

ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Propuestas y testimonios



Edgar Loyola Illescas
(Coordinador)

Los textos multimodales, nuevos retos semióticos, el aula invertida, la metodología de la investigación universitaria, el proceso acción-reflexión-acción y el aprendizaje en el posgrado son temáticas que reflejan la responsabilidad educativa de distintos centros educativos nacionales e internacionales. Implementar nuevas formas de aprender y enseñar en tiempos de vertiginosos cambios es urgente.

Esta publicación, además de los temas mencionados, se complementa con testimonios de estudiantes universitarios que escriben su propia vivencia y reflexión sobre el aprendizaje y realidad académica, fruto de una retrospectiva y análisis de su vida estudiantil desde sus primeros años hasta su graduación. Sus perspectivas acerca del proceso educativo plantean interesantes reflexiones, preguntas y retos para quienes aspiramos a mejorar la realidad educativa.

ISBN-13: 978-9978-10-611-6



9 789978 108116



Edgar Loyola Illescas
Coordinador

Estudiante universitario
Propuestas y testimonios



2023

Estudiante universitario. Propuestas y testimonios

© *Edgar Loyola Illescas (Coordinador)*

Autores: Máryuri García González, Evaristo González Prieto, Sandra Guerrero Martínez, Gabriela Guevara, Raquel Victoria Jara Cobos, Edwin Javier Tapia Pinguil, Ronald Gilberto Carrillo Salvador, Patricio López Logacho, Armando Romero Ortega, Sherlly Noemí Chávez Reinoso, Tatiana Elizabeth Zhumi Guncay, Fabricio Esteban Mora Valladares, Jordi Santiago Torres Muevecela.

1.^a edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Foto de portada:

Shutterstock

ISBN UPS:

978-9978-10-811-6

ISBN digital:

978-9978-10-812-3

DOI:

<https://doi.org/10.17163/abyaups.12>

Diseño,
diagramación e
impresión:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2023

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores



Prólogo	7
Máryuri García González	
PARTE 1	
El estudiante como protagonista de su aprendizaje	
Aprender entre estudiantes universitarios y no universitarios con el método “estudio de caso”	13
Evaristo González Prieto	
Lectura y escritura académica de textos multimodales, nuevos retos semióticos: logros de estudiantes universitarios (estudio de caso)	35
Sandra Guerrero Martínez	
“Aula invertida” desde la mirada del estudiante universitario	59
Gabriela Guevara	
Metodología de investigación educativa y titulación universitaria	71
Edgar Loyola Illescas	
El estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la experiencia de acción-reflexión-acción	85
Raquel Victoria Jara Cobos	
El aprendizaje en el nivel de posgrado: nuevo desafío	99
Edwin Javier Tapia Pinguil	

PARTE 2

Realidades universitarias no visibilizadas en el proceso de aprendizaje: experiencias docentes y estudiantiles

El ejercicio de la docencia desde la adversidad	111
Ronald Gilberto Carrillo Salvador, Patricio López Logacho, Armando Romero Ortega	
Una mirada del proceso de evaluación estudiantil desde el nivel inicial al universitario	129
Sherlly Noemí Chávez Reinoso	
La educación: un regalo que transmuta vidas	135
Tatiana Elizabeth Zhumi Guncay	
El aprendizaje desde la perspectiva estudiantil en los diferentes niveles de educación	143
Fabricio Esteban Mora Valladares	
Cuando el aprendizaje es diferente	149
Jordi Santiago Torres Muevecela	

Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia reducción o construcción.

Paulo Freire

La época actual demanda la formación de ciudadanos educados en la condición humana y social, capaces de pensar el futuro de nuestras sociedades y de intercambiar valor con ella mediante el ejercicio profesional, de contribuir a la construcción de sistemas sociales inclusivos y justos, y de actuar con conciencia ética, compromiso cívico y comprensión holística de la realidad, orientada a transformarla en función del desarrollo humano sostenible.

Las universidades tienen ante sí el inmenso reto de transformarse a sí mismas para estar en capacidad de contribuir sensiblemente en la formación integral de sus estudiantes. El cambio de la cultura académica exige una sucesión de cambios trascendentes, difíciles de llevar a cabo generalizadamente, articulados con coherencia por políticas proyectadas hacia la consecución de nuevos horizontes, que han de apoyarse en estrategias innovadoras consensuadas que involucren a directivos, profesores, estudiantes, trabajadores y a todas las funciