celular], pero vea [los comunicados] y no entiendo, y me decía: "A ver, ¿has leído eso? Explícame" - "Sí lo vi" - "Eso dice" - "Ah, recién he entendido", decía. De esa manera, ha sido ayuda para los que no manejan la gramática o la oralidad; no pueden pronunciar, "¿Qué será? dice y ¿yo? no entiendo", decían; pero yo entendía y de esa manera también me ayudaba en la gramática: "Esto se escribe así". Desde ese punto sí mejoré. (Est. SB 13-08-2017)

Sin duda, el aprendizaje de una lengua es más efectivo cuando dicha acción se lleva a cabo dentro de un grupo o comunidades de hablantes; es decir, una comunidad donde la interacción entre hablantes nativos y nuevos hablantes sea un constante, y la colaboración entre los mismos una de sus principales características. Estas condiciones permiten a los hablantes incipientes o con dominio intermedio, consultar sus dudas, intercambiar puntos de vista, identificar los errores, apropiarse del léxico utilizado y practicar la escritura.

6.1.3 La escritura normalizada a través del Facebook

Los estudiantes de la materia de Quechua II, pese a que no hubo instrucción que manifeste que la escritura del quechua mediante el WhatsApp y el Facebook debía ser normalizada, entendieron que en estos espacios la escritura tenía que ser de acuerdo a la norma establecida:

Para mí [cómo escriben en] castellano es una aberración. Yo escribo todo en Face, en el WhatsApp, escribo completo gramaticalmente, con acentos y todo. Entonces, para el quechua lo mismo, para mí ¿no? Trato de escribirlo correctamente y la gramática como he aprendido; poner el verbo al final y así... (Est. SN 13-8-2017)

La estudiante SN antes de ingresar al programa ha recibido entrenamiento sobre redacción en lengua quechua, asimismo, su formación profesional como profesora de Lenguaje ha influido en su postura frente a la valoración de la escritura normalizada. Según ella, el quechua tiene que andar por el mismo sendero que el castellano ha trazado para el uso de una variedad escrita.

No obstante tanto el Facebook como el WhatsApp son espacios en los que la escritura no sigue una norma establecida desde la academia. Por ejemplo, se tiende a escribir

6.1.4 La escritura y el estatus

Las lenguas indígenas se caracterizan por tener una tradición oral. En las comunidades rurales los saberes sobre la agricultura se transmiten de generación en generación siguiendo patrones orales. La aparición de la escritura es reciente. Las lenguas que tienen escritura tienden a ser bien vistas por la sociedad, éstas adquieren más valor en la educación escolar y en otros espacios académicos. Ante esta situación muchos profesionales (Fonseca, 2000; Palomino, 1972) han intentado colocar a las lenguas indígenas en el mismo rango que la lengua castellana.

En esta línea VY, estudiante de quechua, entiende que la escritura normalizada le va a brindar al quechua el estatus que se merece:

¿Y por qué debemos escribir [quechua] con la normalizada y viendo los textos? Es que tenemos que darle estatus. Pienso que "vamos a, esto [el alfabeto quechua] está aprobado ¿no ve? Deberíamos utilizarlo igual que el español, de manera que estas TIC no sean un impedimento o que distorsionen nuestra lengua, sea castellano o sea quechua porque en castellano es increíble cómo se inventan palabras lo acortan y así están haciendo sus tareas [los niños en la escuela]. (Est. VY, 7-8-2017)

Para la estudiante VY, las TIC no tienen por qué impedir una correcta escritura en quechua. Ella está consciente que en las redes sociales el castellano escrito se aleja de la norma estándar. Lo que prevalece es una variedad coloquial muy lejos de ser aceptada por la academia.

Otro elemento que aparece en su testimonio es la noción de espacio, es decir, las redes sociales como espacio dinamizador del estatus para el quechua. En la misma dirección una docente del programa L-EIB se adhiere a la idea de espacio como generador de estatus:

¿Por qué debe estar el quechua en las redes sociales? Porque es una manera de subir el estatus del quechua. Por lo general, se piensa que el quechua es para el mercado, campo y empleados. Cuando profesionales también lo usan. Además, las redes sociales no lo que en nuestro tiempo era el radio y televisión. Son un espacio de socialización de esta nueva generación. (Docente del programa L-EIB)

Para la docente, usar quechua en las redes sociales le da estatus al quechua. El registro oral y escrito en estos espacios es una forma de situar al quechua en nuevos escenarios de uso. Además, es entender que el quechua no solo se usa en los mercados, área rural tampoco es usado únicamente por empleados; sino también por profesionales. Desde la mirada de la docente, romper estos imaginarios es una manera de subir el estatus del quechua.

En la sociedad cotidianamente valoramos ciertos hábitos y desvaloramos otros. La escuela y los medios de comunicación nos dicen diariamente cómo tenemos que vestir o qué lengua tenemos que usar en un contexto en particular. Darle estatus a un grupo de personas que comparten ciertos convencionalismos es crear una actitud positiva en los que comparten estos hábitos, por ejemplo, en las escuelas los niños que desean aprender una lengua se inclinan con mayor facilidad hacia las lenguas que tienen estatus. Entonces, la lengua con estatus se convierte en un objeto de deseo en una comunidad lingüística.

Según Córdova et al. (2005), el estatus no garantiza la continuidad de una lengua en peligro de extinción. Si bien el estatus no incide directamente en la continuidad intergeneracional de

la lengua; sin embargo, crea en sus usuarios una imagen positiva. Este es un ingrediente necesario y útil a la hora de adquirir o aprender el quechua, ya que se aprende mejor aquello que se desea que aquello que se evita

6.2. El uso del Play Comic, el Power Point y el Movie Maker en la enseñanza del quechua

Las múltiples aplicaciones de los programas Play Comic, Power Point y Movie Maker nos permitieron planificar actividades para desarrollar la oralidad y la escritura del quechua, tales como el diseño de historietas (comics), microcuentos, entrevistas y relatos fotográficos. Estas actividades se plantearon con la intención de que los participantes adquirieran destrezas para plasmar por escrito ideas, situaciones, historias, diálogos, frases y léxico utilizados cotidianamente; además el desarrollo de dichas acciones implicó también la producción de textos descriptivos y narrativos con énfasis en la utilización de un lenguaje coloquial y formal.

En fin, con la implementación de estos recursos digitales contribuimos significativamente a mejorar las competencias comunicativas de los participantes, tratando en lo posible de responder a los diferentes niveles de competencia lingüística y de demandas formativas. A continuación presentaremos los principales logros alcanzados a así como las dificultades que de alguna manera influyeron negativamente en la concreción de los objetivos trazados.

6.2.1 Diseño de historietas en lengua quechua

Se realizó esta actividad mediante el Play Comic, que es un programa de diseño y edición de historietas, cuenta con un sistema de ayudas constantes (opciones para hacer más grandes los objetos, moverlos, voltearlos, eliminarlos, situarlos detrás o delante de objetos). El programa también dispone de más 700 elementos: personajes, objetos, animales y bocaditos y un sinfín de posibles escenarios para trabajar.

Antes de proceder con la tarea destinamos un espacio para la capacitación en el manejo del programa, en el que enseñamos los procedimientos básicos para la descarga e instalación del software, funciones elementales de los comandos de diseño y edición y opciones de guardado e impresión.

La consigna de trabajo consistía, fundamentalmente, en diseñar historietas que reflejen situaciones comunicativas donde se haga uso del quechua. Este producto debía ser elaborado máximo en dos hojas con un promedio de cuatro viñetas por cada una de ellas. La elección del tema y el contexto lingüístico fue decisión de cada participante. En total, se diseñaron 13 historietas que reflejan la puesta en práctica de reglas gramaticales y de redacción, como ser: elementos de cohesión y coherencia, uso de estructuras gramaticales, uso de diferentes tiempos verbales, además de las funciones asociadas a diferentes contextos comunicativos.

160

6.2.2. Uso del Power Point en la producción de microcuentos, descripciones y autobiografías en quechua

Otra de las actividades planificadas para desarrollar la expresión oral y escrita del quechua tiene que ver con la producción de microcuentos, relatos y autobiografías. El diseño y la exposición de estas acciones lingüísticas se las realizó mediante el programa Power Point. Óptimo por este recurso pedagógico porque sus diversas aplicaciones permiten editar, incorporar efectos y mejorar el diseño de las presentaciones con el uso de diversos recursos multimedia (audio, video, narraciones y grabaciones de voz).

Es decir, en el diseño de actividades lingüísticas, mediante el Power point, intervienen tres componentes: imagen, texto y audio. Los expertos dicen que si el aprendiz asocia el sonido lingüístico con la imagen es más fácil aprender un idioma, al hacer esta asociación se genera el input comprensible:

La hipótesis del input afirma que los seres humanos únicamente adquieren el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando reciben input comprensible. Por lo cual somos capaces de entender el lenguaje – sin tener una base teórica de gramática adquirida – con la ayuda del contexto, el cual incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia adquirida previamente. (Valdez y Hueso, s/f, pág. 2)

Al aprender idiomas aprendemos significados y el Power point nos permite realizar esta operación. El participante no necesita estar dentro el aula para usar esta herramienta, lo puede hacer desde su casa o desde otro espacio. En el curso de quechua este dispositivo digital nos ayudó a realizar diversos trabajos, en lo que sigue detallamos cada una.

a) Producción de microcuentos

La primera actividad realizada consistió en presentar un cuento por escrito y acompañar la narración de manera oral. Este ejercicio lingüístico suponía recopilar un relato, transcribir textualmente, grabar en audio y diseñar la presentación utilizando imágenes y efectos pertinentes con la temática del cuento.

Figura 2. Power point



162

Figura 1. Play Comic³⁶



Fuente: Extraído de los trabajos de los estudiantes.

La producción de este tipo de texto contribuyó a que los participantes se apropiaran gradualmente de la escritura del quechua, especialmente de las normas gramaticales, y desarrollen destrezas, tanto receptivas como productivas, para responder a situaciones habituales de comunicación (tal como se muestra en las imágenes). Su diseño demandó organizar de forma coherente cada una de las escenas y diálogos de las respectivas ilustraciones; involucró también transformar una imagen en una pequeña narración de forma correcta y organizada, además de profundizar en los argumentos, en la creatividad e imaginación. En definitiva, se constituyó en una experiencia divertida para desarrollar o fortalecer conocimientos y habilidades relacionadas con la escritura y su producción.

Estos trabajos no dejan de ser materiales de consulta para aquellas personas que están aprendiendo la lengua quechua. Por sus características, este material es más adecuado para aquellas personas que ya tienen un conocimiento básico de la lengua quechua. Además, es útil para ejercitar la lectura comprensiva por ende para la escritura.

³⁶Cuadro 1: Papá: Ari, ¿Mama nwanaykiman ruwasqankichu?, ¿jimarayku? (Si. No habías hecho lo que tenías que hacer, ¿por qué?).

Pedro: Mama ujinchu Tatay. Nupa rwanayta ruwarqani. (No es así papá. Yo hice lo que tenía que hacer).

Cuadro2: Papá: Ama llusimunkichu, Pedro. Yachachijniyki parlargani. Maypi cellarajniyki, apamuy. (No vas a salir Pedro. Ya hablé con tu profesor. Dónde está tu celular, písame).

Pedro: ¿Yachaywasimam irinqankichu? ¿Yachachijniywan parlarqankichu? ¿Fuiste a la escuela?, ¿Hablaste con mi profesor?

Cuadro3: Papá: Ari. Apamuy niyki. Tawa pñachawñiyta mana cellaraj jipinkichu. (¿Yarinkichu, Pedro?) (Si. Cuatro días estarás sin manejar celular. ¿Escuchaste Pedro?).

Pedro: Perdonay Tatay. Ama pñachawñiyta. Cellarata siachita munani. (Perdóname papá. No te enojés papá. Quiero mucho a mi celular.)

Cuadro4: Papá: Mama, mana, rimpusaq. (no, no, ya me voy)

Pedro: Uyarway Tatay, ama rimpuschu... (Escúchame papá, no te vayas...)

161

b) Descripción o relatos de temáticas diversas

Finalmente, en la tercera actividad se priorizó más la producción de texto descriptivos y expositivos. Cada participante definió trabajar la temática de su preferencia al igual que la modalidad de presentación. Esta tarea suponía también combinar texto, imagen y audio. Las temáticas abordadas hacen referencia a prácticas de agricultura (cultivo de la piña, cebolla y verduras), anécdotas (viaje a Chimore), recuperación de la memoria oral (Historia de Valle de Sacta) y sobre el valor nutricional de ciertos cultivos, como el caso del maíz.

En las tres actividades descritas anteriormente, a diferencia de las historietas, se incentivaron por igual el desarrollo de la expresión oral y escrita del quechua, con énfasis en la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos. La realización de estas acciones lingüísticas implicó la correcta utilización de las reglas gramaticales y de redacción, la capacidad para componer y estructurar textos comprensibles, la utilización de un léxico claro y pertinente, la apropiación de nuevas palabras y el ejercicio de la correcta pronunciación del quechua.

Sin duda, la realización de este tipo de actividades lingüísticas ha generado que los estudiantes acudan a personas de habla quechua, es decir, a buscar sus pares expertos. Desde su mirada, este acercamiento les ha ayudado a enriquecer el quechua:

Para realizar mis producciones tenía que escuchar atentamente a otras personas, cómo pronunciaba palabras que no conocía. Asimismo, para realizar las historias necesitabas explotar al máximo tu imaginación, seguir la secuencia en la que íran tus imágenes. (Est. AZ, 13-08-2017)

Sobre el mismo tema, otra de las participantes describe de manera sucinta su acercamiento con una vendedora de la calle:

Hace tiempo estaba charlando con una señora, así por casualidad. Estaba vendiendo un arbolito, parecía un bonshi, ha sido raro no sé qué nombre me ha dicho ha traído de Potosí, que siempre trae para vender ahí en la [avenida] República. Es una señora mayorcita. Yo me acerqué porque su hijo le decía: “¡Mami! ¡Mami! Le compré yogur, empanadas y le levé. Nos pusimos a hablar y me habló en quechua y le digo: “¿Te puedo grabar?” y me dice: “Si, ya.” Bien animada la señora. (Est. SN, 13-08-2017)

Este acercamiento con personas desconocidas permitió a los estudiantes ampliar sus conocimientos lingüísticos; pero más allá de estas acciones lingüísticas, han entendido que se puede dialogar en quechua no solo en el aula; sino fuera en contacto con personas que habitualmente se encuentran en la calle. Esta actividad no fue uno de los objetivos de la materia, sin embargo, es oportuno rescatar esta situación pues no deja de tener un componente intercultural; son estudiantes de la Universidad que se han animado a aprender quechua de aquellas personas que socialmente son situadas en los estratos bajos de la sociedad.

6.2.3. Uso del Movie Maker en la producción de relatos fotográficos en quechua

Esta actividad se planificó con la intención de complejizar más el uso del quechua, tanto a nivel oral como escrito. Consiste en registrar de manera secuencial, y mediante fotografías, las acciones que los participantes realizan cotidianamente, ya sea en el mercado, en el hogar, el trabajo o en cualquier otra situación que consideren pertinente; además la narración de estas acciones debían estar acompañadas de textos, grabaciones de voz e imágenes.

163

Para la producción de los relatos fotográficos se sugirió utilizar el Movie Maker, un programa de edición de video que viene incorporado en el sistema operativo de Windows, principalmente por su accesibilidad, la variedad de opciones de diseño que ofrece y por la facilidad de su manejo.

Lamentablemente, por diferentes factores, que posteriormente serán explicadas con más detalle, no todos los participantes consiguieron cumplir con la tarea asignada. Pero al margen de estos inconvenientes, consideramos que se logró cumplir con el objetivo trazado, y una muestra del mismo es reflejada en siguiente material de dos minutos de duración, donde se describe, de manera detallada, las actividades que la profesora Elizabeth realizó en el centro de educación inicial "Entre Colores" del cual forma parte.

Figura 3. Movie Maker



Fuente: Extraído de los trabajos de los estudiantes.

Crear este tipo de productos digitales, donde se describen situaciones comunicativas específicas, implicó para los participantes el desafío de organizar su lenguaje para relatar la secuencia de hechos en forma estructurada, clara y coherente. Esta clase de textos, a diferencia de una conversación espontánea, exige reflexionar previamente sobre el contenido de la narración y sobre la forma en que van a presentarse, además, requiere un mayor esfuerzo para seleccionar un vocabulario adecuado y una clara estructuración de las ideas. Un ejemplo del mismo es la portada del video precedente, que para esta ocasión lo presentamos como una muestra del trabajo realizado por los participantes.

6.3. Logros alcanzados en el aprendizaje del quechua

Desde un inicio nuestra intención siempre fue plantear acciones que contribuyeran a desarrollar todas las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de una lengua. Para nosotros, no tenía sentido reducir la enseñanza del quechua, únicamente, a una cuestión gramatical, por el contrario, nos interesaba promover su aprendizaje desde una perspectiva integral, donde todos los componentes lingüísticos sean promovidos por igual. Por esta razón diseñamos situaciones comunicativas que demandaban escribir, leer, conversar y escuchar.

164

Desde la percepción de los estudiantes las acciones que elaboramos han sido positivas pues le ha permitido desarrollar sus habilidades lingüísticas en la lengua meta.

6.3.1 Me ayudó en el aspecto del habla y la escucha

Otro de los beneficios destacado por los participantes tiene que ver la dimensión oral de la lengua. Para una persona con dominio limitado, como es el caso de nuestra entrevistada, la producción de los diferentes materiales (comic, narraciones, videos) contribuyó a poner en práctica el quechua, ya sea para interactuar con hablantes nativos o para mejorar la pronunciación correcta de las palabras.

A mí me ayudó, por ejemplo, en el aspecto del habla. Yo soy incipiente, entiendo pero no puedo hablar... Por ejemplo, para hacer el video... tenía que pedirle a otra persona que habla quechua, y preguntarle: esto cómo se dice, esto es lo que yo quiero decir, la otra persona me decía esto se dice así... entonces me ayudó a interactuar más con gente de habla quechua...; la escucha también...? Escuchar cómo se pronuncia, cómo se vocaliza las palabras, porque hay confusiones entre palabras, y tenía que pedirle a la otra persona amablemente que te vuelva a repetir la palabra, y escuchar, escuchar una y otra vez. (Est. JA13-08-2017)

Sobre el mismo tema, otra de las entrevistadas considera que las actividades realizadas en el Power Point contribuyeron a mejorar la competencia oral del quechua: "Grabar audios para usarlos en Power Point me motivó a tratar de pronunciar correctamente en quechua... ahí es donde me esforcé un poco más, en la pronunciación, pero después en la redacción no..." (Est. 13/08/2017). Esta última afirmación se comprende porque la participante es bilingüe de cuna, con un buen dominio oral del quechua y en proceso de mejorar la fluidez en la redacción.

Para muchos grabar la propia voz, ya sea para acompañar los relatos, descripciones o exposiciones, fue una oportunidad para hablar en quechua y perder el miedo a equivocarse en la pronunciación: "Sí, porque me obliga a realizar grabaciones para lo cual tuve que mejorar mi oralidad en el quechua..." (Est. JA 13-08-2017). Asimismo, este ejercicio de grabar y escucharse se constituyó en un espacio propicio para reflexionar sobre el uso correcto de las palabras y la presencia de préstamos lingüísticos: "...Cuando escuché lo que me he grabado, dije: 'En esta parte debería decir esto todavía'. Por ejemplo, 'Imaynata' en vez de 'Imaynalla'. Esas cosas te corriges cuando escuchas tu propia voz..." (Est. PP 20-08-2017). Escuchar las grabaciones les ha permitido adquirir y desarrollar una competencia semántica de las frases y oraciones.

6.3.2. Aprenda a escribir en quechua

Este enunciado refleja los aprendizajes logrados con relación a la escritura del quechua. Estos logros varían según la competencia lingüística de los participantes; por ejemplo, para los que son hablantes nativos, y con un manejo intermedio de la escritura, los diferentes ejercicios contribuyeron a mejorar sus conocimientos y habilidades para producir textos más complejos, siguiendo las reglas gramáticas y redacción; en cambio, para las personas que no son hablantes significó una verdadera experiencia de aprendizaje que demandaba mayor esfuerzo y dedicación.

Para hacer la entrevista, casi no hablo mucho el quechua, he tenido que escribir y hacer

165

revisar, después practicar sola, una, dos y tres veces. Entonces, recién lo hice la entrevista, yo sé que no es tan exacto pero ha salido bien; más es la práctica para aprender el quechua. (Est. JA 13-08-2017)

La novedad y lo atractivo de los programas (Play Comic, Power Point y Movie Maker) utilizados para la producción de diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos y explicativos), fueron la excusa perfecta para motivar a los participantes a escribir en quechua y practicar la gramática según la norma establecida: "Los programas para mí fueron una gran novedad y muy interesantes, eso me motivó a escribir y a practicar tanto la gramática como la oralidad grabando los audios, escribiendo textos" (Est. SB 13-08-2017).

Con relación al uso de la gramática del quechua, la siguiente opinión es muy elocuente: "Las actividades fueron muy buena, porque nos ayudó a practicar la escritura y lectura, además de conocer conectores entre oraciones... también aprendí a estructurar oraciones, formar frases..." (Est. EA 13-08-2017). Además, estas acciones significaron también recurrir al diccionario y a personas expertas para cumplir con las tareas asignadas: "Hizo que recurra al uso de diferentes diccionarios y que pregunte bastante a otras personas para ampliar mi léxico" (Est. EA 13-08-2017). Con el testimonio podemos entender que la escritura se ha trabajado fuera del aula y por iniciativa de los estudiantes. Uno de los materiales de consulta ha sido el diccionario.

6.4. Dificultades: Factores que influyeron en el avance de los temas lingüísticos

El miedo al error, la poca familiaridad con la tecnología y el poco tiempo del que disponen los estudiantes del Programa han sido dificultades que han influido en el avance de los contenidos programados. En los siguientes párrafos desarrollaremos cada uno de estos aspectos.6.4.1. Miedo a cometer errores al escribir en quechua por las redes sociales

Vivimos en una sociedad muy competitiva, en donde los errores son sancionados constantemente. La escuela como espacio de aprendizaje ve con desagrado al error. En el aula no solo se puede recibir la sanción del profesor frente al error; sino la burla de los compañeros de clase. Todo esto crea, en el participante, frustración y a veces rechazo a los nuevos contenidos por aprender.

Sin embargo, hay quienes dicen que desde los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas los errores son beneficiosos:

Así, con los enfoques comunicativos se llegó a la despenalización del error e igualmente los errores pasaron a considerarse como pasos fundamentales e inevitables en la adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, la idea de desterrar el error del aula de lengua extranjera sufrió un cambio y ahora hasta se le considera deseable. Esto no significa que el profesor no actúe sobre él cuando hace su aparición en clase. Sólo que en la actualidad hay más tolerancia y priman otros aspectos de la lengua. (Méndez, 2008, pág. 5)

En todo aprendizaje los errores están presentes, desterrarlo o satanizarlo no es aconsejable ya que gracias a ellos se consiguen nuevos aprendizajes. Dicho de otro modo, en la adquisición o en el aprendizaje de una lengua el error según Méndez tiene que ser despenalizado; tiene que haber tolerancia de parte del profesor, quien tomará los errores de los estudiantes desde una postura empática.

166

En la IAP desarrollada, algunos estudiantes, por miedo, se negaron a escribir por el Facebook y el WhatsApp: "Cuando veía conversaciones [en Facebook] no sabía cómo responder ya que mi quechua... No sé hablar muy bien o la verdad, no escribiré me daba miedo hacerlo mal" (Est. BA, 13-08-2017). Esta estudiante, por tener un dominio pasivo en quechua, no se atrevió a interactuar en las redes sociales, según BA es por su falta de dominio y el miedo a la sanción que pueda recibir de los compañeros y del docente.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje la desaprobación de parte de los compañeros o del docente no ayuda a consolidar los objetivos que se persiguen. En este proceso, es necesaria la confianza que pueda tener el participante o la confianza que el docente encargado de la materia pueda generar en el aula: "Primero, que el docente se exprese en quechua en el aula genera más confianza, a la vez, el aceptar la lengua como una identidad" (Est. PA, 13-08-2017). La confianza es un ingrediente que vehicula aprendizajes significativos. El hecho de que el docente hable una lengua socialmente desvalorizada, incentiva a los estudiantes a usarla como lengua de comunicación y aprendizaje.

En resumen, el miedo a hablar incorrectamente no ayuda en el aprendizaje de una lengua. Ésta se convierte en una barrera en el camino, superar esos miedos en el aprendizaje es necesario.

6.4.1. Poca familiaridad con el manejo de software educativo

El desconocimiento y la poca familiaridad con el manejo de los tres programas digitales (Play Comic, Power Point y Movie Maker), constituyeron una de las dificultades con el cual tropezamos en el desarrollo de nuestra experiencia. Esta situación se hizo más complicada para aquellas personas que cuentan con conocimientos básicos de computación o que están en proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de estas personas dicha experiencia significó dedicarle más tiempo para su aprendizaje y recurrir a la ayuda de compañeros expertos en el tema:

Yo tengo ese defecto de no manejar bien estos medios, entonces me costó bastante, incluso me hice ayudar con la compañera Danissa, y ella me decía "pero has tus redacciones y audio, y luego lo subimos"... en una explicación no se me quedaba todo: "que decía, cómo era", ya me perdía, por eso, sabía estar molestando a la Danissa; pero de alguna manera mejoré, aprendí, no será que se ha avanzado al 100%, pero me ha servido (Est. 22-08-2017).

Cabe aclarar, que la realización de los diferentes productos digitales comprendía también actividades de capacitación destinadas a socializar elementos y procedimientos básicos para operar dichos programas. Por lo general, estos espacios se llevaron a cabo al final de la clase o en el intermedio, y consistía básicamente en la enseñanza de los siguientes aspectos: descarga e instalación del software (Play Comic y Movie Maker), funcionamiento de los principales recursos de edición e instrucciones para guardar e imprimir en diferentes formatos. En ese sentido, las mayores dificultades se presentaron en las actividades relacionadas con el uso del Play Comic y el Movie Maker, y no así con el Power Point, lo cual es comprensible por la novedad de los programas y por la poca utilidad que se le da en la educación.

167

6.4.2. Factor tiempo y las múltiples ocupaciones de los participantes

El tiempo destinado a las tareas asignadas, por parte de los participantes, es otro de los factores que incidieron negativamente en el logro de los objetivos trazados en el proyecto. La mayoría de los participantes son profesionales, con mayor presencia de maestros y maestras, que tienen que distribuir su tiempo entre la familia, el trabajo y el estudio. Es por esta razón que la falta de tiempo fue uno de los principales argumentos utilizados por los participantes para flexibilizar las exigencias de la tarea y para justificar el retraso en la entrega o el incumplimiento del mismo.

Después de explicar las consignas de trabajo (elaborar relatos fotográficos) y el manejo del programa de edición de video (Movie Maker), noté que no todos los participantes estaban contentos con la tarea asignada, incluso uno de los profesores manifestó lo siguiente: "Es mucho trabajo, no vamos a poder, además no tenemos tiempo porque ya empezaron las clases (se refiere al inicio de clase después de la vacación invernal)". Sobre el mismo tema otro de los profesores dijo: "Sí, licenciado, ya se acerca agosto y tenemos que estar preparando documentos que nos piden desde la Dirección Distrital [se refiere al registros de notas y otros documentos relacionados]". (CC. 16-07-2017)

Considerando esta situación, acordamos en flexibilizar los plazos para la entrega de las tareas asignadas, pero sin reducir las exigencias del trabajo ni mucho menos la calidad del producto final.

6.4.3. No se aprovecharon los productos elaborados

Por cuestiones de tiempo no se logró revisar en clase los productos elaborados por los estudiantes, desde una perspectiva gramatical. Es decir, se perdió la oportunidad para reflexionar sobre el uso correcto de las reglas gramaticales y de redacción, a partir de los errores cometidos en la elaboración de los diferentes textos. Sobre este punto una de las estudiantes señaló:

Creo que se ha tratado de crear más material en quechua, pero ahí también he visto la parte de la falencia de respaldar la parte gramatical con los compañeros, somos un grupo bien diverso, hay personas que tienen, como Silvia, el quechua bien fluido en el habla pero en la gramática les falta. Por ejemplo, el power point, yo no he visto que se haya hecho una corrección de la estructura gramatical... Entonces considero que hubiese sido más significativo aprovechar el producto y corregir en clase entre todos, aprovechar el material que ya se ha creado; ha sido como material que se ha guardado... Entonces esa partecita faltó, se produjo material pero no se ha sabido aprovechar, y corregir al estudiante para ayudarnos, son errores que se están dejando pasar. (Est. EE 20-08-2017)

Al margen de esta omisión involuntaria, consideramos que los materiales trabajados por los participantes son recursos pedagógicos valiosos que se pueden retomar en los cursos superiores (Quechua III) para analizar a detalle todos los componentes lingüísticos involucrados en el desarrollo de la competencia escritural del quechua.

Conclusiones y recomendaciones

Nuestra propuesta de IAP fue diseñada con la intención de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas en quechua mediante el uso de las TIC (medios digitales y RRSS). Los resultados muestran logros significativos que plantean el desafío de continuar con el desarrollo de esta experiencia para consolidar las TIC no sólo como herramienta pedagógica, sino también como instrumento imprescindible para el empoderamiento cultural y lingüístico de los pueblos.

168

Enseñar el quechua a través de las TIC ha sido, en parte, efectivo aunque también hubo tropiezos en el camino. En ese sentido, un logro significativo de esta experiencia es, sin duda, el hecho de haber incentivado a que los participantes interactúen en quechua mediante las RRSS. Estos espacios de comunicación se utilizaron principalmente para informar sobre las tareas programadas, coordinar actividades, generar conversaciones, compartir material de interés, etc. De esta manera, el Facebook y el WhatsApp se constituyeron en espacios propicios para ejercitar la lectura y la escritura en quechua, contribuyeron a la creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo entre hablantes nativos y no hablantes y posibilitaron trascender los espacios de uso tradicionales del quechua.

Otro de los logros significativos tiene que ver con la aplicación de diferentes recursos digitales en la enseñanza del quechua. A través del diseño de actividades lingüísticas mediante el Play Comic, Power Point y Movie Maker se ha incentivado el desarrollo de la oralidad y la escritura del quechua. Por ejemplo, la elaboración de historietas contribuyó a que los participantes se apropiaran gradualmente de la escritura del quechua, especialmente de las normas gramaticales y que desarrollaran destrezas, tanto receptivas como productivas, para responder a situaciones habituales de comunicación. En cambio, con los microcuentos, autobiografías y relatos fotográficos, se trabajaron igualmente, tanto la expresión oral como la escrita, con énfasis en la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos.

Además de aprender los contenidos gramaticales del quechua los participantes desarrollaron otro tipo de aprendizaje, relacionado principalmente con lo procedimental. En otras palabras, aprendieron a usar las redes sociales y los dispositivos digitales para elaborar material de enseñanza. Dicho de otro modo, los participantes no solo han ampliado sus conocimientos lingüísticos; sino también aprendieron a manipular las herramientas de las TIC para crear material educativo en el área de la lengua.

Si bien hubo logros también hubo algunas dificultades. Por ejemplo, la intención de lograr una masiva participación en el Facebook y WhatsApp se redujo a unas cuantas personas; y esta poca participación se explica, principalmente, por cuestiones de tiempo, problemas de conexión a internet, limitaciones en el dominio del quechua y por falta de interés. Con relación al uso de los medios digitales, tropiezos con los siguientes inconvenientes: desconocimiento y poca familiaridad con el manejo de programas computacionales, falta de tiempo para cumplir con las tareas programadas fuera de los horarios presenciales y desinterés en algunos participantes.

Finalmente, haber participado en una nueva modalidad de enseñanza del quechua ha sido para nosotros un momento de aprendizaje. Salir de aula para ir a al espacio virtual fue un desafío pedagógico. En los hechos, implicó ideas cada día nuevas estrategias de enseñanza. Con toda esta experiencia aprendimos que el quechua puede también estar en los espacios virtuales. Como docentes, podemos hacer de las redes sociales aliadas para empoderar las lenguas indígenas desde otras asignaturas del Programa en cuestión, por ejemplo, desde la asignatura Cosmovisión Indígena se puede trabajar la lengua quechua por contenidos, se puede pedir a los estudiantes que suban audios o imágenes de los conocimientos respecto a las actividades de siembra.

En la actualidad, la tecnología está presente en los contextos urbanos y rurales. Nos toca hacer de estas herramientas cómplices para encarar procesos, no solo de mantenimiento de la lengua; sino tomar acciones que estén encaminadas a revitalizar las lenguas indígenas sobre todo de aquellas que se encuentran en la Amazonia cuya vitalidad cada vez se encuentra más amenazada por la presencia de la lengua castellana.

169

Referencias bibliográficas Cerrón, R. (1972). "La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas". En: *El reto del multilingüismo en el Perú*. Escobar, A. (Comp.). Lima: Instituto de Estudios peruanos. Págs. 145-166.

Córdova, G. Zariquiey, R. y Zavala, V. (2005). *Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión sobre la formación Docente EBI*. Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ.

Fonseca, G. (2000). *Introducción a la fonología*. Ministerio de Educación, Perú ED. Ebanco.

Martínez, M. (2000) *La investigación – acción en el aula*. Universidad Simón Bolívar En línea: http://brayebtran.aprenderpensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf

Méndez, N. (2008) *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6ba5b017-015a-4a8e-b4df-685f57de4603/2010-bv-11-17mendez-pdf.pdf>

Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López, L. E. (2008) "Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?" en Alfaro, Santiago, Juan Anisón y Fidia Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú).

Peralta, C. (s/f) *El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/PDF/rio_2008/14_p_etr1a.pdf

Programa Especial en Educación Intercultural Bilingüe (2017) *Términos de referencia (tr) para consultoría por producto*. UMSS (Mimeo).

Plaza, P. (s/f). *Normalización de la escritura del Quechua en Bolivia*. PROEIB-ANDES (Mimeo)

Rojas, T., Gonzales, G. y Díaz, E. (2011) *Nuevas tecnologías, apropiación y enseñanza de nasa ywa y nam trik (lenguas indígenas del departamento del Cauca, Colombia)*. En Haboud Marleer y Oskar Nicholas (ed.) *Endangered languages: Voices and Images*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador

Rojas, T. (2015). *Las TIC y lenguas de los Pueblos Indígenas en el suroccidente de Colombia*. Ponencia desarrollada en el marco de las maestrías en EIB y Sociolingüística del PROEIB Andes.

Ticona, E. y Albó, X. (1997) *La lucha por el poder comunal* (La Paz: CEDOIN/ CIPCA).

Valdez, J. y Hueso, M (S/F) *La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua*. En línea: <file:///C:/Users/Victor/Downloads/Dialnet-LaHipotesisDelInputEnLaTeoriaDeLaAdquisicionDeLaSe-1308096.pdf>

Walsh, C. (2012). "Hacia una comprensión de la interculturalidad". En *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala.

De los saberes individuales a la producción interdisciplinaria del conocimiento

IAP realizada con los estudiantes y docentes del Diplomado en educación psicopedagógica para el nivel inicial, primaria y secundaria

Grisel Aguilar Apaza
Carola Susy Tórriz

Resumen

El presente artículo contiene el informe sobre la investigación acción realizada en los módulos IV y V del Diplomado en Educación Psicopedagógica en el nivel inicial, primaria y secundario (2da. Versión), dependiente de la Escuela de Posgrado de Humanidades UMSS.

La problemática más sentida por los participantes era que el currículo del Diplomado no respondía a las necesidades de todos los posgraduantes y que existían limitaciones en cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, quienes aún no han logrado aprovechar los saberes de los distintos profesionales participantes para la construcción de aprendizajes.

La posibilidad que generaron los docentes de que los cursantes participen narrando sus experiencias no fue una estrategia dirigida a relacionar los saberes propios con los contenidos. De esa manera, dichos saberes se redujeron a anécdotas. A partir de esta problemática, se planificó como acción inicial la implementación de una estrategia interdisciplinaria la cual denominamos: "Producción colectiva de conocimientos" con el fin de promover la participación de todos los posgraduantes, recuperando los saberes de la diversidad de disciplinas existente entre los participantes (pedagogos, maestros, psicólogos).

Para poder analizar los resultados de la acción se utilizó una ficha de observación de las clases, así como registros fotográficos y evidencias reflejadas en fichas metacognitivas. Se hizo también la triangulación de las mismas para relacionarlas, contrastarlas y analizarlas en categorías.

Los resultados muestran que las estrategias interdisciplinarias como partir de sus saberes previos en primera instancia, construir colaborativamente los conocimientos a través del análisis de casos, resolución de problemas y presentación de sus trabajos a amigos críticos mejoró la producción colectiva de conocimientos significativos y la reflexión y autorreflexión sobre sus saberes.

Palabras clave: Investigación Acción - Aprendizaje Significativo - Diálogo Colectivo -Estrategia Interdisciplinaria -Reflexión y Autorreflexión.

¹ Psicóloga y Pedagoga. Docente de la UMSS. Email: aguilargrisel@gmail.com

² Psicóloga. Coordinadora del Área Psicopedagógica del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la UMSS. Email: meidatorcazo@gmail.com

Introducción

De acuerdo a Murillo Soto (2005), el desarrollo de la estrategia interdisciplinaria en la Educación Superior ha sido objeto de debate y análisis a nivel internacional, este planteamiento interdisciplinario tiene que ver con el problema generado por la superespecialización, que ha ocasionado que se fragmenten las disciplinas en parcelas inconexas de escasa comprensión y utilidad. Como alternativa a esta situación, aparece la tendencia interdisciplinaria de la ciencia y el saber. Es cierto que las posibilidades de interdisciplinariedad son múltiples y dispares, sin embargo, referimos a este enfoque es dar un paso importante en favor de la integración de los contenidos. La intención no es eliminar las materias, sino más bien ampliar el punto de vista, salirse de los estrechos márgenes de las asignaturas para considerar una nueva dimensión del objeto de estudio; estamos ante lo que se designa como un "razonamiento a varias voces" (Muñoz y Jeris, 2005).

Como afirma Gibbons (1997, pág. 45) hacer una aproximación interdisciplinaria no puede reducirse a aportar datos; debe significar, por encima de todo, un intercambio entre saberes, una puesta en común de conocimientos que dará lugar a trabajar temas diferentes dentro de una estructura común que es compartida por las disciplinas implicadas.

La interdisciplinariedad en la enseñanza superior es una necesidad vigente que rompe con ese esquematismo fragmentario de la disciplina; se trata de conocimientos plúrales, diversos y, lo más importante, integrados de tal modo que definen un tejido que resulta más complejo que la suma de sus partes (Morin, 1998, pág. 9). Unido a lo anterior, muchos estudios y planteamientos que tratan sobre la mejora de la enseñanza universitaria advierten de la escasa transferencia que se observa en los conocimientos tratados en las asignaturas cuando estas se consideran de manera individual. En consecuencia, se alude al potencial que encierra desarrollar experiencias en las que los contenidos se conecten y se presenten de manera que hagan referencia a situaciones reales y plenas de sentido; así se ganará en comprensión y funcionalidad (UNESCO, 1998, pág. 45).

En ese sentido, se desarrolló la presente investigación acción participativa (IAP), con el fin de desarrollar competencias que trasciendan la lógica disciplinar y evitando los procedimientos clásicos de transmisión memorística del conocimiento; procurando, más bien, lograr que los estudiantes puedan construir y reconstruir conocimientos a partir de estrategias que aprovechen los saberes propios de cada participante. Para ello, se utilizaron técnicas como el trabajo colaborativo y la presentación de sus trabajos a amigos críticos. Estas técnicas buscaron contribuir al diálogo colectivo y al alcance de un aprendizaje significativo.

1. El contexto

La investigación Acción Participativa se llevó a cabo en el Departamento de Posgrado de la Facultad Humanidades de la UMSS, específicamente con los posgraduados y docentes del Diplomado en Educación Psicoeducativa para los niveles inicial, primaria y secundaria. A continuación, hacemos una descripción detallada de este contexto.

³ El trabajo fue realizado con la asesoría de la Mgr. Verónica Guzmán, docente del Diplomado en Investigación para la Educación Superior Intercultural (2da. Versión).

contenidos" (Estudiante 20-08-2017). "Utilizaren los contenidos ejemplos de las poblaciones con las que se trabaja y no ajenos. Además, no debemos salirnos del tema" (Estudiante R., 20-08-2017). "Sí, me pareció interesante los contenidos, a mí me sirven para aplicarlos en mi trabajo, pero no sé si a las que trabajan con ONG les estará sirviendo" (Estudiante Ru., 20-08-2017).

Entretanto, los conversatorios con los docentes permitieron recoger las siguientes opiniones al respecto:

Los contenidos lo tienen en el dossier y salen las preguntas e inquietudes de cómo resolver dificultades de aprendizaje en los contextos laborales de ellos mismos, pero ahí empiezan las discusiones y se da ejemplos de casos y experiencias docentes en la práctica educativa. (Carola Torrez, Docente del módulo V, 2017)

Creo que ellos mismos saben cómo adaptar las teorías a sus realidades de trabajo. Muchas veces "ellos no saben que saben" y en sus opiniones se observa estos aspectos. (Erika Juárez, Docente del módulo II, 2017)

Analizando estas respuestas, observamos que las docentes suponen que los contenidos dados pueden ser adaptados por los mismos estudiantes a sus realidades laborales; sin embargo, nos preguntamos si solo bastará con discusiones y ejemplos para que estas temáticas puedan contribuir a que los diplomantes den respuesta a las características de las poblaciones con las que trabajan (estudiantes con necesidades educativas especiales y niños institucionalizados). Otra de las docentes señala lo siguiente:

Las clases yo las organizo según las experiencias previas y tienen el dossier con todo el contenido amplio para que puedan venir con lecturas previas. Es interesante cómo ellos aplican muchas de las teorías pero indican: "Yo hago eso siempre", pero no sabía que había una teoría que la respaldase. (Grisel Aguilar, Docente del módulo IV, 2017)

De acuerdo a la opinión de la docente, podemos decir que el hecho de que los estudiantes reconozcan en las teorías lo que hacen cotidianamente en sus actividades de aula es interesante, ya que les permite tener mayor seguridad de lo que están haciendo y, sobre todo, comprender en qué medida ayuda a los estudiantes (niños, adolescentes) con los que trabajan. Por otro lado, el hecho de tomar en cuenta las experiencias previas y dárles un dossier de lecturas es importante, aunque tendrían que existir ciertas estrategias de enseñanza para que dichas experiencias puedan relacionarse, anclarse y se genere una reflexión con las lecturas y así pueda existir construcción y reconstrucción de conocimientos. Por otro lado, ninguna de las docentes hace referencia a la heterogeneidad de los participantes en cuanto a profesión y experiencia laboral lo cual es un aspecto clave en la enseñanza.

Por lo tanto, resultado del análisis las autobiografías de los estudiantes y los conversatorios con los docentes, se evidencia que el problema principal es la falta de una estrategia que permita aprovechar los distintos saberes de los estudiantes del Diplomado, para, a partir de ello, poder dar respuesta a las necesidades e intereses de cada uno.

3. Hipótesis de acción

Para hacer frente a la situación problemática se propone la siguiente hipótesis de acción: La producción colectiva de conocimientos como estrategia interdisciplinaria puede desarrollar en los estudiantes del Diplomado en Educación Psicoeducativa la construcción

Los cursantes de Diplomado son en total 16 (2 varones y 14 mujeres), cuyas edades fluctúan entre 25 y 35 años. Respecto al lugar donde se desenvuelven laboralmente, se observa que existe también diversidad, hay participantes que trabajan en ONG con niños en situación de abandono, maltrato y-o que provienen de zonas periurbanas de la ciudad de Cochabamba. Otros trabajan en instituciones de educación especial con estudiantes con discapacidad visual e intelectual. También hay cursantes que se desempeñan como maestras y maestros, tanto de nivel inicial como de los niveles primario y secundario, así como psicólogos que trabajan en instituciones educativas.

Los docentes del Diplomado son en total 5 (1 varón y 4 mujeres), tienen formación en Psicología Educativa ya que este es un requisito esencial para el desarrollo de los módulos del Diplomado. El médico psiquiatra tiene especialidad en Neuropsicología, área importante para el desarrollo de uno de los módulos. Todos tienen experiencia docente entre 10 y 15 años.

De manera general, podemos decir que, de acuerdo a la percepción de los cursantes, los contenidos desarrollados en los tres primeros módulos estaban acordes a las necesidades e intereses de una parte de los estudiantes, principalmente de aquellos que trabajan con estudiantes de instituciones educativas regulares. En cuanto a la metodología, esta estaba aún centrada en el docente, por lo que no se tomaron en cuenta los conocimientos previos de los cursantes sobre los temas tratados. Si bien en el módulo 1, la docente posibilitó la interacción a través de trabajos grupales, no aprovechó las experiencias vividas en el aula como saberes que les hubiera permitido enriquecerse y construir a partir de estos nuevos conocimientos.

2. Reconocimiento del problema

En el Diagnóstico realizado con los estudiantes y docentes del Diplomado en Educación Psicoeducativa en el nivel inicial, primaria y secundaria, encontramos como problemática central la limitación de los contenidos, en el sentido de que estos están más orientados a estudiantes de Educación Formal y no a las poblaciones con capacidades diferentes y-o que viven en hogares institucionalizados, lo cual hace que de alguna manera los temas respondan a las necesidades e intereses solo de una parte de los cursantes, así por ejemplo una de las participantes manifestaba:

Las temas que nos plantean las docentes están apuntadas más al área formal de educación, sin embargo, creo que para aquellos estudiantes que se encuentran trabajando con ONG, no sé qué tanto pueda estarles aportando, ya que cuando tratamos con alguna población con la que no se trabaje, lo único que hacemos es escuchar y tratar de relacionar; pero sería interesante que tomen en cuenta esto, porque también tenemos experiencia. (Estudiante 1, mayo, 2017).

Por otro lado, al leer las autobiografías de los estudiantes, observamos que la mayoría concibe que es enriquecedor para su formación profesional el poder intercambiar experiencias, puntos de vista con profesionales que también trabajan con niños, adolescentes y familias; sin embargo, existen algunos aspectos que deberían mejorarse para que este intercambio sea más fructífero. A continuación los citamos textualmente: "Los docentes deberían encaminar las discusiones o la narración de experiencias, ya que muchas veces se convierten solo en anécdotas que no llegan a nada" (estudiante H 20-08-2017). "Se debería tomar en cuenta la formación profesional nuestra y de ahí partir para explicar los

y reconstrucción de conocimientos desde sus saberes propios y el logro de un aprendizaje significativo vinculado a su práctica laboral.

Consideramos que la producción colectiva de conocimientos como estrategia interdisciplinaria permitirá que los participantes construyan conocimientos desde sus propios saberes, por lo tanto, esto será útil a su desempeño en sus diferentes ámbitos de trabajo.

3.1 Sustento teórico

Esta investigación está sustentada teóricamente por conceptos sobre el aprendizaje significativo y la estrategia interdisciplinaria, ya que estos han sido los que nos han permitido analizar los resultados encontrados.

3.1.1 Aprender significativamente

Desde la postura de David Ausubel (citado por Román Diez, 2003, pág. 112), el estudiante aprende significativamente cuando construye, modifica, diversifica y reorganiza sus esquemas, estableciendo redes de significados que enriquecen su conocimiento. En este proceso está presente un sujeto cognitivo aportante que dista mucho de aquel que solo recibe pasivamente la información que le da el docente.

Para el logro de aprendizajes significativos, es necesario, de acuerdo a Carretero (1987, pág. 153), una actividad interna y una actividad externa. Lo interno se refiere al proceso de reorganización cognitiva de la información para lo cual serán importantes los procesos de asimilación y acomodación explicados ampliamente en los trabajos de Jean Piaget. Gracias a la asimilación el estudiante utiliza sus esquemas mentales para comprender un nuevo tema y gracias a la acomodación crea y-o reorganiza sus esquemas para tratar de entender la nueva información.

Pero no basta con la actividad interna, es necesario lo externo a través de conflictos o contradicciones cognitivas que las irá dando el docente, o los mismos compañeros. Estas contradicciones, de acuerdo a Román Martiniano y Díaz Elisa (2003, pág. 112), son las que producen un desequilibrio en el sistema cognitivo. Woolfolk, Anita (2010, pág. 33) lo denomina como: "estar fuera de balance", porque ocurre cuando un individuo se da cuenta de que su pensamiento no logra resolver un problema. Por lo tanto, la interacción social favorece el aprendizaje porque genera intercambios de experiencias, de conceptos que producen contradicciones.

Según Díaz Barriga (2003, pág. 36), existen principios educativos que nos permiten comprender el aprendizaje significativo, estos son:

1. El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante porque depende del nivel de desarrollo cognitivo, social, cultural.
2. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
3. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
4. El aprendizaje se produce cuando existe un conflicto entre lo que el estudiante ya sabe con lo que debería saber.
5. El aprendizaje tiene un componente afectivo, por lo que juega un papel importante la motivación, el interés, las atribuciones sobre el éxito, el fracaso.

A través de estos principios, podemos inferir que el aprendizaje es un proceso de naturaleza compleja ya que su protagonista principal: el ser humano es un sujeto con una historia: con costumbres, con valores, creencias, sentimientos, emociones, roles y que constantemente construye y busca darle sentido a todo lo que rodea, pero no lo hace solo, es necesario el apoyo. la guía de una persona más capaz que puede ser el docente o un compañero.

3.1.2 La estrategia Interdisciplinaria

De acuerdo a Carvajal Yesid (2010, pág. 54), la interdisciplinariedad es considerada como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas donde el diálogo y la colaboración son aspectos claves para elaborar y crear conceptos. Esta estrategia permite que en el aula tengan cabida toda una amalgama de saberes que se van entremezclando, saberes que pertenecen tanto al docente como a los estudiantes, por lo tanto hay una interacción de saberes científicos con saberes cotidianos. Juan Chamorro (2009, pág. 40) sostiene que el saber cotidiano tiene puntos de encuentro con el saber científico, pero es la labor del maestro de favorecer la construcción de ese lugar de encuentro en el aula, por lo tanto, se necesitan de estrategias, técnicas de enseñanza para que los “temas de conversación” no se dejen al azar.

Las estrategias de enseñanza de acuerdo a Díaz Barriga (2001, pág. 141), son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Es reflexiva porque debe ser pensada en función de las características de los estudiantes: desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales y es flexible porque el docente debe ser capaz de cambiar, o reorientarlas en función a las necesidades o características contextuales.

Las técnicas son actividades que pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica por el docente o el estudiante, sin que sea necesaria una reflexión. Las estrategias, en cambio, son siempre conscientes, intencionales, dirigidas a un objetivo y son producto de la reflexión.

De acuerdo a Rubén Navarro (2005, pág. 35), la enseñanza no cumple su cometido porque los estudiantes almacenan cada vez más información para luego reproducirla en forma mecánica, sin llegar a transferir sus conocimientos en la resolución de problemas y en las situaciones de su vida diaria. Como una alternativa a esta situación, Navarro propone un enfoque dirigido a que los estudiantes procesen, organicen y transformen esa información en la generación de productos nuevos. Así, la enseñanza a través de estrategias y técnicas debe proveer los medios necesarios para el logro de estos propósitos, aunque no basta con esto. Por lo que, será importante aprovechar los saberes colectivos, la interdisciplinariedad para la construcción de aprendizajes significativos.

A propósito, Yesid Carvajal (2010, pág. 54) señala que la interdisciplinariedad presenta desafíos que es importante conocer:

El lenguaje científico. El lenguaje científico es diferente en cada disciplina, pero el trabajo interdisciplinario debe salvar estas barreras y buscar un lenguaje común que contribuya a comprender la problemática que surgen en el proceso de la enseñanza – aprendizaje.

176

Egocentrismo intelectual. Una de las principales barreras en el trabajo interdisciplinario está relacionada con el egocentrismo intelectual y el hermetismo del pensamiento, que se protege y confina para evitar ser cuestionado o enriquecido desde otra perspectiva. Una clave para el diálogo interdisciplinario productivo consiste en la definición de los problemas, tal como se ven por parte de los especialistas, reconociendo los límites de las soluciones y conocimientos que pueden ofrecer. Varias disciplinas tienen su propio conjunto de normas para abordar o formular problemas y no reconocen otras. Por tanto, se requiere cooperación, respeto mutuo, confianza y apertura mental para manifestar las complementariedades y lo que cada uno puede aportar a un proyecto interdisciplinario.

4. Objetivos de Acción

4.1 Objetivo General

Promover la producción colectiva de conocimientos a través del desarrollo de las estrategias de enseñanza aprendizaje interdisciplinarias, en las clases del módulo V del Diplomado en Educación Psicopedagógica.

4.2 Objetivos específicos

- Generar procesos educativos mediante la implementación, desde la docencia, de estrategias de enseñanza-interdisciplinaria.
- Desarrollar la producción colectiva de conocimientos en los estudiantes a partir de la estrategia de enseñanza interdisciplinaria.

4.2 Objetivos de Investigación

4.2.1. Objetivo General

Valorar los alcances de la producción colectiva de conocimientos como estrategia de enseñanza interdisciplinaria para la construcción de aprendizajes significativos en el módulo V: Diagnóstico en dificultades de aprendizaje del Diplomado en Educación Psicopedagógica.

4.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de la producción colectiva de conocimientos como estrategia interdisciplinaria en el módulo V: Diagnóstico en Dificultades de aprendizaje.
- Describir la percepción desde la docencia con respecto al desarrollo de la estrategia de enseñanza interdisciplinaria
- Describir la percepción desde los estudiantes respecto al desarrollo de la estrategia de enseñanza interdisciplinaria.
- Identificar los logros y dificultades en la aplicación de la estrategia de enseñanza aprendizaje interdisciplinaria.

4.3 Aspectos Metodológicos

Por las características de la investigación, se utilizó una metodología eminentemente participativa y reflexiva, orientada a generar consensos entre los docentes y estudiantes. Su puesta en práctica comprendió básicamente una serie de actividades que fueron organizadas en tres etapas:

177

- **Al inicio del proceso de enseñanza**, se utilizaron estrategias que permitieron a los participantes activar sus conocimientos previos respecto de los contenidos a abordar como los cuadros C-Q-A, lluvia de ideas y resolución de cuestionarios.

- **Durante el proceso** se utilizaron estrategias de producción colaborativa de conocimientos como:

o Reflexiones y autorreflexiones sobre sus experiencias laborales a través de diálogos entre pares y tríos interdisciplinarios y en plenaria.

o Trabajos en equipo colaborativo en la resolución de distintas tareas como: análisis de casos, preguntas de análisis y presentación creativa de conceptos y diálogos en equipos de trabajo.

- **Al finalizar el proceso**, se planificó un espacio, al finalizar cada unidad de aprendizaje, para que los estudiantes reflexionaran sobre lo aprendido se utilizaron fichas meta cognitivas, con preguntas que debían responder.

El acompañamiento por parte de la docente fue constante, con el fin de escuchar los diálogos al interior de los pares y de los grupos, para poder ir retroalimentando y rescatando ideas en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes. Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa, construyendo sus propios aprendizajes a partir de la relación de sus saberes con los saberes y experiencias de los otros; y, con la información nueva dada por el docente y los textos de apoyo.

La investigación permitió describir los logros y dificultades de la aplicación de la producción colectiva de conocimientos, como estrategia interdisciplinaria, esta se llevó a cabo paralelamente con la implementación de las técnicas colaborativas interdisciplinarias, durante el mes de agosto de la presente gestión.

Para la recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas:

La observación de la clase: Se registraron todas las clases durante el mes de agosto y parte de septiembre, para ello se utilizó un diario de clase donde se recopiló la información en base a los siguientes indicadores:

- Compartieron sus conocimientos previos en el aula.
- Socializaron experiencias de sus propios contextos donde trabajan (acordes con los conceptos que se están revisando) para realizar un análisis entre todos en la plenaria.
- Realizaron reflexiones y autorreflexiones sobre sus experiencias laborales a través de diálogos entre pares interdisciplinarios y en plenaria.
- Realizaron trabajos en equipo colaborativo en la resolución de distintas tareas con análisis de casos, preguntas de análisis y presentación creativa de conceptos.

La autorreflexión y reflexión compartida: El trabajo lo asumimos dos docentes participantes del diplomado, por lo tanto, los procesos de autorreflexión y la reflexión compartida fueron constantes y no solamente entre las docentes de la materia, sino también se logró conversar y recoger las impresiones sobre la aplicación de la técnica por parte de los estudiantes. Como plantean Parrilla & Daniel (1998) y Gallego (2002), los grupos de apoyo entre profesores,

⁴ Cuadros C-Q-A significa: ¿qué conozco sobre el tema, ¿qué quiero aprender sobre el tema y qué aprendí sobre el tema.

178

son estructuras de apoyo creadas por los propios profesores para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos y profesores. Por tanto, mediante esta técnica se realizó la autorreflexión y la reflexión compartida sobre la aplicación de las estrategias colaborativas interdisciplinarias para la producción de conocimiento, que nos permitió valorar los logros, los problemas y las dificultades durante el proceso de la investigación. Instrumentos de registro de datos: para recabar información con mayor precisión, tuvimos que usar la cámara fotográfica digital para poder coleccionar evidencias cada una de las actividades realizadas en los grupos colaborativos interdisciplinarios.

6. Análisis de resultados

En este acápite realizamos una valoración de los alcances de la estrategia interdisciplinaria empleada, desde dos perspectivas: desde la percepción del docente y desde la percepción de los estudiantes.

6.1 La estrategia interdisciplinaria de enseñanza, desde la percepción docente

6.1.1 El docente como agente generador de conocimientos previos

La producción colectiva de conocimientos se ha constituido como la estrategia principal en el desarrollo del módulo IV Diagnóstico en las dificultades de aprendizaje. Esta estrategia ha permitido, desde nuestra percepción como docentes, la apertura de saberes y la generación de un espacio para intercambiar opiniones, conocimientos, ideas, experiencias y reflexiones entre todos los participantes.

Una primera estrategia para generar el trabajo colaborativo interdisciplinario fue la Activación de los conocimientos previos, en cada una de las sesiones de clase se tomó en cuenta la estructura cognitiva de los participantes, es decir los conceptos, saberes, ideas, experiencias que tenían sobre un tema. Para David Ausubel, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del sujeto, lo cual no solo se refiere a conocer la cantidad de información que posee sino cuáles son los conceptos que maneja tanto conceptual como procedimentalmente; para ello como docente del módulo me puse en el rol de facilitador:

[...] posteriormente, se les explica sobre la modalidad de trabajo: grupos heterogéneos. Cada grupo conformado por un psicólogo, educador y maestra, los cuales deben llenar los cuadros C-Q-A. Mientras se van acomodando buscando la formación del equipo empiezan los comentarios, se observa que se espera que el psicólogo o la cientista de educación opinen primero en el grupo que las maestras que formaron parte del equipo [...] se notaron en los estudiantes gestos o muestras de alegría, aceptación pasiva y algunos reclamos mínimos. (Extracto del registro de observación, 05-09-2017)

Los cuadros C-Q-A (Ogle, 1990; Wray y Lewis, 2000) permitieron que, en primer lugar, los participantes del diplomado lo que activar sus conocimientos previos, ya que debían colocar en una columna todo lo que conocían sobre el tema; en segundo lugar, permitieron la generación de expectativas acerca del tema (¿Qué quiero conocer sobre el tema?). Y, finalmente, la reflexión y la toma de conciencia de lo aprendido-meta cognición (¿Qué es lo que aprendí?). En esta sesión, la clase no se asume desde una postura tradicional; es decir, el docente no es una fuente de saberes o conocimiento, ni el único agente educativo dueño de la verdad. Más bien, la posición del docente permitió promover espacios de trabajo donde los estudiantes aportan desde sus saberes y experiencias previas al interior de los grupos de trabajo.

179

La lluvia de ideas fue otra herramienta pedagógica que se usó como una técnica, no solo para indagar u obtener información acerca de lo que el grupo conocía sobre el tema de la clase, sino para promover la estrategia interdisciplinaria como técnica utilizada al interior de los grupos de aprendizaje colaborativo, como se relata en la siguiente observación:



Según la tarea encomendada – análisis y discusión sobre un caso de un niño con dificultad de aprendizaje –durante un espacio de trabajo, se observó que el psicólogo J. decía...[Es difícil trabajar con niños que tienen dificultades, son muchos en el aula, no se puede ayudar a todos [...] y la estudiante D. decía "Es difícil

pero no imposible...]. Lo que yo hacía era llevar material adicional, y, mientras mis estudiantes estaban resolviendo la actividad que era una sopa de ideas, yo me sentaba al lado del niño para poder explicarle paso a paso la tarea encomendada [...]". (Extracto del registro de observación, 22-09-2017)

A partir de ambas herramientas, los participantes siendo de distintas formaciones disciplinares- lograron compartir sus ideas, las analizaron y valoraron en un ambiente de respeto, creatividad y relajación:

Los participantes, con la técnica del C-Q-A y la lluvia de ideas, lograron indagar sus conocimientos previos, favorecer la recuperación de la información; y, más que todo, aclarar sus concepciones erróneas respecto a conceptos construidos (Autorreflexión docente del módulo V, Grisel Aguilar)

Como se puede evidenciar, la recuperación de la información estuvo dada a partir de la clarificación de conceptos construidos por los propios integrantes del grupo colaborativo interdisciplinario, donde la docente fue la que guió este proceso. La implementación de esta estrategia interdisciplinaria generó en los estudiantes y en el contexto mismo del aula, ciertas situaciones que mencionamos a continuación:

- Movilización de las estructuras cognitivas

La consigna realizada por la docente de que escriban en una hoja todo lo que conocen sobre un tema o que conversen con un compañero sobre algún concepto, movilizó las estructuras cognitivas de los estudiantes porque tuvieron que buscar los conocimientos referidos al tema en el conjunto de esquemas que poseen. Por lo tanto, reflexionaron, dialogaron, discutieron y se quedaron algún momento en silencio pensando para poder responder a la pregunta ¿Qué conocen sobre el tema? Esto supuso una intensa actividad por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el hecho de intercambiar conocimientos entre estudiantes de distinta formación profesional (maestro- cientista de la educación, maestro psicólogo, maestro de primaria – maestro de secundaria) hizo que el diálogo fuera muy enriquecedor. Así, por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué son las dificultades de aprendizaje?, cada uno aportó un concepto desde su experiencia laboral, además, narraron experiencias con respecto a la temática, lo cual les enriqueció y abrió más puertas para poder seguir conversando sobre el tema.

180

En el tema "Diagnóstico de la dislexia", ellos socializan y explican a partir de una dramatización las características más importantes de la dislexia desde sus experiencias, con sus propias reflexiones y presentando de manera creativa la información, dando muestras de que la enseñanza magistral no es el único método de educar a los estudiantes. (Obs. de clase, 22-09-2017)

La producción colectiva de conocimientos en los grupos interdisciplinarios se dio a través de la socialización de experiencias en sus propios contextos donde trabajan, lo que permitió que se escucharan y analizaran entre todos sus prácticas educativas. A continuación, transcribimos algunos diálogos:

Ru: Este caso es bien parecido a lo que tengo en mi aula. El niño igual, no atiende, le cuesta comprender lo que lee; además, no logra leer ni escribir. Siempre he pensado que él tenía dislexia, pero estoy confundida porque ¿acaso la dislexia no es solo un trastorno en la lectura? (Extracto del registro de observación, 05-10-2017)

M: Yo también tuve un caso, pero el niño manifestaba problemas además en la escritura. El problema estaba en ambos, al parecer la dislexia es un trastorno que abarca problemas en la escritura y la lectura. (Extracto del registro de observación, 05-10-2017)

R.: Pero este niño del caso también tiene problemas en matemáticas, ¿entonces, es o no dislexia? En la ONG donde trabajo hay una niña con similares problemas y yo sabía qué tenía... pero ahora estoy todavía confundida ¿es una dislexia? (Extracto del registro de observación, 05-10-2017)

[...] Existen dos gemelas en mi curso una con un rendimiento adecuado pero la otra niña no puede ni leer y ni escribir, le cuesta identificar las letras por ejemplo en vez de decir la "H" dice la Pa, he intentado ayudarle pero no se puede exigir más si apenas está identificando algunas letras. Cuando ella no puede, es difícil trabajar en el aula, porque, además, son muchos niños. Lo único que muchas veces hice es no exigirle lo mismo que a los demás. No se puede avanzar, así que lo que hago es darle contenidos más sencillos. El trabajo con niños con dificultades resulta difícil para un maestro que tiene más de 40 niños en el aula, por más que uno quiera no se puede. (Extracto del registro de observación de la estudiante E., 12-10-2017)

Este caso que comenta E. es bien parecido a lo que tengo en mi aula. El niño igual no atiende, le cuesta comprender lo que lee, además, no logra leer ni escribir. Siempre he pensado que él tenía dislexia, pero estoy confundida, porque ¿acaso la dislexia no es solo un trastorno en la lectura? (Extracto del registro de observación de la estudiante Ru., 12-10-2017)

[...]Es importante la familia, si los papás no apoyan a sus niños, poco o nada se puede hacer. Lo primero es hablar con los padres para ver cómo toman la situación de la niña. (Extracto del registro de observación de la estudiante A., 12-10-2017)

[...]Como maestra, a mí me pasó similar situación, pero lo que yo hago es trabajar con ellos lo más que se pueda, claro que hay casos diferentes, primero siempre es necesario una evaluación profunda para ver qué pasa, porque las dificultades pueden deberse a varias situaciones... A veces el problema está en la familia, otras veces es la metodología que la maestra usa y a veces es propio del niño, si tiene algún tipo de daño cerebral. (Extracto del registro de observación de la estudiante M.L., 12-10-2017)

En estos diálogos de construcción de aprendizajes, el conflicto cognitivo jugó un papel muy

182

- Cambios a nivel afectivo emocional

También hubo cambios a nivel afectivo emocional, en el sentido de que, al activar sus conocimientos previos, los estudiantes atendieron a lo que estaban haciendo, mostrando interés y motivación por responder la pregunta. De repente, el aula ya no era esa sala silenciosa como cuando comenzó la clase, todos estaban dialogando, queriendo responder a las preguntas y principalmente compartiendo conocimientos y experiencias. El hecho de que la docente haya propuesto el trabajo en pares y, en algunos casos, en grupos de 3, permitió que los estudiantes se sintieran más seguros de poder compartir lo que sabían.

- Cambios en el contexto de aula

En el aula existió diálogo, interacción entre los estudiantes. Se creó un ambiente seguro, en el sentido de que la docente en ningún momento les dijo que si no conocían el tema tendrían puntos menos; es más, les alentó a escribir todo lo que conocían o escucharon alguna vez sobre dicha temática. Sobre la importancia de este contexto, Violeta Arancibia (1999, pág. 35) considera el clima de aula como un elemento principal para el aprendizaje, un aula donde se dialoga, se intercambia, se pregunta y donde no existe temor es un aspecto esencial para el aprendizaje.

6.1.2 El rol del docente en la producción colectiva de conocimientos

El intercambio de saberes producido en las clases del Diplomado se ha constituido en una estrategia de enseñanza interdisciplinaria ya que, a partir de ella, hubo interacción de disciplinas a través del diálogo y la colaboración para lograr una meta que es la construcción y reconstrucción de conocimientos de manera significativa.

Autubel (citado en Román M. y Díaz E., 2003, pág. 88) señala que el aprendizaje significativo implica un alto grado de actividad por parte del estudiante, en el sentido de que se establecen relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Sin embargo, este proceso no es individual, es altamente interactivo porque participan el estudiante y el docente, o bien, el estudiante y el grupo, lo cual favorece a los conflictos socio-cognitivos en el sentido de que se provocan y confrontan distintos puntos de vista, percepciones, experiencias que repercuten positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las sesiones, la docente del área promovió espacios de trabajo donde los estudiantes aportan desde sus saberes (experiencias de aprendizaje) previos al interior de los grupos de trabajo, de modo que el debate o interacción fluya en cada uno de los grupos de trabajo. Esto implica que la responsabilidad de aprendizaje recae en ellos mismos. Ahora, su rol como docente en todo este proceso es ser la organizadora del aprendizaje, de ser orientadora y guía y, de favorecer el afianzamiento de los aprendizajes.

Con relación a la organización, la docente sugiere trabajar en grupos conformados por distintas disciplinas, así lo manifiesta en la instrucción:

[...] Por favor, se deben organizar los grupos donde exista un o una psicólogo, un o una licenciada en Educación y un maestro a maestra de nivel primario y secundario. (Grisel Aguilar, docente Módulo V)

Respecto a la orientación, la docente, con la ayuda de los estudiantes, va construyendo paulatinamente el contenido de trabajo. Así, por ejemplo:

181

importante. Este conflicto son las contradicciones que se van dando entre lo que los estudiantes conocen o la experiencia que tienen con otros puntos de vista o experiencias. Por lo tanto, la interacción en los grupos y también la retroalimentación de la docente (quien se acercaba de momento a momento a cada grupo) posibilitó la reorganización de los conocimientos. Además que las reflexiones y autorreflexiones sobre sus experiencias laborales en las aulas escolares socializadas en el grupo permitieron buscar formas y alternativas de solución a los problemas que suceden en el día a día, con casos similares. Lo más importante es realizar una reconstrucción activa de conocimientos para poder responder a las necesidades reales de las dificultades de aprendizaje que enfrentan en sus contextos laborales.

Otra experiencia de construcción colectiva de conocimientos fue la presentación creativa de conceptos, donde la docente dio un material de lectura y preguntas de análisis para poder diferenciar entre los trastornos de aprendizaje; la consigna fue:

En grupos de aprendizaje colaborativo vamos a analizar casos donde ustedes deben determinar si se trata de un bajo rendimiento escolar, un trastorno específico de aprendizaje o un problema general de aprendizaje, describiendo las características más importantes del diagnóstico; y, además, proponer sugerencias de solución. La forma de presentación la deciden ustedes pero que sea creativa, puede ser, por ejemplo, una dramatización del caso. (Grisel Aguilar, docente Módulo V)

Se pudo evidenciar que la constitución de grupos interdisciplinarios, que en las primeras actividades fue una asignación intencional por la docente, en esta actividad fueron ellos mismos quienes asumieron los grupos heterogéneos de formación disciplinar, en cuanto vieron que la solución del problema se enriquece con los distintos puntos de vista. Así se dio el aprendizaje colaborativo interdisciplinario, dejando atrás al estudiante pasivo, sumiso que simplemente toma apuntes de lo que dicta el maestro para dar paso a un estudiante activo que interactúa con su grupo a través del diálogo y que, además, aprende a autorregular su aprendizaje. Por lo tanto, hay un cambio de roles, tanto en los estudiantes como en la docente, cuyo rol de orientadora y planificadora de actividades con consignas y roles claramente definidos permite llegar a acuerdos para provocar interacciones, consensos y negociaciones.

Ahora, con claridad al afianzamiento de la información, la siguiente observación ilustra con mayor claridad esta afirmación:

Los estudiantes empiezan a organizarse en grupos heterogéneos disciplinadamente, para ello, mueven sus asientos y se acoplan unos con otros según la tarea encomendada: análisis y discusión de un caso. Durante este espacio de trabajo, me voy moviendo constantemente de un lugar hacia otro; es decir, de un grupo a otro; todo con la finalidad de aclarar dudas referentes al tema en cuestión. (Extracto del registro de observación de la estudiante 26-09-2007)

Aquí, la docente asume el rol de reforzar y afianzar la información constituyéndose en una verdadera facilitadora entre los contenidos abordados y las experiencias previas de los estudiantes, apoyando a cada grupo según sus dudas y necesidades.

El constructivismo postula la existencia de procesos activos en la construcción de conocimientos (Díaz Barriga, 2003, pág. 28). Quien aprende es un sujeto cognitivo aportante, un sujeto histórico que pertenece a una cultura, a una sociedad con costumbres,

183

valores, creencias, emociones, roles, saberes, que construye, reconstruye, explora y atribuye significados a todo lo que le rodea. Así ejemplificó a una estudiante que tiende a dirigir su propio ritmo de aprendizaje:

[...]durante la sesión de clases organizada por grupos de trabajo, los estudiantes de cada disciplina se encuentran distribuidos en cada grupo heterogéneo; en este espacio, se observa que, en un grupo, una estudiante lee independientemente la consigna y casi resta importancia al comentario que se genera al interior del grupo; pero cuando llega el momento de compartir las percepciones o puntos de vista de cada integrante, ella manifiesta, con relativa seguridad, sus comentarios respecto al tema de discusión (Extracto ficha de Obs. de clase 22-09-2007)

Por lo tanto, otra de las características de aprendizaje por parte de algunos estudiantes es aquello que tiene que ver con el **aprendizaje autónomo**; es decir, con procesos de autoaprendizaje. Aunque en algunos casos esta conducta se ve asignada por patrones que obedecen a estilos propios de aprendizaje.

A partir de la estrategia colaborativa interdisciplinaria, se logró despertar el interés en cada una de las tareas planificadas, así lo demuestran los comentarios vertidos en las fichas metacognitivas: "El trabajo en grupos es motivante, las horas se pasaban rápido porque estábamos ocupados tratando de solucionar los casos que nos daba la docente" (G.). "Comprendí mejor el tema, y además aprendí bastante al escuchar a mis compañeros" (M.). "Fui escuchando aportes y muchas experiencias que relatan mis compañeros, como profesionales y como madres, dando frente a la educación actual". (D.)



Me ayudó mucho trabajar en grupos para entender los casos que nos presentaron (casos clínicos de niños con dificultades de aprendizaje para que lo analicen), porque cada uno nos explicábamos y apoyábamos, me dio más confianza. (F.)

Muchas veces surgen opiniones respecto a los trabajos que van realizando, las cuales me parecen interesantes y me ayuda a conocer nuevas estrategias e intervenciones educativas que se pueden aplicar en mi trabajo. (H.)

Por otra parte, la motivación estuvo presente en todo el proceso, de acuerdo a Woolfolk Anita (2010, pág. 376) se trata de un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento. En los grupos colaborativos, el hecho de tener una meta común: analizar un caso, les mantuvo motivados, interesados, porque intentaban comprender esa tarea.

Por otro lado, la interacción al interior de cada grupo posibilitó la generación de sentimientos de seguridad, de autoeficacia, porque cada uno compartió sus saberes y se sintieron importantes al contribuir al grupo con sus experiencias. Es así que en las observaciones realizadas a los grupos durante las clases, se pudo percibir que la mayoría de los estudiantes participaban una y otra vez en sus grupos sin temor.

184

- Supervisar su aprendizaje

La supervisión de su aprendizaje se dio a través de preguntas planteadas por la docente como: ¿Qué entendieron sobre el tema? ¿Qué dificultades tuvieron para la comprensión del tema? Respecto a ésta última pregunta algunas respuestas fueron:

Al principio, cuando estaba explicando la docente, me costaba entender los procesos cognitivos de la lectura, pero después, con la explicación de mis compañeros en los grupos fue más fácil. (M.)

Algunos momentos, la docente explicaba rápido y no le entendía algunos términos, por ejemplo, en la prueba del CUMANES, pero en el trabajo en grupos pude entender mejor. (G.)

Me di cuenta de que yo mismo puedo llegar a tener prejuicios. (...) pero es algo que puede y debe controlarse, especialmente, que no hay mejores profesionales en el área de la educación y que todos somos necesarios; y que nos podemos complementar para realizar adecuados diagnósticos e intervenciones en casos de niños con dificultades de aprendizaje. (F.)

En estas respuestas encontramos que hubo dificultades en algunos estudiantes, ya sea por la terminología o complejidad del tema, o por la explicación de la docente, pero que después fueron despejándose en el trabajo grupal que la misma docente realizó como actividad para que precisamente se apoyaran en la construcción de sus conocimientos.

✓ Realizar juicios cognitivos sobre el aporte de sus compañeros

Al reflexionar sobre sus aprendizajes, fue importante que tomaran conciencia de los aportes respecto a los aprendizajes construidos a lo largo de las actividades grupales a través de preguntas: ¿Qué aprendí de mis compañeros con respecto a los temas que trabajamos en los grupos? ¿Cómo me ayuda estos aprendizajes en mi trabajo?

Algunas respuestas fueron:

• Ru, maestra, de primaria dijo:

Aprendí mucho al escuchar a mis compañeros porque contaron sus experiencias con niños con dificultades de aprendizaje, de cómo ellos trabajan, qué metodologías utilizan. Si bien no todos en mi grupo trabajaban con niños de primaria, uno trabajaba con secundaria, otra con nivel inicial, otra es psicóloga, pero sus experiencias me dieron muchas ideas para trabajar con mis niños, además que me di cuenta que algunas cosas que estoy haciendo están bien porque ellos también lo hacen y les ha dado resultados. (Extracto de la ficha metacognitiva, 1-09-2017)

• R., psicóloga dijo:

Me gustó mucho escuchar los aportes de mis compañeros en el grupo porque pude entender la realidad de lo que pasa en el aula misma, yo trabajo como psicóloga en una ONG y realizamos apoyo escolar y afectivo emocional con los niños que asisten pero no conocía específicamente muchas cosas que pasan en el aula, las maestras que estaban en mi grupo me enriquecieron con sus experiencias. (Extracto de la ficha metacognitiva 1-09-2017)

186

Finalmente, el trabajo colaborativo permitió que en el aula existiera un clima de confianza y seguridad, en el sentido de que podían expresar sus conocimientos, ideas y experiencias con libertad.

6.1.3. La metacognición sobre lo aprendido: un proceso necesario para el aprendizaje significativo

La docente planificó un espacio al finalizar cada unidad de aprendizaje para que los estudiantes reflexionaran sobre lo aprendido. Se utilizaron fichas metacognitivas para generar la autoevaluación y la **evaluación de las actividades** de manera tanto individual como grupal, con el fin de que los estudiantes reflexionaran sobre las participaciones y puedan ir rescatando los logros y dificultades que tuvieron en el proceso de aprendizaje.

Definimos este proceso **metacognitivo** como "un mirarse y encontrarse consigo mismo". Por lo tanto, es un espacio que es necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las fichas metacognitivas contenían las siguientes preguntas:

¿Qué aprendiste?, ¿Qué opinión tienes del trabajo cooperativo? Con qué aprendizajes te quedas te este módulo? Que aprendizajes puedes utilizar en tu trabajo? ¿Qué dificultades encontraste referente a los contenidos o el trabajo colaborativo?

La metacognición contribuyó a que los participantes reflexionaran sobre su práctica pedagógica desde una mirada más integral donde las distintas disciplinas pueden enriquecerse y complementarse en el trabajo en equipo con profesionales que buscan un mismo fin, ayudar al niño con dificultad de aprendizaje; además de todo ello, la autorreflexión les permitió, en cuanto a su carácter personal, valorar sus capacidades, sus conocimientos, sus habilidades y también sus limitaciones.

El aprendizaje colaborativo inicia con procesos graduales que se van desarrollando de forma individual en cada uno de los miembros de un grupo, que se comprometen con el proceso de aprendizaje propio y el de los demás. Esto significa que no es tan sencillo integrar y generar una interdependencia positiva de buenas a primeras; así se retoma la opinión vertida por una de las participantes cuando se les preguntó: ¿Qué aprendizajes me han aportado la interacción con otros participantes con diferentes experiencias y formaciones?

Me parece muy bien el compartir las actividades del curso con diferentes profesionales de las tres áreas. En este caso, veo que la mayoría son profesores normalistas, así también universitarios; me llamó mucho la atención cuando una compañera hace mención a la universidad como institución que te ofrece más información y ejecución didáctica de enseñanza y de aprendizajes, sin embargo, la normal te ofrece contenidos de la materia, trabajando sobre su base teórica y los saberes educativos. (H.)

Este tipo de aprendizaje se fue dando gradualmente como proceso natural de apertura de saberes y de construcción social y se logró a través de distintas actividades como: análisis de casos socializados en grupo, aprendizaje basado en la resolución de problemas, presentación de sus trabajos a un amigo crítico, que promovió el aprendizaje a través de la interacción y el aporte de conocimientos de cada integrante para crear nuevos aprendizajes, producto de la interacción entre compañeros.

Entonces, el reflexionar sobre lo aprendido les permitió a los estudiantes:

185

• F., psicólogo dijo:

Compartir experiencias en el grupo sobre algunos temas referidos a las dificultades de aprendizaje me hizo ver que realmente existe una diversidad de problemáticas en las escuelas y que también hay muchas maneras de afrontarlas desde la práctica del maestro. Yo, como psicólogo de una institución educativa que no está en el aula, no sabía de que los maestros realizan muchas actividades para identificar los dificultades de aprendizaje y también para intervenir, a lo mejor solo les faltaba un poco más de fundamento teórico. Esto me sirve para repensar y ver de otra manera a los maestros de la institución donde trabajo. (Extracto de la ficha metacognitiva 1-09-2017)

• G., maestra de secundaria:

Escuchar a las maestras de primaria y a la docente me permitió entender que muchas de las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje se estimulan en ese nivel pero no se hace nada en el nivel secundaria, esto me hace reflexionar mucho sobre lo que estoy haciendo como maestra de estos estudiantes.

• C., maestro de secundaria:

Fue muy motivante para mí trabajar en grupos con profesionales que no son de mi área, yo soy maestro de Lenguaje de secundaria, sus experiencias me ayudaron bastante porque aprendí mucho al escucharlos y a valorar lo que hacen mis colegas al interior de las aulas. Hay una maestra G. que trabaja con estudiantes con capacidades diferentes, escuchar sus experiencias fue muy valioso porque aprendí algunas técnicas de cómo trabajar con esta población; pero, sobre todo, me sensibilizó en la importancia de recibir formación en esta área que no le daba importancia. (Extracto de la ficha metacognitiva 1-09-2017)

• G., maestra de niños con capacidades diferentes:

Compartir aprendizajes, experiencias en el grupo me enriqueció como persona y profesional, yo solo miraba desde una perspectiva: a estudiantes con capacidades diferentes, pero no veía a la otra población. Todo lo que las maestras hacen con sus estudiantes, yo lo tomé como verdaderos aprendizajes porque los estoy adaptando para trabajar con mis estudiantes.

A partir de estas respuestas en las fichas metacognitivas, se observa que los puntos de vista de otras profesiones les permitió construir aprendizajes significativos porque interactuar con distintas profesiones y distintas experiencias posibilitó que existieran contradicciones entre sus propios conceptos, propias experiencias así como autorreflexiones y les llevó a nuevas reorganizaciones.

De acuerdo a Ausubel, durante el aprendizaje existe un alto grado de actividad por parte del estudiante, porque se establecen relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes, aunque este proceso no es individual, es altamente interactivo porque participan el estudiante - docente, estudiante - grupo, lo cual favorece a los conflictos socio-cognitivos en el sentido de que se provocan y confrontan distintos puntos de vista, percepciones, experiencias que repercuten positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

187

En los grupos colaborativos estuvo presente este proceso interactivo porque al proporcionar y recibir explicaciones de sus compañeros, su conocimiento ya no fue el mismo con el que empezaron ya que hubieron retroalimentaciones, discusiones, preguntas y reorganizaciones conceptuales.

Las diferencias se han constituido en una riqueza para el aprendizaje porque, a través de la amalgama de saberes, los estudiantes intercambiaron posturas, experiencias, conocimientos para finalmente concluir con la construcción de conocimientos. "Me ha ayudado bastante escuchar las experiencias de mis compañeros, me he dado cuenta que lo que estaba haciendo no estaba mal y eso me ha dado confianza" (E). "Aprendí mucho al escuchar a mis compañeros, de sus experiencias aprendí bastante" (F). "Poder compartir mis experiencias y las opiniones de mis compañeros sobre ellas me ha ayudado a reflexionar sobre lo que estoy haciendo y me han dado muchas ideas para seguir trabajando" (M).

El intercambio de saberes producido en las clases del Diplomado se ha constituido en una estrategia de enseñanza interdisciplinaria ya que, a partir de esta, hubo interacción de disciplinas a través del diálogo y la colaboración para lograr una meta que es la construcción y reconstrucción de conocimientos de manera significativa

6.1.3 La autorreflexión del docente sobre la implementación de la estrategia colaborativa interdisciplinaria

En este acápite referido a la propia reflexión del docente sobre las estrategias de enseñanza colaborativa interdisciplinaria, se hace una descripción analítica y comprensiva de las fortalezas y debilidades que implicó llevar a cabo la implementación la estrategia colaborativa interdisciplinaria que además se apoyó en los materiales didácticos que facilitaron el desarrollo de los temas; entre estos, las lecturas, los casos contextualizados, las imágenes, algunos videos contextualizados y el proyector de diapositivas.

Es necesario señalar que los recursos mencionados no solo se usaron cuando el caso lo ameritaba. Complementando esta afirmación, una estudiante comentaba lo siguiente:

Hemos visto en el módulo que la docente organiza bien su clase, los videos y las imágenes motivan mucho y generan discusión. Además, ella tiene experiencia en el trabajo con niños que tienen dificultades, nos contó los casos que atendió y conoce bien su área. (Extracto del registro de observación, estudiante ML, 14-10-2017)

Este comentario positivo de la estudiante con relación a la docente demuestra su competencia metodológica en el dominio de la materia.

La autorreflexión parte también del autoanálisis de la docente de cómo percibió la implementación de la estrategia interdisciplinaria antes durante y después de los procesos de enseñanza en las clases de su módulo. Estas son las percepciones de la docente:

Los grupos colaborativos como estrategia interdisciplinaria se fue dando a partir de que la clase ya no estaba centrada en el profesor como principal protagonista del aprendizaje y se dio algo inusual... en un principio hubo cierta resistencia a trabajar entre distintas disciplinas solo trabajaban entre maestras por afinidad pero después hubo un cambio ya que se dispusieron los equipos de tal forma que se integren entre un profesor, un psicólogo y un licenciado en Educación y los cambios fueron extraordinarios... Fueron logrando cohesionar mejor y consensuado estrategias, de tal forma que las profesoras aportaban con

188

su experiencia de trabajo en aula y la didáctica y los psicólogos con el análisis y la reflexión de los casos vistos en clase. (Grisel Aguilar, docente Módulo V)

De modo que considerar la estrategia colaborativa interdisciplinaria implicó un cambio de mentalidad por parte del docente, puesto que es ella quien orienta y lidera los procesos de formación de sus estudiantes. Otra opinión vertida fue:

Los participantes en los grupos interdisciplinarios, cuando aplicaron la técnica del CQA y la lluvia de ideas, lograron indagar sus conocimientos previos, favorecer la recuperación de la información y, más que todo, aclarar sus concepciones erróneas respecto a conceptos construidos. (Grisel Aguilar, docente Módulo V)

Realmente se vio una producción de conocimiento interdisciplinarios porque, a partir de los diálogos, las discusiones, la forma creativa de realizar sus socializaciones lograron propiciar la participación de todos y obtener estrategias de cómo enfrentar las dificultades de aprendizaje desde sus saberes y experiencias relacionando con la información nueva proporcionada por la docente y la retroalimentación vertida por sus compañeros...hubo una verdadera meta cognición. (Grisel Aguilar, docente Módulo V)

Estas reflexiones permiten comprender que la implementación de dichas herramientas generó espacios de diálogo de saberes, no solo consigo mismo, sino con los otros, lo que les permitió reorientar sus reflexiones. El compartir conocimientos con los demás a pesar de ser de distinta formación, les permitió nutrir sus aprendizajes y encontrar soluciones a problemas que se les presentaba en sus aulas. En esta autorreflexión la docente también reconoció las debilidades que estaban específicamente ligadas al tiempo,

que si bien se trabaja en la búsqueda de competencias que van de acuerdo a recuperar y reconstruir conocimientos y saberes, lo que dificulta es el tiempo, ya que algunos logran concluir las tareas designadas en el aula en los tiempos previstos por los conocimientos previos que poseen en sus estructuras cognitivas, pero otros requieren más plazos para construir y reconstruir la información. A esto se suma el hecho de que la carga horaria dispuesta para el módulo no fue suficiente porque con la implementación de la estrategia, la construcción de los contenidos implica más horas de las que se emplean en una clase tradicional.

Conclusiones

A manera de conclusiones, consideramos importante reflexionar sobre los alcances de la producción colectiva de conocimientos como estrategia interdisciplinaria desde dos percepciones: como estrategia de enseñanza y como estrategia de aprendizaje.

Como estrategia de enseñanza, la producción colectiva de conocimientos permitió que tanto los cursantes como el docente asuman un rol activo en el proceso educativo. El docente, por que planificó las técnicas, actividades, recursos teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo para aprovechar los saberes interdisciplinarios y así lograr la construcción y reconstrucción de conocimientos. Sin la planificación, el trabajo del docente se hubiera reducido a la asignación de tareas en grupos para avanzar los contenidos dejando de lado la riqueza de saberes que estaban presentes en cada uno de los participantes; de ahí la importancia de un docente cuyo rol sea el de organizar, motivar, planificar, contextualizar y recuperar esos saberes. Por otro lado, al ser un proceso eminentemente interactivo y no transmisivo, provocó en los estudiantes la necesidad de

189

participar, de compartir sus experiencias y sus conocimientos lo que hizo que asuman un rol activo.

La implementación de la estrategia colaborativa interdisciplinaria produjo también procesos de autorreflexión en la docente porque, al implementar las técnicas era necesario mirar retrospectivamente cómo se estaba dando el aprendizaje en los cursantes, principalmente si se estaba tomando en cuenta sus saberes y si estos podrían ser aprovechados para la consolidación y/o creación de nuevos conocimientos.

- La estrategia interdisciplinaria permitió a los cursantes reflexionar sobre los conocimientos que poseían y reorganizarlos gracias a la interacción entre estudiantes de distinta formación profesional, fue un aprendizaje colaborativo, compartido, caracterizado por constantes desequilibrios y equilibrios cognitivos.

La estrategia no solo contribuyó a reestructurar sus esquemas mentales, sino también a mejorar el ambiente de aprendizaje: el poder dialogar sin temor a ser juzgado o corregido hizo que se sintieran confiados en compartir sus saberes, por lo que el aula se convirtió en un espacio de intercambio de experiencias y conocimientos. Estas reflexiones les permitieron generar espacios de diálogo de saberes no solo consigo mismo sino con los otros, lo que reorientó sus reflexiones. Por lo tanto, el compartir conocimientos con los demás, posibilitó la consolidación de sus aprendizajes.

Por otro lado, la estrategia interdisciplinaria les permitió reflexionar sobre su propio aprendizaje y por lo tanto, mirarse a sí mismos como sujetos aprendientes (qué aprendí, qué me falta?) y reflexionar sobre las experiencias escuchadas al interior de los grupos (¿qué aprendí de las experiencias de mis compañeros?). Este proceso metacognitivo de sus aprendizajes hizo que pudieran atribuirle un significado a esas experiencias para posteriormente reordenarlas y reorganizarlas en su estructura cognitiva.

En cuanto a los logros alcanzados, tanto en la enseñanza como el aprendizaje podemos decir:

1. Aprender mecánicamente, de manera lineal (el maestro como transmisor de los contenidos y el estudiante como receptor) no fue una característica en el módulo V, al contrario, fue un aprendizaje circular donde se contraponían todo el tiempo los saberes individuales con los saberes colectivos interdisciplinarios y con los saberes del docente.
2. La motivación y el interés por la tarea estuvieron presentes en los estudiantes durante el desarrollo del módulo. Estos factores son clave para el aprendizaje significativo.
3. El intercambio de experiencias entre los estudiantes les permitió también tener mayor confianza en sus saberes, por lo que se sintieron muy confiados, en un clima acogedor, donde se escuchaban comentarios, anécdotas y conocimientos respecto de los temas tratados.

Respecto a las dificultades encontradas, el tiempo fue uno de los elementos por el que no pudimos desarrollar más técnicas que habíamos planificado para la estrategia interdisciplinaria, sin embargo, para dar continuidad a la investigación acción participativa, estas actividades se implementarán en el siguiente módulo, de ahí que presentamos una propuesta.

Otra dificultad que percibimos fue la inasistencia de algunos participantes a algunas clases, por lo que algunos grupos estuvieron incompletos, lo cual tuvo ciertos efectos en la

190

construcción de aprendizajes, ya que la docente a propósito hizo que los grupos fueran heterogéneos en cuanto a formación profesional, pero el hecho de que faltara uno era como si faltara un punto de vista, una perspectiva, una experiencia, un aporte importante de conocimientos.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se proponen en base a los resultados expuestos a partir de la implementación de la estrategia interdisciplinaria colaborativa son:

A los docentes del próximo módulo

En el módulo VI denominado "Intervención en dificultades de aprendizaje", se sugiere continuar con los procesos de diálogo reflexivo interdisciplinario para la construcción de saberes respecto a las dificultades de aprendizaje, ya que por el tiempo y además, considerando que este módulo es la continuación del quinto en el que se desarrolló esta experiencia, se debe continuar fomentando la producción colaborativa de conocimientos. Se recomienda hacerlo a través de reflexiones y autorreflexiones sobre sus conocimientos en todos los temas de intervención. Esta recomendación permitirá continuar con el siguiente ciclo de IAP, porque la docente también formó parte del proceso en este módulo y lo evidenciado en esta primera experiencia servirá de insumo para seguir implementando nuevas técnicas que permitan la reconstrucción de los aprendizajes.

A los estudiantes

Se sugiere que consideren la estrategia de producción de conocimientos a través del trabajo colaborativo como una herramienta que puede ser adaptada y aplicada con los grupos de niños y jóvenes y, básicamente, con las poblaciones con las cuales trabajan para que esta experiencia se multiplique en otros contextos y se promueva el logro del aprendizaje significativo y la reconstrucción de saberes.

A la coordinación del diplomado

Se sugiere reajustar la carga horaria del módulo. Por las características de la aplicación de la estrategia interdisciplinaria de construcción de saberes se pudo evidenciar que los contenidos que se abordan toman más tiempo en la forma de abordarlos en los grupos colaborativos de aprendizaje, pero los resultados son óptimos y satisfactorios en la producción de conocimientos y el aprendizaje significativo.

Finalmente, la estrategia interdisciplinaria de producción de saberes debe ser planificada, reflexionada de acuerdo a las características de los estudiantes.

Bibliografía

- Arancibia, V. (1997). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica.
- Carretero, M. (1987). *Construcción del Conocimiento y Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edición Argentina.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial Mc Graw Hill.

191

Chamorro, J. (2008). Las prácticas pedagógicas que construyen conocimientos colectivos en el aula con estudiantes de pregrado de la Universidad de Editorial Universidad del Valle.

Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Editorial: Narcea.

Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica. Volumen 7*, 27-39.

Murillo, J. F., Soto, E., Sola, M. Y Pérez Gómez, Á. I. (2005). Innovación en la enseñanza universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 57, 15-30.

Navarro, R. (2005) Factores asociados al Rendimiento académico. Recuperado de: rieoei.org
Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafíos en la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, n° 31, 156-169.

Román M y Díez E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Editorial Alianza.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson.

Scagnoli, N. (2005). Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *University of Illinois*, 1-15.

Velasco, M. & Mosquera, F. (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP, págs. 1-10.

Mejora de los procesos de manejo y trabajo de textos por estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología de la UPAL - Oruro.

Gestión II – 2017

Mónica Covarrubias Flores*

Resumen

El presente trabajo muestra la ejecución de un proceso de Investigación Acción participativa sobre la necesidad de interacción entre el material escrito y las experiencias propias de los estudiantes, lo cual deriva en una mayor relación con el texto.

La propuesta parte de una serie de problemáticas que muestran la falta de hábitos de estudio que permitan acercarse al material escrito; la falta de motivación hacia el estudio y aproximación a los textos, lo que lleva a que la lectura de los mismos se de en un tiempo insuficiente para su estudio. Las prácticas en aula y los trabajos prácticos no son considerados como un medio para poder conectar la teoría con la práctica. Si bien los estudiantes ven la necesidad de realizar la lectura con el fin de aprobar la asignatura, no ven la necesidad de aprender para futuro. Los medios empleados no resultan en una reflexión personal sobre el proceso de estudio.

Dentro de este contexto, el problema a abordarse es la distancia en la relación entre el manejo teórico y la realidad vivida por el estudiante por medio de sus experiencias.

La intervención buscó el respeto por la cultura crítica del estudiante y consistió en una serie de estrategias cognitivas mediante dinámicas grupales en aula, que lo aproximaron a reflexionar sobre sus experiencias propias, y TIC a partir de la implementación de un aula virtual mediante la plataforma EDOOME, que permitieron que el estudiante se aproxime más al texto; logrando así que se identifique con la teoría a partir de procesos autorreflexivos sobre experiencias propias que compartirá grupalmente.

Luego de participar en el proceso de IAP, los estudiantes mejoraron su calidad y cantidad de participación en aula, también lograron una mejor percepción de su proceso formativo y además como consecuencia, un mejor rendimiento académico, que si bien no fue muy significativo, mostró una real mejora de la producción escrita, por lo que se considera que la implementación tuvo los efectos deseados.

Palabras clave:

Investigación acción participativa / Autorreflexión / TIC / Aproximación al texto / Experiencias / Rendimiento académico

*La autora es orureña, Psicóloga titulada en la Universidad Mayor de San Simón, con diplomado en Educación Superior. Ocupó el cargo de Directora de Investigación e Interacción Social en la Universidad Privada Abierta Latinoamericana UPAL - Oruro, institución en la que lleva 12 años consecutivos de docencia en la carrera de Psicología hasta la fecha. Correo electrónico: covarrubias_moni@hotmail.com

Introducción

“La creencia sin sombras en el imperio de la razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza; a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico...” (Pérez Gómez, 1999)

La educación superior implica un proceso formativo de profesionales en un espacio específico de la ciencia para que puedan responder adecuadamente a los problemas y demandas que plantea la sociedad. Desde esta perspectiva, el mencionado proceso debe garantizar la formación de profesionales idóneos y bien capacitados, puesto que de ello depende primero, la respuesta científica adecuada a las necesidades sociales y también la capacidad de los profesionales para sostenerse económicamente con su profesión.

Por otro lado, la necesidad de promover espacios investigativos en las universidades es prioridad, dada la función científica que debe impulsar la generación de nuevos conocimientos sustentados en experiencias reales, tanto internas, con los mismos miembros de la comunidad universitaria, como externas, en relación con el contexto social. Así, los docentes deben ser los principales impulsores de los procesos investigativos, pudiendo constituirse en los primeros científicos y curiosos investigadores de los fenómenos que se presentan en sus aulas.

Dentro de esta perspectiva, la visión descolonizadora es fundamental para comenzar a realizar una interacción real con el grupo de estudiantes, pues la pedagogía permite que cada estudiante sea consciente de su bagaje social, cultural y cognitivo, lo cual le brinda herramientas para que pueda manejar la teoría de su ciencia desde su propia perspectiva, sin perder la línea epistemológica correspondiente.

El presente artículo pretende mostrar la ejecución de un proceso de investigación acción participativa (IAP) con estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología de la UPAL – Oruro, en la asignatura de Psicología Educativa II. Dicho grupo se caracterizó en semestres anteriores por ser muy pasivo y con poco trabajo teórico, lo que llevó a un rendimiento académico poco satisfactorio y además un manejo teórico deficiente; esto afecta en gran medida a las asignaturas de semestres superiores.

Las mencionadas características llevaron a identificar problemáticas específicas referidas a la falta de estrategias de estudio más allá de las tradicionales, que llevaron a la escisión de las experiencias estudiantiles con la teoría. Por otro lado, se vio que la lectura de los textos se da en un tiempo insuficiente. Las prácticas en aula y los trabajos prácticos no son considerados como un medio para poder conectar la teoría con la práctica. Si bien los estudiantes ven la necesidad de realizar la lectura con el fin de aprobar la asignatura, no ven la necesidad de aprender para futuro. En síntesis, los medios empleados no resultan en una reflexión personal sobre el proceso de estudio.

Lo que se pretende con el proceso de IAP es generar una mayor interacción entre los estudiantes y los textos, a partir de situaciones reales de su propio contexto, de tal manera que el estudiante encuentre el enlace entre el manejo teórico y su realidad.

¹ El presente artículo fue realizado gracias al constante apoyo y colaboración de Mónica Navarro, como coordinadora del proyecto y la asesora Amparo Verónica Guzmán Portez, quienes no escatimaron tiempo ni esfuerzos para la culminación exitosa del mismo.

194

a ser más pequeños que aquellos que se inscriben en las primeras gestiones de año.

La siguiente tabla muestra los datos sociodemográficos básicos de la población con la que se realizó la IAP:

Tabla 1: Datos sociodemográficos de la población

Item	No.	%
Varones	8	47%
Mujeres	9	53%
Económicamente dependiente	7	41%
Económicamente independiente	10	59%
Estudios previos	2	12%
Casado/a	3	18%
Soltero/a	14	82%

Fuente: Elaboración propia.

El grupo está conformado por ocho varones y nueve mujeres, de las cuales dos son madres, y siete estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo. También existen dos estudiantes mujeres que paralelamente se encuentran cursando estudios de parvulario en el Programa de Atención Temprana y Educación Infantil de la UTO.

Sus características sociales son relativamente similares. Son personas que nacieron y vivieron en la ciudad, se consideran pertenecientes a la clase media y viven con sus familias, teniendo ingresos originados en el comercio informal; viven en la zona urbana de la ciudad, acceden a todos los servicios básicos; tienen el castellano como lengua materna, a excepción de un estudiante varón que menciona que su lengua materna es el quechua.

Desde una perspectiva académica, el grupo participante de la IAP presenta las siguientes características:

- Es tendiente a responder académicamente mediante la llamada a “ley del mínimo esfuerzo”
- Es muy poco participativo en aula, lo que lleva a que la mayoría de las clases sean algo monótonas y dominadas por el docente.
- Dos estudiantes que tienen estudios previos en el área educativa (parvulario), tienden a ser las más activas, lo que lleva a que los demás estudiantes dirijan automáticamente sus miradas hacia ellas cuando se realiza una pregunta, esperando que “salven” el momento.
- En el grupo, el manejo de modelos teóricos avanzados en semestres pasados es deficiente, los estudiantes muestran bastante dificultad para reconocer teorías básicas de la psicología en ejemplos o investigaciones aplicadas. Por ejemplo, es imposible que reconozcan y describan las características del pensamiento simbólico del estadio pre operacional correspondiente a la teoría psicogenética piagetiana, en la teoría de la madurez escolar.

196

El trabajo implicó la aplicación de una serie de estrategias cognitivas y TIC en aula, que permitieron que el estudiante aprendiera la teoría a partir de procesos autoreflexivos acerca de experiencias propias, las cuales compartieron con el grupo. El estudiante, luego de participar en el proceso de IAP, logró como resultado una mejor percepción de su proceso formativo y además, como consecuencia, un mejor rendimiento académico.

Para la presentación del proceso de IAP se dividió el trabajo en seis partes, en la primera se describe el contexto en el que se desarrolla, las características tanto institucionales como sociodemográficas de la población con la que se realizó el proceso; en la segunda parte se presentan los resultados del diagnóstico que resulta en el reconocimiento del problema planteado; así se pasa a la tercera parte que es la hipótesis de acción, que dio lugar a la formulación de la propuesta estratégica de intervención sustentada en un marco teórico referencial; la cuarta parte plantea los objetivos, tanto de investigación como de acción; en la quinta parte se propone la metodología a seguir, tanto de la acción como de la investigación. Finalmente, se tiene el análisis de resultados que presenta, mediante la clasificación categorial, los efectos de la acción implementada y el análisis de los mismos que forman parte de la investigación, arribando a conclusiones y recomendaciones derivadas del mismo.

1 Marco contextual

La Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL) es una institución de educación superior dedicada a la formación académica de profesionales. La casa matriz se encuentra en la ciudad de Cochabamba, fundada el año 1991, iniciando con las carreras de Medicina, Bioquímica y Farmacia, Psicología y Comunicación Social. Su presencia en la ciudad de Oruro data de 1995, donde se fusiona con la UPA para establecerse con las carreras de Medicina, Bioquímica y Farmacia, Psicología, Enfermería y Fisioterapia. Es desde entonces que inicia su establecimiento como la primera universidad privada en la ciudad, teniendo una buena acogida por parte de la comunidad orureña, la cual fue consolidándose a lo largo de los años hasta la fecha.

La universidad cuenta con un sistema administrativo bastante riguroso y estructurado bajo normativa ISO 9001, lo que lleva a que los procedimientos de control y evaluación sean a su vez rápidos y muy detallados según la normativa vigente.

La carrera de Psicología en la UPAL se considera de mediano alcance, puesto que no llega a poseer más de un grupo de estudiantes en cada semestre, exceptuando el primer y segundo semestres, que en las primeras gestiones suelen tener dos paralelos, los cuales disminuyen paulatinamente, reduciéndose a un grupo al llegar entre el tercer y quinto semestre.

El grupo participante en la IAP, está conformado por 17 estudiantes de séptimo semestre de la asignatura de Psicología Educativa II (14 al inicio del proceso diagnóstico y 17 que hicieron la evaluación final). El grupo tiende a ser heterogéneo, puesto que si bien es mixto, tiene como criterio principal el hecho de que siempre se presentan más mujeres que varones en los distintos semestres de la carrera, también muestra una fluctuación significativa de edades, entre 21 y 36 años. Esta situación es predecible en la universidad, puesto que el mencionado semestre corresponde a las inscripciones de la segunda gestión del año, donde generalmente se inscriben estudiantes rezagados de inscripciones de inicio de año y personas adultas que desean estudiar una profesión después de bastante tiempo de haber obtenido el bachillerato, o desean formarse en otra profesión. Por este mismo hecho, los grupos tienden

195

Como docente de la UPAL desde hace 12 años, psicóloga de profesión y con práctica laboral en el campo educativo, he tenido la oportunidad de tener bastantes experiencias de éxito y fracaso estudiantil; esta situación me compromete personal y profesionalmente con la situación descrita, por lo cual, decidí encarar este problema desde la IAP.

2 Reconocimiento del problema

En un proceso de autoreflexión estudiantil sobre su proceso académico, la mayoría de los estudiantes menciona que utilizan métodos tradicionales de estudio, como la realización de resúmenes y subrayado de ideas principales en el texto. La lectura de base es algo que todos mencionan hacer, sin embargo, muy pocos llegan a tomar en cuenta como un fundamento esencial, especialmente partiendo del hecho de que suelen leer en su mayoría los apuntes tomados en clase y no así los textos en su totalidad.

Las técnicas que personalmente la he ido utilizando desde el colegio como también la universidad son la de: subrayar la parte más importante del texto que estoy leyendo, realizar mis propios apuntes como también hacer un resumen acerca del tema resaltando los puntos más importantes. (C1Dx)

Es digno de atención el hecho de que se manejen las mismas estrategias de estudio desde el colegio, lo cual puede significar que la universidad no ha brindado al estudiante exigencias más fuertes que el estudio escolar, por otro lado, tampoco los estudiantes han tenido la oportunidad de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y no se les presentó la necesidad de mejorar sus estrategias de estudio. La mayoría de los estudiantes tiende a usar el subrayado de ideas principales como primera opción de estudio, luego usan la lectura de sus apuntes de clase, los resúmenes de textos son una alternativa menos usada, lo cual resulta, en algunos casos, contraproducente porque no llegan a terminar la lectura completa del texto.

... los docentes nos fueron brindando el material de estudio de los cuales no llegué a leerlos por completo ningún texto por distintos factores que se presentaron, como ser: en muchas ocasiones... la “típica” diría yo, el docente nos hace acabar el texto mediante exposiciones y cada grupo solo lee el tema que le tocó, en particular yo leo los demás temas si se ven interesantes... pero no termino leyendo todo el texto. (C1Dx)

Solamente un estudiante menciona utilizar mapas mentales como alternativa de estudio. Por otro lado, también se observa que muchos de los estudiantes no trabajan los textos con la participación requerida, lo que lleva a una lectura rápida y superficial de los mismos, noche antes del examen con las consecuencias respectivas. “... si sería sincero, mayormente estudio un día antes del examen, lo cual me parece incorrecto pero creo que es una costumbre” (C1Dx).

Lastimosamente, a pesar de los trabajos prácticos, los estudiantes no llegan a articular el contenido teórico con la práctica exigida. “Es corto el tiempo para la lectura de cada libro” (C2 Dx).

Tengo un disminuido interés por la investigación... no investigo algo a no ser que me llame la atención en ese caso la pereza de llenarme con más trabajos hace que al final no haga nada para mejorar. (C1Dx)

Algo que bastantes estudiantes admiten, es que tienen “flojera” de leer muchos textos, puesto que no tienen el hábito de la lectura instaurado, desde el colegio. A esto se suma el hecho de

197

que la asignatura de Psicología Educativa I, es la primera asignatura de especialidad que les da bastante material de lectura, a diferencia de asignaturas anteriores que solamente les facilitan pequeños copiosos para su estudio.

En cuanto a mis estrategias de estudio, mis apuntes que tengo de cada materia son imprescindibles a la hora de estudiar. [...] En cuanto a los libros, francamente, la flojera me invade a la hora de adquirirlos, pero sí algunas veces, cuando tengo los libros, los utilizo como un revisor para mis apuntes. (C1 Dx)

Se observa una enorme escisión entre la teoría y el criterio de práctica que tienen los estudiantes, a partir de la distinción que hacen sobre el estudio de los textos para los exámenes y las prácticas de aula y trabajos prácticos, que no son tomados en cuenta como una estrategia de aprendizaje para mejorar su rendimiento académico en las evaluaciones.

El proceso pedagógico tradicional es otro elemento que le resulta al estudiante tedioso al momento de la evaluación, puesto que la necesaria lectura del material bibliográfico exige el manejo técnico de conceptos que el estudiante no se siente capaz de utilizar de manera más autónoma, posiblemente debido a la falta de adaptación de los mismos a sus esquemas mentales. "... son los parciales, los cuales no permiten reflejar el desarrollo y participación..."

Personalmente, leía el texto o las copias realizando un pequeño resumen, uno o dos días antes del examen y se me formulaban muchas dudas, las cuales solo formulaba a mis compañeros o internet y lógicamente no tenía algo claro. (C1 Dx).

Existe una serie de problemáticas que se muestran en el proceso diagnóstico por parte de los estudiantes, entre las más resaltantes podemos ver la falta de hábitos de estudio que les permitan acercarse al material escrito; la falta de motivación hacia el estudio y aproximación a los textos. Lo que lleva a que la lectura de los mismos se dé en un tiempo insuficiente. Las prácticas en aula y los trabajos prácticos para la casa resultan contraproducentes, ya que no son considerados, en absoluto, como un medio para poder conectar la teoría con la práctica. Si bien los estudiantes ven la necesidad de realizar la lectura con el fin de aprobar la asignatura, no ven la necesidad de aprender para futuro. Los medios empleados no resultan en una reflexión personal sobre el proceso de estudio.

Dentro de este contexto, el problema principal que se desea trabajar es la distancia en la relación entre el manejo teórico y la realidad vivida por el estudiante por medio de sus experiencias. Esto se muestra a partir de la falta de interacción entre el estudiante y el texto.

3 Hipótesis de acción

Si el estudiante llega a relacionar la teoría con la realidad experiencial, podrá apropiarse del contenido del texto, podrá reflexionar sobre él y realizar la adaptación de la teoría con la práctica.

Mediante el uso de estrategias didácticas distintas de las tradicionales, se pretende lograr que el estudiante, inicialmente reconozca el material escrito para luego asumir responsabilidad sobre su contenido. Se vuelva autónomo en su accionar formativo profesional. Las estrategias didácticas mencionadas pretenden:

1. La búsqueda de descolonización intelectual y académica, respetando la cultura crítica de cada estudiante a partir de sus experiencias propias y la forma de interpretación teórica a

198

comprender los influjos culturales que penetran la vida de la escuela. Cómo se define el marco cultural público e intelectual en la sociedad, en la escuela, en el docente y en el aula, será un factor decisivo para comprender el peculiar intercambio cultural que se establece en la institución educativa. (Pág. 6)

4.2 Tecnología y autorreflexión en el aprendizaje

Teoría social del aprendizaje

Hernández (1999), plantea que uno de los principales objetivos de la educación es lograr que las personas sean capaces de autorreflexionarse, de autoeducarse; y para conseguir dicho cometido, el estudiante tiene que aprender a establecer sus propios objetivos, a regular su conducta y proporcionarse sus propios esfuerzos.

Justamente a la búsqueda del aprendizaje enfocado en un proceso autorreflexivo es a donde se dirige el aprendizaje social, pues más allá de la imitación de conductas, se busca que el estudiante asuma la responsabilidad de su proceso formativo a partir de la generación de objetivos a largo plazo que a su vez implican distintas fases y metas, todo esto con el fin de lograr los propósitos y también de reforzar los logros conseguidos. La autorreflexión como parte del proceso pedagógico implica:

- a) Establecimiento de metas

De acuerdo a Woolfolk (2006), el establecimiento de metas es muy importante en el manejo de hecho, establecer metas específicas es fundamental para mejorar el desempeño académico. Lo importante es trabajar metas realistas y fundamentadas en criterios sustentados en la realidad del estudiante para que no baje la calidad del desempeño.

- b) Autoevaluación

De la misma manera, autoevaluarse es un proceso bastante dificultoso para la persona, puesto que implica reflexionar con juicios de valor sobre los errores que se van cometiendo a lo largo del proceso formativo, sin embargo resulta enriquecedor porque de la autoevaluación nace la retroalimentación para ir mejorando.

- c) Autorreforzamiento

Es el último paso del proceso, permite generar mayores niveles de rendimiento y autosatisfacción frente a la tarea asignada siempre y cuando la consecución de la meta en sí misma no sea suficiente.

El manejo de estrategias fundamentadas en esta teoría, permite generar mayor autonomía de funcionamiento en el estudiante y a su vez mayor responsabilidad sobre su proceso académico. De la misma manera, los procesos autorreflexivos ayudan a generar una conexión de las experiencias propias del estudiante con el manejo teórico.

4.3 Manejo de TIC en el aula

Las aulas virtuales

De acuerdo a Bartolomé (2005), las aulas virtuales se han convertido en espacios de interacción sustentados en lo que se denomina e-tutoring (tutoría electrónica) que permite

partir de mencionadas experiencias. Esto se ve plasmado en ejercicios grupales en aula con base netamente experiencial, que posteriormente pasan al proceso de reflexión teórica sustentada en el mismo ejercicio de aula, pero esta vez de carácter individual, donde el estudiante conjunción su experiencia trabajada en aula, con la teoría brindada mediante la plataforma virtual.

2. El uso de estrategias tecnológicas y procesos autorreflexivos estructurados sobre bases cognitivo conductuales, que permiten al estudiante una toma de conciencia sobre su proceso académico.

El proceso investigativo que nace la acción, permite ver los resultados obtenidos del proceso de intervención en función a su efectividad. Muestra que los estudiantes, mediante la autonomía de acción y el respeto a su cultura crítica dentro del campo científico, logran una conexión con el texto escrito a partir de sus experiencias propias y la necesidad de realizar trabajos escritos sobre sus reflexiones teorizadas. Este reconocimiento del texto escrito, a su vez permite, mediante experiencias propias o de los compañeros de aula, tener una aproximación con la realidad social propia del entorno del estudiante.

4 Sostento teórico

Al hablar de un proceso de Investigación Acción Participativa, debemos tomar en cuenta tres temáticas de estructuración del marco teórico. La primera sustenta toda la estructura del trabajo desde una visión sociocultural descolonizadora de esquemas tradicionales a los que nos vemos enfrentados; la segunda, apoya la intervención desde una perspectiva estructural tecnológica y autorreflexiva y la tercera sostiene la investigación dentro la acción.

4.1 Cultura social y cultura crítica

Entendemos por cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Es un saber destilado por el contraste y el escrutinio público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica... Esta cultura crítica evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los distintos grupos humanos. (Pérez Gómez, 1999, Pg. 4)

Dentro del aula se presentan, como parte del manejo de la diversidad en educación, una serie de culturas entremezcladas que cada estudiante y docente vienen experimentando y viviendo a lo largo de su vida. Dentro de estas culturas, Pérez Gómez (1999) nos menciona la existencia de la cultura crítica, entendida como una visión particularizante del estudiante frente al avance científico y características del mismo. La cultura crítica también brinda al sujeto la forma de interactuar con su ciencia.

Pérez Gómez (1999) sostiene que la educación vivencia una crisis legitimada por la cultura crítica normada por epistemologías occidentalizadas que no consideran lo regional; epistemologías que rigen la cultura científica y la práctica docente desde una visión positivista y etnocéntrica y colonizadora, con una productividad racionalista propia de un modelo que se marca como superior.

Ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la cultura interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado postmoderno. Analizar y entender el sentido complejo y plural de pensamiento e ideología postmodernos son claves para

199

acceder a una serie de recursos diseñados para la toma de decisiones frente a la ayuda requerida por los miembros del grupo.

Desde el punto de vista del docente, las aulas virtuales permiten el acceso al trabajo colaborativo en el que los formadores actúan como asesores.

Estos conceptos han dado pie a concepto de facilitador, un mediador entre el estudiante y el aprendizaje.

Aula virtual EDOOME

De acuerdo a Elena Muñoz Rivas (2015), EDOOME es una aplicación creada por Francisco Rubio y Leonardo de La fuente que empezó su funcionamiento en diciembre del año 2012. La plataforma fue creada con el fin de que los profesores puedan enviar mensajes y observaciones colectivas a todos sus estudiantes, permitiendo un nivel de comunicación fluido de entrega de material didáctico y también presentación de tareas.

Para su activación, primero el profesor crea el aula virtual y luego proporciona un código de inscripción para sus estudiantes, los cuales pueden acceder de manera gratuita al sistema, el cual les permite estar conectados las 24 horas del día; tener comunicación constante con el docente, presentar sus trabajos de manera virtual y conectarse en un ambiente seguro y tecnológico.

Esta plataforma virtual se encuentra disponible en todos los países de habla hispana en el mundo. La necesidad del uso de la plataforma virtual, se da en relación a la accesibilidad que provee la misma para el acceso al material escrito, tanto en el aula como en otros espacios, de tal manera que el estudiante puede leer el texto desde su celular, tablet o computadora.

4.4 Investigación dentro la acción

Los procesos psicológicos que intervienen en la lectura

De acuerdo a Cuetos (1993), la lectura consiste en interpretar un texto, en transformar en significados las grafías de las palabras y los signos de puntuación. A medida que el lector obtiene información adicional del texto, puede relacionarla con la que está almacenada en su memoria y, de este modo, elaborar un significado. El resultado de relacionar la información nueva con la antigua es lo que verdaderamente constituye el proceso de la comprensión lectora.

La comprensión lectora pasa por tres niveles de procesamiento:

- a) Procesamiento léxico: implica la decodificación del fonema al grafema correspondiente mediante las vías visual y auditiva, corresponde al almacenamiento de palabras que tiene el lector, sus representaciones, más no su significado.
- b) Procesamiento sintáctico: Es la relación entre palabras la que permite que adquieran un significado y transmitan una información, o sea que el lector debe determinar dicha relación en función al orden, funcionalidad, significado y signos de puntuación.
- c) Procesamiento semántico: Cuando las palabras se han reconocido y conectado adecuadamente entre sí, el último proceso consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo junto con los demás conocimientos del lector, por lo tanto, esta operación debe generar nuevas estructuras de pensamiento en relación al contenido de la

200

201

lectura. Para ello, es necesario establecer un vínculo entre esta nueva estructura y los conocimientos que ya se poseen, y este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje, información que el lector ya posee y que servirá para activar los conocimientos correspondientes.

FORMACIÓN NUEVA: La información recibida conecta la información nueva con los conocimientos previos; si no hubieran éstos, no se podrían entender las oraciones a no saber a qué hacen referencia.

Cuando la información dada no es suficiente, el lector se ve obligado a hacer inferencias para comprender el significado de la oración. Las inferencias también pasan a formar parte de la estructura de comprensión del texto.

Los procesos de comprensión lectora, relativos al procesamiento semántico son los que se ven alterados cuando el estudiante no trabaja adecuadamente el texto, ya que la relación entre el texto y la realidad vivida por el estudiante aportan para la creación de nuevos esquemas. En la medida en la que el texto cobra significado para el estudiante, éste se puede apropiarse de su contenido.

5 Objetivos

5.1 Objetivo general

Optimizar el proceso de interacción entre la teoría avanzada y la experiencia práctica, mediante la implementación de un proceso didáctico sustentado en dinámicas de aula y TIC, logrando así la apropiación del contenido en la lectura de textos, con los estudiantes de la asignatura de Psicología Educativa II, de la carrera de Psicología de la UPAL, Subsele Oruro.

5.2 Objetivos específicos

- Generar una relación entre el texto y la experiencia propia del estudiante, mediante estrategias de autorregulación y autorreflexión, que le permitan acceder a una mejora del nivel de comprensión de los textos.
- Formar espacios de mayor interacción entre los estudiantes y el texto, integrando al plan global TIC que permitan acceder, compartir y retroalimentar información, tanto en aula como en momentos que no sean necesariamente académicos.
- Reconocer la efectividad de los procesos pedagógicos implementados para la mejora de la interacción entre el texto y la experiencia enmarcada en una realidad concreta identificada por el estudiante, mediante la implementación de la plataforma virtual con estrategias cognitivo – conductuales de autorregulación y autorreflexión.
- Caracterizar los alcances de las estrategias pedagógicas implementadas para lograr la apropiación del contenido del texto por parte del estudiante.

6. Metodología

Para el logro de los objetivos planteados, tanto en la implementación, como en la investigación sobre la acción se propone una serie de actividades que se desarrollan a continuación.

De acuerdo al desarrollo del cronograma de actividades semestral, se realizó el avance de dos unidades; la primera contiene cuatro temas y la segunda, tres. Según esta estructura, son

programó una actividad grupal autorreflexiva en aula por cada tema, teniendo un total de seis actividades.

La aplicación de TIC, apoyó en todo el proceso académico y, por lo tanto, se hallan presentes en las actividades autorreflexivas que acompañaron a las dinámicas de aula.

Tabla 1. Desarrollo de los procesos autorreflexivos

Objetivo específico 1:		
Generar una relación entre el texto y la experiencia propia del estudiante, mediante estrategias de autorregulación y autorreflexión, que le permitan acceder a una mejora del nivel de comprensión de los textos.		
Tema académico	Actividad(acción)	Técnicas de investigación sobre la acción
educación secundaria y superior	Actividad grupal de comparación experiencial entre el trato docente e institucional en los procesos formativos de secundaria y la universidad	Diario de campo
Características psicosociales de la adolescencia	Reflexión grupal sobre el pensamiento adolescente a partir de experiencias propias.	Hojas de trabajo Diario de campo
Funciones del psicólogo escolar en secundaria y superior	Sociodrama: "El rol del psicólogo educativo"	Hojas de trabajo Diario de campo
Áreas de intervención del psicólogo escolar en secundaria y superior	Reflexión teórica individual sobre el sociodrama del tema anterior sustentada en la lectura del texto "el mago sin magia"	Trabajo práctico Diario de campo
El problema del comportamiento en el contexto escolar	Reflexión grupal sobre los principales problemas percibidos y/o vividos durante la adolescencia.	Hojas de trabajo Diario de campo
Factores de riesgo de los problemas de comportamiento	Actividad de aula individual: "Los demás lo dicen"	Presentación de trabajo escrito Diario de campo
Áreas de intervención del psicólogo escolar en secundaria y superior	Reflexión sobre la teoría y la práctica	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Plataforma virtual

Objetivo específico 2

Objetivo específico 2:	
Formar espacios de mayor interacción entre los estudiantes y el texto, integrando al plan global TIC que permitan acceder, compartir y retroalimentar información, tanto en aula como en momentos que no sean necesariamente académicos.	
Actividad	Creación de la Plataforma virtual EDOOME Aplicación de la plataforma virtual EDOOME para el desarrollo del contenido curricular

Fuente: Elaboración propia

La investigación de los resultados se desarrolla mediante la aplicación de cuestionarios de tipo escala de Likert que fueron aplicados al inicio y al final de la IAP, que permiten identificar las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia del proceso formativo; también se hizo un diario de campo por parte de la docente, que permitió registrar las dinámicas de interacción del estudiante en el aula.

Tabla 3. Investigación sobre la acción

Objetivo específico 3:		
Reconocer la efectividad de los procesos pedagógicos implementados para la mejora de la interacción entre el texto y la experiencia enmarcada en una realidad concreta identificada por el estudiante, mediante la implementación de la plataforma virtual con estrategias cognitivo – conductuales de autorregulación y autorreflexión.		
Objetivo específico 4:		
Caracterizar los alcances de las estrategias pedagógicas implementadas para lograr la apropiación del contenido del texto por parte del estudiante.		
Actividad	Medio	Criterio de evaluación
Cuestionario inicial de evaluación de clase	Fotocopia del cuestionario por estudiante	Puntuación de cada pregunta del 1 al 5, constituyéndose 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.
Cuestionario sobre expectativas inquietudes	Fotocopia del cuestionario por estudiante.	Interpretación cualitativa de las respuestas de los estudiantes
Cuestionario de evaluación final.	Fotocopia del cuestionario por estudiante.	Llenado del cuestionario Puntuación de cada pregunta del 1 al 5, constituyéndose 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.
		Los resultados pueden ser interpretados cualitativa y cuantitativamente, según la necesidad.
Diario de campo	Cuadernillo	Cualitativa, de acuerdo a las narraciones

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos recogidos se realizó mediante el ejercicio de producción de teoría sustantiva que permite, además del análisis, la posibilidad de generar un aporte teórico.

7 Análisis de los resultados

7.1 Dificultades en la comprensión lectora: "No entiendo lo que leo"

Según los alcances logrados en la IAP, se pueden evidenciar dificultades en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes. Estas están vinculadas a varios factores que se describen a continuación:

7.1.1 Percepción del estudio y el aprendizaje

El estudiante llega a la Universidad cargado de un enorme bagaje de conocimientos, juicios y hábitos de estudio instaurados a lo largo de su vida escolar. Esto se convierte en su cultura crítica, que es la que le permite interpretar las actividades académicas universitarias desde su perspectiva. En muchos casos, los estudiantes admiten haber generado hábitos de estudio que si bien, funcionaron en el colegio, no les son eficientes para la universidad, lo cual les genera una serie de inquietudes frente al material escrito y su manejo para evitar apalazos: "Una inquietud es no lograr entender los temas o la preocupación de encontrar tediosos algunos libros", "Otra inquietud es generarme complicaciones al realizar resúmenes o mapas mentales de los temas de la materia" (C1 – P2)

Los estudiantes se proyectan, muestran sus inquietudes a partir de expectativas y temores frente al estudio y se plasman en debilidades que ellos perciben y que sienten que pueden afectar en su desempeño. La falta de hábitos de estudio adecuados al ritmo de exigencia de la universidad, conjuntamente con una visión un tradicionalista del estudio lleva a que se perciba como pesado, tedioso y hasta aburrido. "El material utilizado sea complicado y no poder entenderlo y tener problemas en la materia" (C1 – P2).

Se percibe el estudio como una actividad necesariamente pesada y poco atractiva, a pesar de que todos los estudiantes se encuentran de acuerdo en que los contenidos de la asignatura son importantes para su formación académica.

Se observa aun una fuerte tendencia a ver el estudio como algo externo ajeno al sujeto y su experiencia, puesto que surgen demandas de realización de práctica para mejorar el aprendizaje, sin tomar en cuenta que todo el proceso de aprendizaje surge de una práctica cognitiva que se ve ejecutada en los ejercicios de reflexión, análisis y recopilación bibliográfica que se solicitan como parte de la nota práctica.

Se observa mucho sometimiento por parte del estudiante a prácticas tradicionales, les cuesta pensar desde ellos mismos, no pueden asociar sus experiencias con la teoría y si lo hacen, al parecer les da miedo expresar sus ideas, no participan cuando se pregunta sobre ejemplos de conceptos como el tipo de formación en hábitos que recibieron en el colegio. (Diario de campo, Clase 2)

El sometimiento cognitivo y la cultura crítica formada desde una visión tradicional de la educación llevan a la ausencia de autorreflexión a partir de la experiencia propia del estudiante.

5.1.2 De la teoría a la práctica

Se puede observar, de manera general, que los estudiantes no se encuentran habituados a

reflexionar sobre su proceso formativo a partir de sus experiencias. Si bien, la reflexión es parte del proceso de aprendizaje, al inicio de la aplicación de la IAP, los estudiantes mostraron una posición escéptica frente a la posibilidad de trabajar sobre sus propias ideas y experiencias.

Lo que analizaremos aquí es una ausencia.

En todo el proceso, el estudiante no menciona por sí mismo, la posibilidad de usar sus propias experiencias de aprendizaje y de vida como material para el análisis.

No muestran sus experiencias como ejemplificación de casos a menos que se los pida, al parecer, sus experiencias no son consideradas por ellos como valiosas fuentes de información para asociarlas con la teoría.

Esperan que yo, como docente les dé ejemplos de mi experiencia laboral, sin embargo, opto por dar ejemplos de mi propia vivencia como adolescente, así como de las vivencias de mis compañeros de curso del colegio y más bien solicito que sean ellos los que interpreten mis experiencias... con esta actitud, logro que varios puedan comentar también sobre su vida y otros participan de la dinámica tratando de hacer interpretaciones, aunque aún magras y aun superficiales, ya veo una aproximación, un intento de relacionar sus saberes con sus experiencias" (Diario de campo, Clase 3)

El hecho de asumir como docente una postura menos académica y más "humanizada" frente a los estudiantes los lleva a ver otras alternativas que hasta antes, no fueron contempladas. Parte de la descolonización intelectual, poder contemplar actitudes que den un primer paso a reflexionar sobre el valor de nuestras experiencias de vida.

Se observa que la autorreflexión no es un ejercicio común en el estudio, al parecer, pensamos que al estudiar en una institución de educación superior, las experiencias de aprendizaje deben partir de prácticas guiadas en instituciones o con sujetos que no son más que objetos para nuestros fines académicos "Mis expectativas son poder llevar toda la teoría avanzada hacia la práctica para poder aprender mucho más" (C1 - P1) No se ve la riqueza experiencial de cada uno como parte de nuestro objeto de estudio.

Es casi lógico que si el estudiante no correlaciona una realidad con el ejercicio de la teoría, este ejercicio resultará dificultoso, sin sentido, por lo tanto, la comprensión lectora resultará más compleja aún, sin embargo, el ejercicio de aula que implica la reflexión de experiencias sobre la temática a tratar, hace que el estudiante encuentre un espacio inesperado de práctica.

No veo que los estudiantes estén tomando con seriedad los ejercicios de aula, hoy, en el trabajo realizado como una primera experiencia de la IAP, noté que en la dinámica como algo ajeno al avance, algo que implica distracción y no así aprendizaje... (Diario de campo, Clase 1)

Es algo doloroso ver que los esfuerzos iniciales no surten el efecto esperado en los estudiantes. No toman con seriedad las dinámicas, posiblemente debido al arraigado hábito de la toma de apuntes en clase y la posición del docente como experto. La pedagogía tradicional se marca en estas actitudes.

7.2 El paso de la experiencia a la práctica: "Participar sabiendo"

La participación de los estudiantes, como se mencionó anteriormente, suele ser muy escueta,

206

7.2.2 Hablar sin saber

Una característica distintiva de este grupo es su rechazo a la participación a menos que sea obligatoria (situación observada en semestres pasados), esto lleva a ver distintas reacciones llamativas durante las actividades de aula. El temor a ser rechazado o a equivocarse, se ve latente; sin embargo, los prejuicios sociales suelen ser un obstáculo que se manifiesta con mucha fuerza en algunas ocasiones.

Esta clase fue en particular un poco difícil, puesto que el tema a tocarse es acerca de la sexualidad adolescente, cualquiera pensaría que un universitario superaría los tapujos morales de la adolescencia respecto a la sexualidad, sin embargo hoy me enfrenté a estudiantes sumamente reacios a nombrar los órganos sexuales femeninos y masculinos y más aún, sonrojándose cuando los nombro. Risas furtivas y cuchicheos fueron lo más popular en esta clase... (Diario de campo Clase 5) Podemos afirmar que lo moral y la producción académica van de la mano. Los conocimientos no necesariamente resultan una fuente motivadora para la producción, lo cultural y dentro de esto, lo moral son factores que tienen un fuerte peso en la producción del estudiante. Hablar cosas poco comunes referidas a temas tabú termina en una bajísima producción y es relevante ver que el estudiante prefiere fingir que no sabe, a hablar. La cultura crítica y académica de los estudiantes separa temas personales de experiencias dentro del campo de formación profesional, lo que resta espacios de mayor producción y reflexión.

7.3 Acceso a la tecnología: "Ya no hay pretextos"

Dar un paso hacia la instauración de nuevas alternativas pedagógicas en el aula fue refrescante para los estudiantes y para mí persona como docente. Mostró la capacidad de adaptación de ambos estamentos para una convivencia armónica con la tecnología. El aula virtual resultó en un espacio novedoso, si bien algunos aun presentan resistencia a los cambios.

7.3.1 ¿Virtual o...?

En su mayoría, los estudiantes opinaron que la plataforma virtual facilitó el acceso al material escrito; sin embargo, también se les proporcionó el material físico para evitar que haya excluidos.

Es interesante ver que los estudiantes le dan mejor uso a sus celulares y ahora asisten con sus computadoras portátiles y tablets para poder acceder a sus textos. Me satisface ver que ya se conectan con la tecnología y recurren a esos medios de manera más libre, incluso citan en sus participaciones a los autores y frases de los textos virtuales (Diario de campo, clase 7)

El uso de medios tecnológicos que en otros espacios se encuentran vetados (algunos docentes no les permiten sacar o utilizar celulares o internet en clases) aproxima a los estudiantes de otra manera a una realidad, que si bien es globalizante, no se puede evitar. La plataforma virtual resultó efectiva para los estudiantes, que pudieron realizar una mejor revisión de la bibliografía.

La finalidad de la tecnología es facilitar la vida del ser humano, en este caso, resultó como mediadora de todo el proceso académico autorreflexivo, puesto que los mismos estudiantes que no trabajaron adecuadamente sus textos, añadieron que sus motivos fueron mayormente personales y ya no así por falta de recursos.

208

un enorme reto es hacer la clase participativa. Los temores instaurados en los hábitos deficientes de estudio se plasman en la falta de participación, sin embargo, con las actividades instauradas, se logró promover la participación de los estudiantes en aula. El saber nace de uno mismo cuando se plantea a partir de las propias experiencias. De ahí nacen las siguientes subcategorías.

7.2.1 El conocimiento nace de la experiencia

Una gran mayoría de los estudiantes está de acuerdo con el hecho de que las prácticas de aula son útiles para el aprendizaje de la materia, lo cual ya resulta un alcance complementado con los resultados de las dinámicas de aula que generaron un nivel de participación esperado, culminando en debates sobre los contenidos teóricos.

La actividad que se realizó en el curso fue una actividad dinámica que nos ayuda a ver cómo se ven las cosas desde la perspectiva del padre de familia, de profesores y de estudiantes de secundaria. En aquí podemos observar cuáles son las exigencias que ambas partes poseen y observar cuáles son las más importantes y accesibles que un psicólogo puede realizar y aceptar. (TP Sociodrama)

Ya se observa la visión de los estudiantes sobre la utilidad de las experiencias en el manejo de la teoría y la reflexión acerca de las experiencias, lo que pone en una posición crítica frente a su aprendizaje y futuro ejercicio profesional

En la actividad realizada se puede observar cómo van pensando de diferente manera tanto padres de familia como profesores y alumnos, tal vez acertando en una o dos peticiones o sugerencias esto nos lleva a que el psicólogo se encuentra como un mediador entre ambos o es visto de esta manera lo cual me parece incorrecto ya que el psicólogo se prepara de manera ardua por año y se gana su lugar en una institución educativa... (TP Sociodrama)

El hecho de ponerse en una posición crítica frente a situaciones reales de la experiencia profesional ayuda a que se realice una revisión bibliográfica más exhaustiva de la teoría. Sin embargo, aún se observa la emisión de criterios sustentados a priori. El paso de la experiencia a la teorización de la misma requiere de la formación de hábitos los cuales implican lectura apreciativa sumada a la creación de ideologías sustentadas en la formación de una cultura crítica. Desde esta perspectiva, el logro de instauración de hábitos es bastante dificultoso ya que también significa inversión de tiempo y un "darse cuenta" de la necesidad de "pensar con teoría".

El logro de una postura reflexiva, aunque aún carente en gran parte de juicios teóricos o abstracciones hipotéticas, permite entrever una posición ideológica o al menos su búsqueda.

En cuanto a la demanda de los padres, de que querían que hagamos un seguimiento al avance académico de sus hijos o ser los que intervingamos entre el maestro y el alumno era un tanto más pedagógico y como es sabido ya, el rol del psicólogo es diferente del de un psicopedagogo. (TP Sociodrama)

Si bien esta dinámica nos ayudó, también tuvo una falencia, esta fue la participación de algunos estudiantes que no sabían cómo entrar en el papel que se les había otorgado ya que... la costumbre de asistir al psicólogo no es algo prioritario para muchas personas, y deduzco que mis compañeros y en esto también me incluyo, no tuvimos la oportunidad de asistir a un psicólogo..." (TP sociodrama)

207

El uso de la tecnología acerca al estudiante a trabajar sobre medios que él ya conoce, además de alguna manera reduce la visión de "material pesado" que tienen los libros físicos, lo cual le brinda una sensación de mayor libertad y dominio de su aprendizaje, pues lo puede llevar donde quiera y revisarlo cuando quiera.

... no pude evitar decirles hoy a los estudiantes "chicos, los veo más libres y sueltos usando sus celulares", y es real la sensación de libertad que se experimenta en el aula al verlos tranquilamente revisando sus archivos para realizar las prácticas de aula... algunos estudiantes traen sus tablets y las sacan muy ufanas, otros prefieren el texto fotocopiado... ahora cada quien elige con qué medios estudiar... (Diario de campo, clase 7)

La subjetividad de la observación en aula se ve contrarrestada con la experiencia de otros semestres, donde aquellos estudiantes que no tenían el texto físico se sentían excluidos del trabajo o optaban por no participar.

La posibilidad de realizar inferencias a partir de la lectura, como parte de la semántica del lenguaje se facilita cuando es el estudiante quien elige los medios para hacerla (autoregulación).

7.3.2 Y cuando no siempre se puede...

Si bien, la mayoría de los estudiantes dijo que la plataforma virtual les facilitó el acceso a los textos, no se debe dejar a un lado el hecho de que algunos no pudieron acceder a ellos. Bustamante (2016), cita a Bericat (1996), Castells (2000) y Guiddens (2000)

Existe un nuevo mundo global que ha sido denominado de diferentes formas, "sociedad del conocimiento", "sociedad post industrial", "hipercapitalismo", "postmodernidad", "sociedad informacional", "era digital", estas transformaciones han dado lugar a una realidad que obviamente presenta transformaciones en las estructuras sociales, generando también cambios en las formas de generar, producir, difundir y consumir conocimiento. (Pág. 112)

Los arraigados hábitos de estudio con el material físico también resultan en limitantes cognitivas para el desarrollo de la producción. En algunos casos específicos, dos estudiantes se aproximaron individualmente para explicar que no sabían manejar internet y que no pudieron inscribirse a la plataforma virtual. A pesar de facilitárseles el material físico, igual sufrieron una suerte de exclusión. Aquí surge una duda: A estas alturas, ¿cómo se debe asumir que un estudiante no sepa manejar internet? Y podemos responder a partir de la cultura crítica. No se encuentra dentro de los límites de la aplicación de esta IAP la restricción al uso de estos medios, sino al hecho de facilitar el acceso al material escrito. Cada estudiante viene a la universidad con un bagaje propio de experiencias y conocimientos personales que lo refuerzan y lo limitan, en este caso, es la institución educativa la que se adaptó a los estudiantes y no ellos a la institución. Los estudiantes tienen toda la libertad de traer al aula sus restricciones y sí, considero admisible que no sepan, lo que no considero siquiera posible, es que se use esa situación como pretexto para no aprender o producir. Considero que aún no estamos haciendo un buen trabajo sobre este punto, por lo que el uso de este medio resultó parcialmente efectivo.

8 Conclusiones y recomendaciones

Luego de aplicada la IAP, se vieron muchas situaciones que llevaron a reflexionar sobre el actuar docente y académico, más que todo referido a las estrategias que solemos usar y que

209

el estudiante decide cómo interpretar, siendo que se debería manejar de manera contraria, el estudiante debería decidir cómo manejar las estrategias y es el docente quien debe interpretar su producción a partir de sus experiencias, pero siempre bajo un contexto regulado por el uso del material científico propuesto.

Por ello, las conclusiones a las que se arribó en este trabajo son las siguientes:

- Los estudiantes buscan, en su mayoría una actividad de aula que les permita una aproximación a la práctica, de tal manera que lo reflexivo les permita realizar una asociación coherente con su propia realidad. Asimismo, el temor a la falta de comprensión del material escrito es una dificultad latente en la mayoría del grupo.
- Los estudiantes demuestran dificultad para adecuar la teoría a la realidad. A pesar de la realización de constantes ejercicios en aula y fuera de ella, aún se ve la necesidad de manejar la teoría, por un lado, y la realidad es vista por otro. Sin embargo, ya se puede observar una postura más crítica frente a situaciones reales a las que se enfrenta el psicólogo. Los estudiantes ya no presentan una postura pasiva y solamente receptiva de la teoría, ya se presenta problematización y mayor implicación del estudiante en la problemática planteada de acuerdo a los temas de avance.
- Resulta dificultosa la posición crítica del estudiante, dado que se encuentra bastante acostumbrado a la simple toma de apuntes en clases, lo que lleva a la ausencia de producción y la imposibilidad de asumir una postura propia sustentada en bases teóricas. Sin embargo, se ha evidenciado que los estudiantes logran realizar una aproximación al texto escrito, mucho más coherente y analítica que antes, aunque aún insípida y breve, al parecer debido a la falta de hábitos de lectura parcial y además la falta de consideración sobre sus experiencias.
- Frente a la problematización, los estudiantes muestran una mejor calidad de participación en aula, asumiendo una postura propia frente a la confrontación de ideas, basándose sobre su propia experiencia. La crítica de los resultados obtenidos en las actividades de aula por parte de los compañeros (correspondiente a observaciones, aportes y posiciones encontradas), resultan en un aporte, mostrando la exposición de posiciones propias asociadas a la base teórica trabajada, desvinculando, de esta manera, la simple repetición de la teoría frente a las experiencias sociales y culturales propias, ya que el estudiante se permite asumir una postura crítica.
- La plataforma virtual resulta ser una herramienta valiosa para aquellos estudiantes que se encuentran familiarizados con la computación, sintiéndose favorecidos con la facilidad del acceso a los textos sin inversión económica y sin la necesidad de transportar el material.

El uso de la tecnología permite al estudiante realizar una mejor aproximación al material escrito, generando mayor flexibilidad de pensamiento y mayor libertad de acción al momento de realizar trabajos de aula.

Una de las ventajas de la plataforma virtual EDOOME, es que es accesible al sistema operativo ANDROID, lo cual les permite tener el material en sus celulares y acceder a él en el momento que lo requieran. De esta manera, también es permitido el uso de celulares en aula para la realización de los trabajos de reflexión. Al poseer la plataforma un espacio para que los estudiantes guarden sus trabajos virtuales, también pueden acceder a ellos en el momento que consideren conveniente, lo cual les facilita los ejercicios de reflexión grupal.

210

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, A. (2001). *Nuevas tecnologías en aula*. Madrid: GRAÓ.
- Bustamante, E. (2017). "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". En Navarro, Mónica (Ed). *Investigación acción participativa en la educación superior intercultural: avances y perspectivas*. Págsp. 99 – 117. Cochabamba: FUNPROEIB Andes
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK.
- Guerrero, C. (2014). *Programa piloto dirigido al mejoramiento de los procesos cognitivos de la comprensión lectora a estudiantes de 5° y 6° grado del nivel primario de la unidad educativa "Donato Vásquez" de la ciudad de Oruro en la gestión 2014* (trabajo dirigido para optar el grado de licenciatura). Oruro: Universidad Privada Abierta Latinoamericana.
- Hernández, P. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Trillas.
- Navarro, M. (2017). *Investigación acción participativa en la educación superior intercultural: avances y perspectivas*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Pérez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. México: Ed. Morata.
- Woolfolk, A. (2013). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

212

Una desventaja encontrada es que dos estudiantes ya mayores, que se encuentran en este semestre, tienen limitaciones de acceso a la computadora y no se encuentran familiarizados con el manejo de la misma, por lo que presentaron bastantes dificultades para acceder a la plataforma virtual y además, no tienen el hábito de revisarla constantemente, no saben descargar el material y tampoco se habilitan a realizar las lecturas en archivos digitales (en formato PDF). Este hecho muestra la barrera digital a la que las generaciones anteriores se encuentran enfrentadas; sin embargo, al ser la institución un espacio formativo, los miembros de la misma tenemos la obligación de adaptarnos a las diferentes características que cada estudiante presenta, facilitando sus procesos académicos y respetando su cultura y experiencias propias.

El trabajo realizado nos muestra un breve pantallazo del potencial que se tiene en las aulas, con medios y estrategias que no necesariamente son costosas y que facilitan enormemente el proceso formativo.

Como recomendación, puedo sugerir la flexibilidad. Ser flexible no implica ser dócil, sino dúctil, lo suficiente como para que los estudiantes se sientan a gusto con la asignatura pero también, lo suficiente como para que se sienta la importancia de la apropiación de conocimientos.

Considero que la universidad debería aplicar propuestas innovadoras en sus aulas desde el primer semestre hasta el décimo, propuestas referidas a la actualización de medios pedagógicos y espacios de práctica. Como se pudo ver, las situaciones experienciales le permiten al estudiante hallar mayor sentido a la teoría, en consecuencia, la generación de espacios prácticos más allá del aula sería altamente enriquecedora. Lastimosamente, la búsqueda de prácticas en las asignaturas corre netamente por parte del docente y no es una política universitaria.

Aprovechar las experiencias docentes sobre la aplicación de estrategias novedosas también resulta en una recomendación útil para la carrera. Los títulos de postgrado que ostentan los docentes no necesariamente garantizan eficiencia. Las experiencias de trabajo pueden enriquecer altamente a los nuevos docentes y a los antiguos para ir mejorando en los resultados obtenidos.

Esta recomendación implica también dar continuidad al trabajo presentado, porque si bien, el tiempo de aplicación de la IAP es de un mes, su efectividad se verá plasmada al finalizar el semestre, siempre y cuando se continúe con la misma dinámica de avance.

Las investigaciones sobre los hábitos de estudio, los factores motivacionales, los factores vocacionales dentro de espacios reales y a partir de la percepción propia de los estudiantes, sería de gran valor para poder estructurar una visión más integradora de la educación superior, siempre enfocados a la búsqueda de excelencia académica y profesional, basados en el respeto al otro.

211

I. Contexto

El contexto que presentaré no solo se limita a describir el marco contextual del espacio estudiado, sino más bien al contexto personal y social que me permite explicar a fondo lo que se estaba generando en temas de tiempo y espacio de la situación investigada y operativizada (IAP). Según Pinar y Grumet (1976), en todo momento las personas se encuentran en un momento autobiográfico, además que se concibe el relato autobiográfico como texto que apunta a comprender la interacción entre actores y estructuras sociales. Así que me limitaré a relatar el contexto a continuación.

Tomé un trabajo de voluntariado en la carrera de Ciencias de la Educación, perteneciente a la FHyCE de la UMSS en Cochabamba, Bolivia, en la materia de SE buscando ganar experiencia en investigación, lo que después pasaría a formar parte de un propósito profesional mayor en mi vida, la docencia universitaria.

El docente me había pedido que lo ayudara como parte de experiencia en co-docencia (como él lo llamó) en la mencionada materia. A un comienzo, mis conocimientos sobre la sociología de la educación no eran suficientes para los requerimientos de la materia, pero con el tiempo logré comprender la contribución de la materia a la carrera de ciencias de la educación, la cual explica en su misión la importancia de:

Formar profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y con los actores educativos [...] para intervenir eficazmente en el *hecho educativo con planes, programas y proyectos pertinentes a nuestra realidad educativa*; además contribuir eficazmente a la transformación cualitativa del sistema educativo plurinacional (CCE, 2013, Pág. 38, el énfasis es mío, aquí y en las siguientes citas).

Complementando mis estudios, el diplomado en investigación para la educación intercultural bilingüe, una IAP, sería una oportunidad para focalizar planes proyectos, y programas que se engranen con la investigación en la universidad, pero sobre todo la acción misma del aporte para la transformación.

1.1. Perfil del estudiante

30% de los estudiantes tienen 18 años, 30% de 19 años, 15% de 20 años, 20% tiene 22 años. El 85% se graduó de colegio fiscal y 15% de particular. 50% llegan de provincia, 25% de la ciudad.

En su mayoría son mujeres (un 75%) y 25% son varones, de religión católicos como máximo porcentaje con un 45%, cristianos 10%, evangélica 10%, y de otras creencias 5%. El hobby más común es escuchar música (30% de los encuestados).

A modo de generalizar: la mayoría son mujeres, católicas, salidas de colegio fiscal, de provincia, que gustan de escuchar música, y que estudian la carrera de ciencias de la educación para cambiar el mundo.

En mis observaciones del 17 de agosto del 2017, noté que uno entra a la universidad con muchas expectativas de lo que representa esta institución. Es muy interesante ver que mujeres en su mayoría muestran un interés por la educación como medio de transformación, un entusiasmo y expectativas que a mi criterio se va perdiendo en temas como este que rescato de la frase de un artículo de Fernando García publicado el 2016 en "Los Tiempos"

213

donde muestra el imaginario social de la época en "Corrupción, manipulación y guerra corporativa en la UMSS". Lamentable realidad donde la batalla academia vs política partidaria es el pan de todos los días, muchas veces relevante e influyente en el ejercicio docente y en el de los estudiantes, quienes pierden el objetivo académico por problemas político partidarios.

Así mismo potenciando y no involucrando criterios "político económicos partidarios voluntarios", reconozco la problemática en la que se debe intervenir como medio eficaz a la realidad universitaria, me refiero al trabajo sobre el aula, el trabajo pedagógico.

2. Reconocimiento del problema

En la búsqueda de la formación de recursos humanos competentes, la UMSS no está respondiendo a la exigencia del mundo actual. En un papel tan determinante como es la docencia, es lamentable que se pierda la responsabilidad más relevante, la función pedagógica¹. Es el docente quien debe estar acorde a cambios dinámicos y de innovación educativa que se transforman en un reto para mantener este proceso de formación.

Tras haber realizado dos diagnósticos sobre problemáticas en la universidad, rescaté información de 18 problemáticas² identificadas, con respaldo de lo que acontece tanto a nivel institucional como a nivel de aula.

Resalté la problemática más relevante como co-docente: el problema de la motivación en el aula, una conducta disruptiva³ que genera problemas en la clase de sociología de la educación.

De los 30 estudiantes que asisten a clases, un 30% se siente desmotivado en clase; el 15% es por motivos de cansancio y porque "el docente no hace dinámicas en clase" (Jheny, 2017). Además, 30% no presta atención a la clase, 15% no pregunta si tiene dudas y 15% se distrae por la burla de sus compañeros. Les pregunté cuáles creen que son los motivos. El 30% de los estudiantes dijo que los docentes no son dinámicos, 20% que los docentes no explican bien y 25% que no participa en clase. Entonces ¿cuál sería su solución? pregunté. El 35% respondió que las clases sean más dinámicas, 25% propuso que sean más activas; 15%, más didácticas y 25% que las clases sean con más motivación; y el dato más interesante y notable, que al 45% no le gusta trabajar en equipo.

Entonces, ¿cómo mediar tras las exigencias de los estudiantes que reclaman intervención docente en dinámicas, salidas al campo, didácticas, investigación, actividad motivante o donde los estudiantes exigen que "deberían enseñarnos de otras formas" (Alejandrina, 2017), o sea "una alternativa"? Por ello planteo una modalidad de intervención interdisciplinar con énfasis en la participación, confianza, contacto unos con los otros, emotividad, creatividad, tensión positiva, actitudes colectivas y colaborativas, continuas y activas.

¹ "[...] el docente de educación superior sea no sólo un experto disciplinario, virtud que siempre se le ha apreciado, sino que también domine los aspectos pedagógicos, a sea, que tenga la capacidad para enseñar, simplificar el contenido y mostrar una buena actitud hacia los estudiantes" (Guzmán, 2011).

² La cual se puede observar en anexos como sustento de problemáticas a enfrentar.

³ Las conductas disruptivas son conductas inapropiadas, que impide el proceso de enseñanza aprendizaje, se convierte en problema académico, de disciplina, aumenta el fracaso escolar, crea un clima tenso y separa emocionalmente al profesorado y al alumnado (Fuiza & Fernández Fernández, 2014)

214

Un reto a enfrentar y desarrollar con autocrítica constante sobre la pedagogía a implementar, que en la hipótesis de acción platearé a continuación.

3. Hipótesis de acción

En primera instancia quisiera intervenir en las problemáticas con un fomento a las pedagogías alternativas en la educación superior (PAES) como respuesta al diagnóstico⁴, pero el reto a plantear era ¿cómo hacerlo? Tomando en cuenta que estaba interviniendo en un voluntariado de co-docencia, decidí proponer una IAP que se enfoque en "Pedagogías alternativas en la educación superior, mediante la co-docencia de aplicación de pedagogía activa", desde el paradigma de investigación de la autobiografía.

Esta investigación acción participativa pretende articular diferentes conceptos pero que están relacionados, la autobiografía como mirada, las pedagogías alternativas como herramientas acompañadas de lo activo y la co-docencia. Es decir:

- Paradigma autobiográfico. Género de escritura en primera persona y uso del género autobiográfico desde la antigüedad hasta la actualidad. Franco Ferrarotti (1959) establece que es posible estudiar la la sociedad desde la experiencia propia.
- Es la experiencia personal la que guía el camino de la perspectiva de los acontecimientos, o sea que mi experiencia está empapada de mis antecedentes personales contextuales que influyen en el documento, en el cómo, porqué y qué se hizo, en la iniciativa y desencle de la IAP que planteo. Por lo que es importante la connotación que representa la autobiografía, en temas de innovación, perspectiva y paradigma de investigación.
- En esta mirada las pedagogías alternativas, llamadas también "pedagogía progresista", escuela nueva, escuela activa, nueva educación, democrática, colaborativa, motivadora, plantean reformas educativas.
- Se plantean pedagogías alternativas, libros o sustitutivos, como parte de experiencias educativas que se reformulan a partir de la necesidad, con exigencias organizacionales para una reestructuración de la visión pedagógica de la educación escolarizada.
- La utilidad de esta perspectiva es que me permite innovar y me da la libertad de trabajar respecto a las exigencias de la situación, pero sobre todo que plantear una solución inmediata a la demanda de los estudiantes, además de plantearla para la educación superior.
- La pedagogía activa, herramienta de las pedagogías progresistas. El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, desempeñando funciones de ser: activo, reflexivo, autónomo y participativo, cooperativo y creativo, indagador y organizado. La finalidad es, pues, adquirir competencias y habilidades adecuadas para su profesión (Wit Rebecka, 1986).
- El poder ser autodidacta, capacitado para poder resolver cualquier tipo de problema, pero sobre todo que la materia de sociología de la educación aporte al pensamiento crítico de los estudiantes.
- Y relacionado a todo está la co-docencia, la que aporta al crecimiento profesional docente, al incremento de su motivación, al desarrollo de sus competencias comunicativas e interpersonales, así como a una mayor satisfacción laboral y autoestima (Villa, Thousand y Nevin, 2008).

⁴ Mi "punto medio" entre ser estudiante y ser docente, ayudo a "dar cuenta" de lo que para algunos se cree todavía, en temas pedagógicos, y académicos, respecto de la práctica del docente y del estudiante.

215

Como medio eficiente para el trabajo en equipo, la co-docencia facilita el diálogo en este caso entre el estudiante (yo) y el docente, compartiendo ideas y diseñándolas. El proceso de trabajo cooperativo y colaborativo invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo (al igual que la pedagogía activa), el aprender interactuando, el aprender compartiendo (Rodríguez y Pico 2011, Pág. 9).

Habiendo decidido, pues, por el uso de enfoques pedagógicos creativos, me pregunté ¿cómo plantear estos conceptos encajados en objetivos de acción y de investigación, mientras yo soy co-docente, en una autobiografía (de IAP) y con una acción a promover de pedagogías activas? Lo respondo en el siguiente acápite.

3.1. Objetivo general

3.1.1 Objetivo general de la acción

Implementar pedagogías alternativas en educación superior (PAES) mediante la co-docencia, con herramientas de pedagogías activas en la materia de sociología de la educación (SE) dirigida a estudiantes del segundo semestre 2017 de 1er año de la carrera de Ciencias de la Educación (CE), de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación (FHYCE) para replantear el aprendizaje-enseñanza.

3.1.2 Objetivo general de la investigación

Analizar impactos de transformación educativa sobre la implementación de PAES mediante co-docencia con herramientas pedagógicas activas en el aula de SE, para considerar el proceso desarrollado de la acción como una funcionalidad o no en educación superior.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1 Objetivos específicos de la acción

- Aplicar pedagogías activas desarrollando un trabajo colaborativo en co-docencia respecto a las unidades de aprendizaje de la materia de sociología de la educación.
- Desarrollar trabajos colaborativos de co-docencia en la aplicación de la PAES.

3.2.2 Objetivos específicos de la investigación

Identificar las debilidades y fortalezas de la aplicación de la pedagogía activa con estudiantes de la materia de sociología de la educación.

- Identificar las percepciones de los participantes involucrados respecto al desarrollo de la co-docencia en la aplicación de la PAES.
- Analizar la funcionalidad y viabilidad del proceso colaborativo de co-docencia de la materia de sociología de la educación en la aplicación de la PAES.

A continuación, explicaré cómo llevé a cabo este proyecto, tanto en metodologías de acción como de investigación.

4. Aspectos metodológicos

4.1 Metodología de la acción

Los procedimientos de la acción se manifestaron con el ejercicio en la práctica de la co-docencia, incentivando al docente (influyendo) para la utilización de pedagogía activa en aula.

La metodología de acción se tuvo que moldear a la realidad de las agendas personales, es decir, tanto mi agenda personal para realizar la IAP como la del docente para cumplir con las unidades de aprendizaje. Además, el docente también se encontraba planteando una innovación pedagógica, llamada "Modelo de aprendizaje basado en investigación" mediante una plataforma virtual, milaulas⁵. El aún pretendo mejorar su propuesta, pero esta fue una primera iniciativa de promover la investigación, aunque no sea parte de su asignatura.

Así que con mi colaboración, como parte de la primera unidad de aprendizaje, "nos acompañamos" en el reto de abarcar demasiadas agendas que se cruzaban en ese momento: mi co-docencia, el impulsarla con la pedagogía activa, y el modelo de aprendizaje basado en investigación del docente, todo sometido a la asignatura de la materia con el tiempo institucional presionando por "todas partes". Con el afán de abarcar demasiada y vasta información de "todos lados", me organicé y planté mi intervención en primera instancia:

- a) Co-docencia en la unidad de aprendizaje de la materia de Sociología de la Educación Mini proyecto de investigación en el modelo de aprendizaje basado en la investigación.
- b) 10 sesiones con apoyo en planificación en co-docencia de pedagogía activa, a través de dinámicas en clase, activas, encender el carácter sensorial, fomentar salidas al campo, promover trabajo en equipo, donde haya interacción, opiniones, perspectivas, debate, análisis, confianza, colaboración, movimiento y juego⁶.
- c) Co-docencia en planificación de fichas, plataforma virtual, en clase y por redes sociales como Whatsapp.

Aclarada la situación, presento un resumen sintético de las actividades realizadas, en las que destaco las más importantes y enriquecedoras a mi criterio, y según Galindo (charla informal en patios de la universidad 2017), "se puede obtener demasiada información de tan solo una actividad de dos horas".

⁵ "[...] puedes hacer colaboración con otro docente de investigación o de tu misma área de sociología, antropología, que es el área social, se pueda hacer sinérgico, se pueda hacer el enfoque basado en investigación, hay un abanico de posibilidades, investigación de servicio, investigación basada en proyectos, problemas hay muchos" (Entrevista J.F. Galindo, 08.09.2017).

⁶ Una plataforma educativa virtual que permite llevar a cabo un sistema de gestión de cursos. De distribución libre, este tipo de recurso ayuda a los educadores a la configuración de la comunidad de aprendizaje online. (<https://www.google.com/search?q=milaulas&omq=milaulas&qs=chrome.6915769166/04.31069/7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>).

⁷ Aclaro que la co-docencia va de la mano en todo este proceso, por lo que lo nombraré con detenimiento en los resultados.

216

217

Tabla 1. Metodología de la acción

Objetivos específicos	Actividades	Procedimientos	Producto
Implementar pedagogías alternativas en educación superior (PAES) mediante la co-docencia, en la materia de sociología de la educación dirigida a estudiantes del segundo semestre 2017 de 1º año de la carrera de ciencias de la educación (CE), de la FH y CE, para que el desafío de la praxis replantee el aprendizaje-enseñanza.	Diagnóstico "rompe hielo"	Ejercicio práctico de recolección de datos, sobre perfil de estudiante de SE	Conocerse, aprender, practicar.
	"Teatralización muda del perfil del estudiante".	Verificación y comparaciones de datos del perfil del estudiante en grupo de 6.	Creatividad, organización grupal, cooperación.
	Salida a las afueras de la universidad	Observación de campo, abriendo perspectivas de problemáticas	Iluvia de ideas para elección de tema de investigación de "Mini proyecto"
	Elección de tema de investigación, debate y premación al mejor argumento.	Organización mesa de debate, docente y co-docente mediadores	Argumentación, sustento narrativo, convencimiento.
	Juego "lo que nos gusta" Grupo de definidos.	Organización de sus grupos de trabajo para la primera unidad.	Organización, planificación, trabajo en equipo.
OEA 2. Brindar la posibilidad de desarrollar trabajos colaborativos de co-docencia en la reflexión sobre la aplicación de PAES.	Planificación de clase	Preparación en acuerdos para optar por la mejor vía, con aporte de ideas.	Dos cabezas piensan mejor, en la identificación de algo que no se entiende
	Preparación de planillas, acompañamiento	Apoyo en producción de planillas, opinión sobre la construcción de la misma.	Herramienta que beneficie en diferentes sentidos y sea comprensible para los estudiantes, respecto a dos visiones.

218

Apoyo en aula constante	Acompañamiento al momento de responder dudas, colaborativamente.	Confianza de los estudiantes en clase para preguntarme con libertad colaborativamente con el docente.
	Retroalimentación después de cada clase	Charlas en bancas, cafeterías, dialogando qué es lo mejor y qué no.
Influencia para dar la apertura a hacer cosas distintas.	Proceso de aprender a ceder, insintio, creatividad, improvisación.	Amistad, confiabilidad, compromiso, relación de colegas. Saber lidiar ambos con los cambios y acontecimientos que modifican tu planificación.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Metodología de la investigación

En este apartado lo que pretendo es analizar el proceso desde la acción elaborada, por lo que me remito a tres preguntas generalizadas que fueron modificadas para cada muestra: 1) ¿Cuáles son las potencialidades y debilidades de mi intervención en aplicar pedagogías activas?, 2) ¿Cuáles son las percepciones de todos los participantes involucrados sobre la aplicación de las PAES mediante la co-docencia? y 3) ¿En qué medida se considera la viabilidad de la co-docencia en la materia de sociología de la educación? En la siguiente tabla discutiré los resultados:

Tabla 2. Metodología de la investigación

Objetivo específico	Instrumentos de recojo y registro de datos
Identificar las debilidades y fortalezas de la aplicación de la pedagogía activa con estudiantes de la materia de sociología de la educación de 1º año.	Encuesta: 1ª clase, diagnóstico de "problemáticas de motivación en clase" desde la perspectiva de los estudiantes, crítica y propuestas. Realizada a 40 estudiantes inscritos, 36 con asistencia continua a clases. Entrevistas grabadas: a 10 estudiantes más activos. Notas de campo: diarias mediante observación en clase, tanto activa como pasiva. Duración: 40 sesiones entre los dos semestres 2017. Grabaciones: de las clases, tanto del docente como mi intervención a 33 estudiantes que asistieron a clase. Filmaciones: en dinámica de teatralización sobre "el perfil del estudiante". Charlas informales: en las que se interactuó con los estudiantes para captar las potencialidades y debilidades del proceso. Redes sociales: comentarios, y experiencias en Whatsapp y Facebook. Informantes intermedarios: estudiantes con los que logré que tomen confianza para informarme de qué hacer y acciones que no estaba percibiendo. Entrevistas: al docente respecto a la implementación de las dinámicas y co-docencia.
Analizar la funcionalidad y viabilidad del proceso colaborativo de co-docencia de la materia de sociología de la educación en la aplicación de pedagogía activa PAES.	Observación participante: en la aplicación de lo activo, percibiendo la actitud frente a esta innovación del docente. Acción reflexiva: terminada cada clase, retroalimentación con el docente. Charlas informales: realizadas en espacios de la universidad, patios, oficina. Notas: donde se tomó apuntes de lo que se puede mejorar o desechar, notas personales críticas sobre todo!

Fuente: elaboración propia

219

5. Análisis de resultados

A continuación presento los resultados de la implementación de pedagogías alternativas en la co-docencia. Organizo la información en dos apartados: en el primero hablo de lo activo como pedagogía alternativa, y en el segundo sobre la co-docencia. Ambos conceptos van en la línea de lo alternativo.

5.1 Lo activo: pedagogías alternativas

Lo activo es un aspecto fundamental de una innovación pedagógica. Se reconoce lo activo como un aprendizaje basado en un proceso de autodeterminación, modelo vivencial del alumno, educación no directiva, no punitiva, no memorística, que fomenta la autodisciplina, el criterio crítico, la automotivación.

En este modelo el maestro es más bien un acompañante. Lo importante es el contacto, la marca de su propio aprendizaje, desarrollo de la creatividad, aprendizaje basado en el juego. Está influido por pedagogías como Montessori, Waldorf, Pestalozzi, Rebeca Wild (Lorenzana, 2013).

La innovación pedagógica introducida en una modalidad de educación superior demanda más que una apertura pedagógica, ya que requiere coadyuvar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y, si fuera preciso, destruirla. Remover el "sentido común docente", cuestionar la socialización en el llamado "conocimiento pedagógico vulgar". Reconocer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en el aula universitaria y los esquemas teóricos que los sustentan (Imberñón, s.f.).

Esta iniciativa surge en un intento de fomentar cada proceso formativo desde conceptos sustanciales que están inmersos en la práctica constante, donde los jóvenes muestran con un interés, motivación, dinamismo, que, por ejemplo:

[...] el hacer estas cosas más prácticas no es algo que hacen en todas las materias, algo fuera de lo común, se diría, y eso es el motivo por el que me ha llamado más la atención, ver cosas que te gustan. (Sergio, 2017)

La motivación, el llamar su atención, el que le guste, anima a pensar que el papel más importante en la enseñanza hace referencia a aquellas fuerzas determinantes que incitan a que uno sea escuchado para alcanzar el objetivo del aprender. Un incentivo de valor motivacional limitado al aula produce distintas respuestas, por lo que la eficiencia debe ser colectivizada de acuerdo a la peculiaridad de los estudiantes (Enrique Martínez-Salanova, 1999).

La regla de la educación alternativa es que haciendo se aprende. Frente a todas las observaciones que presencié, hay un constante pedido de los estudiantes de que las prácticas docentes sean activas, que ellos puedan moverse de los pupitres y que lo sientan y lo vivan. El método tiene sus límites, pero nunca imposibles de sobrepasar con una mente creativa.

De las cosas más positivas que he podido ver del docente, es de su forma de enseñar con la dinámica, y eso es una gran ayuda al estudiante por que el estudiante también se cansa de que todo el tiempo teoría y teoría, y el docente siempre necesita desvolverse y qué mejor con dinámica, y que no sea tanta teoría, eso demuestra que se está rompiendo con la manera tradicional de enseñar. (Ledezma, 2017)

220

El beneficio de impulsar "otras formas de enseñar" es un incentivo a promover el desafío. Ahora bien, el sentimiento emocional siempre apela a una condición poco objetiva y con "juicio de valor incorporado", pero como parte de la "filosofía alternativa" y lectura autobiográfica es una "condición razonable de entender una realidad".

Para exponer la investigación, presento los datos sobre las percepciones de los estudiantes, ya que el sentir es una apelación a la verdad.

5.1.1. Cómo me sentí

Apelar al sentir no está permitido en un sistema racional, más aún en un espacio académico. Ahora bien, cuando se pregunta a un estudiante que siente, desde la pedagogía del sentir de Couto (2014) se considera una práctica que articula el sentir, pensar y hacer en el marco de la enseñanza. Permite conectar aspectos cognitivos y emocionales al momento de diseñar una propuesta creativa, favorece al pensamiento divergente y promueve una actitud reflexiva.

Esta práctica permite generar sentidos, "El sentir relacionado con el momento sensible, motivado desde lo sensorial; el pensar relacionado con el momento lógico, con la conceptualización; y el actuar relacionado con el momento práctico" (ReflexiónAcadémica Diseño & Comunicación, 2014). Expongo el sentir transmitido en una actividad de teatralización muda que realizamos en clase sobre el perfil del estudiante en la que las y los jóvenes actuaron en grupos para exponer con creatividad sus datos del perfil del estudiante, donde expresaron:

Me sentí un poco incómoda, pero perdí un poco el miedo que tengo, ayuda a cómo hacerles entender a mis compañeros (Condori, 2017).

Me sentí algo ridículo pero divertido, la posición social de cada persona, todos tenemos distintas formas de realizar nuestros actos (Quintana, 2017).

Bueno, me sentí rara e imponente porque no fue fácil sin hablar y yo quería más creatividad más empuje y hacerlo de la mejor manera posible (Rodríguez, 2017).

Perturbar el espacio de aula al que están acostumbrados provoca la estimulación de la acción mediante el juego cognitivo, la sensibilización y la emoción, para retroalimentar el encuentro entre pensar y sentir que potencia el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo.

En esta mímica me sentí algo relajada, ya que me moví, y lo que estaba tensa se me fue, eso es bueno, y me encantó, me conocí más con algunas compañeras que no conocía (Canaviri, 2017).

La actividad me hizo relajarse y convivir y compartir ideas con mis compañeros, y tomar más importancia a la habilidad de cada compañero (Fuente, 2017).

Me sentí relajada, animada a vivir nuevas experiencias y feliz, aprendí a compartir ideas con las compañeras que no conocía y perder el miedo de una buena creatividad como el teatro (Caldéron, 2017).

En este proceso, la creatividad que promueve la estimulación de pensamientos divergentes, múltiples y simultáneos, puede generar nuevas ideas (Gardner, 2005). Considero que esto evidencia el potencial aporte de las capacidades del sujeto de crear procesos artísticos y de

221

diseño junto a la creatividad para lograr convertir una situación (como la teatralización) en acción materializada en "aprender de otras formas", que promueve actitudes reflexivas y amplía el repertorio simbólico en el estudiante.

Me sentí un poco nerviosa, aprendí a pensar que otras personas como expresan sin hablar (Escobar J. B., 2017).

Bueno, yo me he sentido muy nerviosa y quería salir corriendo del aula porque todos miraban y he aprendido a no tener tanto miedo (Chileno, 2017).

Me sentí bien porque así pierdo ese miedo que siempre me va re mal, pero esta vez tuve que demostrar lo que soy. Aprendí a perder el miedo donde a todos nos mata, pero también aprendí a conocer a otras personas (Ramos, 2017).

Hicimos lo mejor que pudimos (Perez, 2017).

Me he sentido muy bien por esta nueva innovación en clase, he aprendido a valorar la creatividad de cada compañero, sobre todo a respetar cada clase (Maza, 2017).

Bueno, la dinámica estaba divertida pero yo me sentí muy nerviosa pero ya haciendo la dinámica se perdió el nerviosismo (Fernández, 2017).

Poder interpretar las acciones de las personas sin necesidad del lenguaje me sentí muy bien (Tapia, 2017)

Esta y más son muestras de pedagogías alternativas, que también pueden ser aplicadas en educación superior, modificando los intereses creativos a la demanda académica de estudios de pre-grado.

Para obtener la co-docencia que posibilitó la ejecución de la pedagogía activa hubo dos condiciones que explicaré a continuación.

5.2. La co-docencia para ellos: perspectiva de los estudiantes

Para analizar el trabajo de la co-docencia busqué recoger las perspectivas sobre mi participación tanto entre los estudiantes como con el docente. Ahora me remitiré a explicar la experiencia de los estudiantes desde sus miradas del trabajo realizado en co-docencia.

El estímulo que quise crear en los estudiantes es sobre la presencia de una persona más en el espacio del aula como "semi-figura de autoridad", con la que puedan experimentar una clase "de dos" que forma parte de una estrategia efectiva: una enseñanza colaborativa en equipo de cátedra compartida, que brinda instrucción conjunta mediante profesionales certificados a un grupo de estudiantes diversos en un espacio físico con contenidos y objetivos específicos con la finalidad de hacerlo "entre dos" (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012). Y rescaté estas perspectivas⁵:

Creo que se ve tu participación cooperativa, no eres ni menos que el docente o más, creo que si se nota cómo nos ayudas a nosotros, no es que le tienes que preguntar al docente, como el caso de los auxiliares, como ayudante del docente que solo califican sus exámenes sus trabajos, entonces yo veo que *has estado ayudando en las clases*, y que si se ve que has trabajado con el docente y que sabes lo que está haciendo (Sergio, 2017).

⁵ Con la aclaración de que, en este apartado, solo me dedicaré a exponer las opiniones positivas, pero la parte de análisis y aporte teórico lo enriquezco más con las críticas y la autorreflexión, en los siguientes capítulos.

222

pero con el auxiliar, rompe la barrera entre estudiante y docentes. (Ledezma, 2017)

Otro factor, del auxiliar, es que ayuda al docente, *puede ver la realidad del estudiante*, es como decir que entienda cómo se podría enseñar verdaderamente, es un traductor que debería usar el docente para transmitir a sus estudiantes. (Arnez A., 2017)

En lo personal, me siento más cómodo preguntándole a vos que preguntándole al docente, vos nos entendes un poco más, porque sí sabes estudiante, sabes los problemas que tenemos o el miedo que tenemos hacia el docente, como ya sabes, no hay problema en que nos critiques, porque vos también te equivocás, muestras que los docentes como la mayoría ya son mayores, es como que a la antigua, tenías que saber sí o sí, son un poco más estrictos, como su nombre lo dice son un auxilio para nosotros. (Ledezma, 2017)

Ser joven, mujer, estudiante aún, sin caer en temas sexistas, es la búsqueda del beneficio social para ejercer una efectividad dinámica y eficiente, en temas académicos, en este caso. En la co-docencia está el rol de cada profesional, puede aplicar las herramientas y talentos más importantes para combinarlos y ejercer de la mejor forma, beneficiando a la clase con la confianza. Pero esto no es posible sin dar cuanta de la identidad y recorrido vivencial individual que tiene el docente y la mía, que expondré a continuación.

5.3 Yo docente: autobiografía para la autorreflexión docente

Como bien había especificado, esta parte a mi parecer es una de las más importantes para lograr responder al proceso planteado, la opinión del docente respecto a mi colaboración, mi opinión y sobre todo al fortalecimiento de una propuesta que, en sus dimensiones positivas y negativas, logró demostrar un reto para la labor docente cooperativa (estudiante/docente).

5.3.1 Concepciones docentes sobre co-enseñanza

Tras varias charlas informales compartidas en diferentes espacios con el docente destaque la entrevista realizada donde revelo algunas de las perspectivas y análisis del docente, frente a la experiencia de colaboración en la co-enseñanza. Donde cuenta, por ejemplo:

Digamos que te veo como una colega, este semestre se ha ido manifestando más esta dimensión y espero que, digamos, a lo largo de este semestre, espero que esta relación de colegas se vaya fortaleciendo más, ¿no? y dependiendo de tu tiempo e interés, también más adelante se pueda continuar con la colaboración. (Galindo, La co-docencia, 2017)

Compañeros de trabajo de una misma profesión, producción de conocimientos entre mentes, "coaching", amigos críticos, en este caso sociólogos. La co-docencia es un medio que adapta a la realidad de los requerimientos, el interés respecto a un objetivo común como vínculo, que pudo dar un enfoque en el que se comparten ideas sobre educación, es decir la relación de colegas se reforzó mediante un engranaje de opiniones compartidas.

Hace rato me preguntabas cómo me sentía, entonces finalmente, porque te ayuda a salir de tu solipsismo, *cada docente cree que hace lo mejor, pero en realidad siempre se puede mejorar lo que haces, siempre hay luces* lo lo que haces, en mi caso yo planifico demasiado. (Galindo, La co-docencia, 2017)

⁶ Entrenar. Es un método que consiste en acompañar, instruir o entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de mejorar sus habilidades y conocimientos. Todos nosotros ignoramos algo, por eso la docencia histórica que decimos que el sujeto pensante no puede arrancar ninguna existencia salvo a su propia.

224

Hay cooperación entre ambos y se ve que *si se trabaja en equipo* y que *tú trabajas el lado dinámico*, y que *nos llame la atención*, para que *lo pongamos más atención* a la clase, es como si tuvieran un orden de trabajo, y ese orden de trabajo ambos lo siguen, y también es bueno que tienes bastante conocimiento, y es como si trabajando juntos en la misma clases y que él es el docente y ella solo la ayudante, *se ve como hay relación entre ambos*, tienen el dominio de la clase y me parece un poco más interesante, porque *no tenemos que estar levantando a cada rato su mano porque, y decir me toca, porque están ambos para responder nuestras dudas*, y por eso es algo positivo (Claire, 2017)

Así este proceso genera un "conocimiento de la acción" En términos de Ruiz (2005), la co-enseñanza constituye "una actividad cambiante, compleja, no fragmentable [...] de colaboración colaborativa y compartida del conocimiento" (Suárez-Díaz, 2016, pág. 80).

A mí me encanta porque eres bien práctica, preparas tus clases más práctico, dinámico, concreto, respecto a lo que dice el licenciado, *trabajan a la par* y se nota, y eso me encantó porque colaboran entre sí, y no esperar a que el docente te diga o te busquen, ahí, tiene muchos conocimientos, quisiera, aspiro a ser auxiliar, bueno no siempre ser auxiliar, para ayudar a los estudiantes, se necesita personas así, que conozcan las dificultades del estudiante, porque muchos estudiantes no se abren al instante, necesitan siempre que les motive y eso haces tú, estás pendiente de los grupos tanto como el Lic, por eso me encanta. (Alejandrina, 2017)

Según ve que *has una buena comunicación entre tú y en docente* y solo que tú utilizas más activo, porque hay estudiantes que se aburren, pero no en la clase en otras clases, pero preparas la dinámica, participan todos, porque hay chicos que hay medio tímidos, y no les queda de otra que participar, me parece una forma muy interesante la tuya de trabajar. (Brenaly, 2017)

Con sus tres componentes: la co-planificación, la co-instrucción y la co-evaluación (Conderman y Hedin, 2012), la co-enseñanza permite a los profesionales que comparten instrucción, combinar sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea rigurosa pero flexible, basada en estándares, pero adaptable a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Friend, 2008).

Cada componente rescatado para la efectividad del proceso activo co-docente fue sometido a diferentes etapas. En un comienzo me dediqué a observar las clases, después tuve la posibilidad de participar. Según Graziano y Navarrete (2012) "...aprender a co-enseñar es un proceso gradual que requiere el desarrollo de diversas habilidades, se sugiere empezar con su forma más sencilla: Uno enseña y otro observa o asiste".

5.2.1. La confianza

"Dos cabezas piensan mejor que una", pero además la condición de ser estudiante recién egresada de la carrera de sociología me brindó el beneficio de condicionar un espacio de confianza donde cuentan:

Me siento más tranquilo, más libre que en las otras clases, nos dejan salir, yo lo noto más libre, no estás dentro del aula siempre, el mismo ambiente es un poco más pesado cuando te están controlando todo el rato y no te dejan libre, *es deprimente trabajar bajo presión*. (Escobar J., 2017)

La cooperación entre docente estudiante, el ambiente cuando un estudiante está frente a un docente tiene miedo de preguntarle, tienen miedo que le riña o de no entender a la primera,

223

aprendemos siempre", si una puede apoyar en mejorar algo y dar cuenta de algo es un aporte en pequeña escala, influencia. En una oportunidad cuenta mi colega: [...] en los detalles está el valor de las cosas. Hay un detalle, que es la evidencia del grupo. Cuando dimos una tarea y había unos signos que no entendía yo, y tú decías que yo soy unas caritas, entonces [...] ahí está tu impacto, porque hay diferencias generacionales entre docentes y estudiantes.

El aporte del que habla mi colega sobre las diferencias generacionales y cómo estas influyen en la valorización del entorno educativo en co-docencia, es importante.

La combinación paralela de talentos profesionales en un tiempo condicionado por la realidad promueve un enriquecimiento de acciones para que, en la clase que ejercemos, se impregne un ambiente actualizado; es decir que los jóvenes se sientan reconocidos en sus conocimientos, opiniones, acciones, y que la influencia que una persona joven pueda emanar, o sea yo, haga de la clase un entorno de confianza.

Yo creo que, que una persona como tú, auxilia, acompaña, y claro implica procesos de negociación, *cada persona tiene su propia agenda y agenda*, y a mí lo que me interesa es no tener ayudantes, sino colegas *con los que puedas crecer*, y también en la medida de lo posible, *contribuir al crecimiento de la otra persona*, también hay que pensar, en el futuro, en una relación de recambio, y como formamos docentes, es quizás así acompañando, y teniendo gente que te acompañe, y es un modelo que está establecido. (Fernando Galindo, 7-09-2017 (Galindo, Co-docencia, 2017).

La agencia, esta persona que se conecta con la estructura social, trabaja en la particularidad de sus acciones, es decir el nivel de reflexividad que posee cada persona. La elaboración de un plan con tantas agendas que debíamos "cumplir" de alguna forma, como explica Galindo, nos generó más dificultades para poder cumplir con todas las expectativas y eficiencia del "Semi-plan", pero sobre todo "el creer" que seguimos una misma línea, sin percatarnos de la importancia de la institución académica de por medio, presionando en temas de tiempo, fechas, planes, unidades de aprendizaje, etc., por lo que se vio necesario hacer mejoras en algunos temas, por ejemplo:

Hay que negociar, lo que tú decías, es importante *dejar las cosas claras* y eso no hago y no hacemos, es *más una cosa de acomodado, circunstancial, sin tratar de herirnos*, mutuamente pero creo que la situación *podría ser más clara si vivimos con algunas reglas*, pero esto también un proceso que se construye porque la co-docencia es una relación. (Galindo, Co-docencia, 2017)

El aporte que puedo brindar es a partir del análisis de influencias, donde el constante contacto académico y personal modifica para mí comportamientos que en los docentes es "difícil estimular" por una etiqueta social de profesional, la cual en algunos casos descatégoriza y menosprecia la presencia de "mentes nuevas", o sea de estudiantes.

En otras palabras, los docentes calificados en su área crean el mayor de los casos una barrera académica frente a los estudiantes, desvalorizan sus aportes por no ser relevantes y por la situación de inmadurez teórica. Encontrarse con docentes que permitan abrir un espacio de debate ya fomenta un tipo de influencia.

En mi caso, es posible llegar a causar un "impacto" en momentos específicos o como

225

Galindo mismo lo dice: “una evidencia quieras específica de tu efecto está en mi diario, hoy hicimos esto, y Mayra hizo esto, y en el hacer hay una influencia, se cruzan” (Charla informal en agosto del 2017).

En conclusión, la esperanza firme que una persona tiene en que suceda algo, sea de una forma determinada, o en que otro actúe como ella desea, es, en resumen, la confianza. El docente y yo somos “privilegiados” por compartir capacidades diversas. Este espacio de co-docencia es posible en la medida en la que las personas estén predisuestas a sobrelevar las dificultades, a afrontarlas con paciencia y creatividad.

[...] varias conversaciones hemos tenido, me gustaba, sin ningún temor, así debe ser, es pues suma bendición para el feedback. Siempre en las cosas que haces, entonces es una buena apuesta, tiene sus desafíos, tiene reglas, pero se construye, se puede. (Galindo, Co-Docencia, 2017)

5.4 Lo que pienso: autobiografía en co-docencia

En esta oportunidad brindo una experiencia que me anima a compartir tanto de forma autobiográfica de procesos personales aprendidos en una investigación, un subgénero narrativo, donde “los relatos personales están acotados histórica y socialmente, porque hacen referencia a un momento específico, como parte de un enfoque alternativo” (Hayano, 1982).

Además el aporte analítico y reflexivo teórico para generar conocimientos cuyo abordaje, desde una perspectiva epistemológica, sostiene que la vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que te toca vivir.

5.4.1 La vieja escuela

En su compleja reproducción desde la “Teoría de la reproducción” se destaca “la importancia de la educación en la gestión del capital cultural heredado, específicamente a la reproducción social y cultural que elaboran las bases educativas de esta teoría, cuya clave del éxito está básicamente en la escuela” (Bourdieu & Passeron, 1970). Como diría Bourdieu, la universidad transmite y transmite pedagogías conservadoras; la funcionalidad profesional al sistema es la única vía de respuesta eficiente.

Cuando inicié el Diplomado en Educación Superior Intercultural tuve la dicha de encontrar otro nivel académico de reflexión, análisis, discurso, con preparación y profesionalismo, por parte de los docentes que participaban del diplomado, pero lo que era relevante en la teoría resultó en la práctica un poco complejo.

Hay todavía un “predominio de la vieja escuela”, ese poder heredado de la formación educativa en que la mayoría de los docentes están predeterminados, justificando y validando su pedagogía, ya que su capital académico se genera alrededor de matices económicos, familiares, temporales, axiales, dependientes. O sea que la labor académica se ve enfrentada por la labor funcional.

¹² Capacidad de un emisor para recoger reacciones de los receptores y modificar su mensaje, de acuerdo con lo recibido.

¹³ Rescato esta experiencia por el hecho de haber compartido con docentes la mentalidad y praxis de su ejercicio docente, como sustento y comprobabilidad de un hecho verificado en las aulas en temas de reproducción cultural, educativa, social y

Entonces, bajo los privilegios de los cuales gozo, pude tener la oportunidad y tiempo de

compartir con el docente un resquicio, una alternativa, una estrategia, que en sus fallas de las que aún el docente no está inhibido, también forma parte de una influencia, reproducción en su “forma” y pedagogía.

Como por ejemplo: desde el espacio de clase (sillas acomodadas en dirección a la mesa del docente y la pizarra), la formalidad de presencia en clases (su capital expresivo complejo y hasta a veces poco comprensivo para mí) hace que los estudiantes sientan que “los docentes son más serios, me da miedo a veces preguntar, por miedo a equivocarme (Ruth, 2017)”, la falta de energía (por factores de tiempo, edad), factores sensoriales (escuchar, ver), la falta de preparación psicopedagógica como señala Alejandra, que “el docente se pierde a ratos, se olvida de nosotros” (Alejandra, 2017), o el creer que los estudiantes ya saben algunos conceptos, como dice Corrales: “nos habla de cosas que no entiendo” (Corrales G. R., 2017). A simple vista no son importantes pero sí son influyentes.

No niego una raíz cultural educativa transmitida, solo cuestiono la falta de modificaciones que prevalece y, citando a mi colega, “no siempre se puede mejorar”. Somos islas que no permiten “la producción compartida y por lo tanto impiden la reproducción para compartirla” (Charla informal mes de agosto a Galindo 2017) impide el dar paso a nuevas ideas, nuevos procesos por una mentalidad conservadora, y no reconocer que jóvenes puedan aportar al contexto.

5.4.2 Mi co-docencia

Más allá del nivel en que se aplique, es reconocida la contribución de la co-enseñanza al crecimiento profesional docente, al incremento de su motivación, al desarrollo de sus competencias comunicativas e interpersonales.

El logro de un trabajo en equipo es un verdadero reto. Fue muy difícil lograr motivarnos mutuamente, creo que esto estaba relacionado con mi poca experiencia en docencia, además del tiempo acechando nuestros procesos, ambos enfrentados a problemas de “ver qué pasa o cómo lo hacemos”, fue un desafío para ambos.

Ahora bien, las competencias de la materia fueron una guía para trabajar juntos, donde por ejemplo una de ellas es:

1) Comprender las diferentes teorías de grupos, cultura y sociedad para un mejor análisis de la realidad en la cual se desarrollan procesos educativos, y 2) capacidad para utilizar los medios de la sociología al servicio de la profesión del licenciado en ciencias de la educación. (CCE, 2013, Pág. 65)

“Relaciona las dimensiones biográficas, históricas, estructurales imbricadas en los procesos, instituciones y actores educativos para la comprensión del fenómeno educativo en Bolivia, utilizando crítica y reflexivamente herramientas conceptuales y metodológicas de la sociología, en el desempeño de la licenciatura en ciencias de la educación” (Guía para unidades de aprendizaje de la materia de sociología de la educación 2016, por Fernando Galindo)

Creo que en esto sí estuvimos ambos de acuerdo siempre, pero el cómo hacerlo fue más difícil, y cómo se lo realizó fue complejo, en términos de los estudiantes: “Y algo que tal vez sí me molesta es tener que adivinar cuándo hacer las cosas” (Arnez A., 2017). No nos dejamos entender en muchos casos. En muchos casos no apoyé anímicamente y no intervine en clase para reforzar las ideas del docente; y tuvimos dificultades por no planificar: “Creo

que deberían organizarse un poco más, planificar” (Miha, 2017), eso acompañado de que muchas veces teníamos que improvisar: “e molesta los avisos a última hora del Licen” (Alejandra, 2017).

No hicimos juntos el material de clase como las planillas y fichas, cosa que debe subsanarse ya que “Hacer una buena planificación de aula, es demuestra cómo se maneja también” (Brenaly, 2017); algo que el docente ve como un falencia en su práctica, que de alguna forma influyó en el desenlace de las actividades compartidas.

Por otro lado, esta desorganización tuvo un impacto en la frustración, confusión, estrés, desmotivación encontrado en los estudiantes: “creías que estabas haciendo bien, te dan un golpe y te dicen no tenías que hacer así” (Calderón, 2017)

Entonces, creo que se pudo llegar a los estudiantes en conclusiones que rescató de una última clase de la unidad en la que el docente no pudo asistir y pude hacerme cargo de la clase completa, ahí realicé un círculo de opiniones grabadas (me tomé la libertad de no seguir el plan de clase que él dejó) en el que rescaté opiniones como:

“No nos gusta que nos hagan trabajar en equipo”, pero a la vez los estudiantes subrayan que los trabajos en equipo tienen beneficios, como idea generalizada y en común, pero sobre todo mencionan: “Otra, que aprendí, a aplicar los conocimientos en los que se basa la Sociología, nos permite dar soluciones al problema”, “la parte del método, la plataforma, y opciones de aprendizaje, socializar con mi grupo”, “Conectar datos y observa en la investigación”, “experimentar la observación en el detallada”, concientizarnos de la importancia de la busquza”. Todo esto estaba impregnado de más datos reforzados por confianza y risa, las cuales después hice escuchar al docente y él comentó:

[21:55, 28-09-2017] Docente 3: Querida Mayra. Acabo de escuchar el audio de la anterior clase. Me gusta mucho. Y me gusta cómo condujiste la actividad.

[21:57, 28-09-2017] Docente 3: Fue una feliz coincidencia no estar presente porque creo que expresaron con mayor libertad (Whatsapp, 28-09-2017).

Este performance académico en co-docencia es una intención en la que me vi constantemente condicionada al plan docente, impedida muchas veces de ser y hacer lo que propongo, con una actitud pasiva en alguna medida, frustrada, durmiendo en clase por cansancio emocional e intelectual, autosilenciada por un imaginario que cargo en el inconsciente colectivo de respeto a la autoridad docente, contradictoria a la filosofía personal, pero entusiasmada por un elemento: el ser escuchada tanto por los estudiantes como por el docente.

Pude observar la influencia, un cambio de conducta o pensamiento que se produce en un sujeto debido a una serie de procesos derivados de la comunicación, una comunicación entre dos, que no tuvo la intención de ser dirigida para un fin sino más bien que ese camino se forjó. La influencia fue bidimensional, el poder cambiar detalles que en un futuro podrían causar su efecto. En este proceso destaco influencias informativas (cambio en los juicios), normativas (actuar en contra de su propia creencia) y el fenómeno de influencia social, del cual la investigación está impregnada con la autobiografía, la relación de diferentes factores de influencia como personas, contexto, tiempo, espacio y la vida misma.

6. Conclusiones y recomendaciones

Puntualizaré las conclusiones:

- 1) Lo activo es posible en la medida en que la mente siempre esté creativa y proactiva a “hacer lo mejor”.
- 2) El factor de ser joven, mujer, beneficia al desenvolvimiento de los estudiantes para tomar confianza en clase.
- 3) No se debe subestimar la mente de los jóvenes y mucho menos la energía que tiene para modificar actitudes.
- 4) Siempre y cuando el docente se brinde a dar su “brazo a torcer” la co-docencia es posible en posición de estudiante en docencia inicial.
- 5) La posición constante de autorricia y de responsabilidad educativa tienen un poder inimaginable.
- 6) La mente siempre puede estar abierta a nuevas ideas, sin importar el tiempo, me refiero a que los docentes no deben ser considerados “vasos llenos”, ni los estudiantes “vasos vacíos”, sino ambos con la posibilidad de aceptar el aprendizaje.
- 7) Es posible leer la realidad a partir de la experiencia personal e investigarla.
- 8) El poder de la influencia generacional es recíprocamente enriquecedor.
- 9) Y por último, no importa de dónde vengas si lo que quieres es cambiar algo, todo es posible si empiezas desde ti mismo.

Fuentes orales:

- Alarcón, M. (21-08-2017). Cómo me sentí.
Alejandra. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Alejandrina. (27-09-2017). Lo que sentí.
Alondra. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Arnez, A. (28-08-2017). Lo activo.
Arnez, N. M. (21-08-2017). Cómo me sentí.
Brenaly. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Calderón, M. (21-08-2017). Lo que sentí.
Canaviri, S. T. (21-08-2017). Lo que siento .
Carla. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Carolina. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Carvajal, W. (21-08-2017). Cómo me sentí.
Chileno, L. P. (21-08-2017). Lo que sentí .
Claudia. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
Claire, M. S. (21-08-2017). Cómo me sentí.
Condori, M. B. (21-08-2017). Cómo me sentí.
Corrales, G. R. (21-08-2017). Cómo me sentí.

- Corrales, G. R. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Cuaquira, J. H. (26-06-2017). Impactos EAES-IAP.
- Escobar, J. (31-08-2017). Lo activo.
- Escobar, J. B. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Fernandez, M. C. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Fuente, P. (21-08-2017). Lo que siento .
- Gabriela. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Galindo, F. (6-09-2017). Co-Docencia.
- Galindo, F. (7-09-2017). La co-docencia.
- Maday. (17-08-2017). Diagnóstico de problemáticas .
- Mamani, A. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Maria Jose Fiuzza Asorey, M. P. (2014). Intruducción a la psicología social. Piramide.
- Maribel. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Mary. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Maza, A. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Jhenny. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Jhon. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Ledezma, C. (11 de Mayo de 2017). Lo activo.
- Referencias bibliográficas**
- Carrillo, K. (23 de Octubre de 2016). *UMSS sigue sin salir de su crisis*. Obtenido de UMSS sigue sin salir de su crisis: <http://www.lostiempos.com/actualidad/local/20161023/umss-sigue-salir-su-crisis>
- Donald, S. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compas empresarial*, 14-21.
- Enrique Martínez-Salanova, S. (1999). *La motivación en el aprendizaje*. Obtenido de La motivación en el aprendizaje: <https://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
- FHyCE, 2. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de Facultad de ciencias de la Educación: <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion/19-aptitud-requeridas>
- FHyCE, 2. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de
- <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion/17-perfil-profesional>
- FHyCE, 2. (2017). *Facultad de ciencias de la Educación*. Obtenido de Facultad de ciencias de la Educación: <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion>
- F.H. y Cs.E., 2. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion/18-mercado-laboral-cs-edu>
- FHyCsE, 2. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de Facultad de Ciencias de la Educación: <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion>
- FHyCE, 2. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de Facultad de Ciencias de la Educación: <http://www.hum.umss.edu.bo/index.php/carreras/ciencias-de-la-educacion>
- Guzmán, J. C. (2011). *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?* Distrito Federal: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Imbernon, F. (s.f.). *EL PROFESORADO UNIVERSITARIO. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/edusfarm0/news/francese_imbernon.pdf
- Iniesta, M. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Periferia*, 5.
- JGU. (s.f.).Lorenzana, Á. (23 de Diciembre de 2013). *Atlántica XXII*. Obtenido de Atlántica XXII: <http://www.atlanticaxii.com/que-es-la-pedagogia-activa/>
- 08-08-06-06-08-Meleca, A. M. (31-08-2017). Cómo te sientes.
- Miha. (27-09-2017). Lo que siento.
- Neyda. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Noelia. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Paniagua, M. A. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Paymal, N. (2014). *El camino de los niños*. Obtenido de <https://elcaminodelosninos.wordpress.com/pedagogia-3000/>
- Perez, M. T. (21-08-2017). Como me sentí.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea.
- Podestá, P. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC*. Buenos Aires. Quintana, J. (21-08-2017). Cómo me sentí.

- Quispe, J. A. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- R. Villa, j. T. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Ramos, R. C. (21-08-2017). Cómo me sentí.
- Recamo*, E. L. (s.f.). Estimulación cognitiva a partir de procesos de enseñanza basados en estilos de aprendizaje cooperativos y el uso de plataforma virtualEdmodo: una experiencia de investigación – acción en la materia de Etnopsicología de la carrera de Psicología de la FHyCE. *Investigación acción participativa en la educación superior*, 98.
- ReflexiónAcadémicaen Diseño & Comunicación. (2014). *I Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesoresy Autoridades de Nivel Medio*. Interfaces Palermo. Buenos Aires. Latindex.
- Rodriguez, R. G. (21-08-2017). Como me sentí.
- Ruth. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Seleni. (26-06-2017). Impactos de EAES-IAP.
- Sergio. (11 de Mayo de 2017). Lo activo.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *revista electronica de investigacion educativa*, vol 1.
- Tapia, A. S. (21-08-2017). Lo que siento.
- UHHU. (s.f.).
- Vicacochea, A. (21-08-2017). Cómo me sentí.



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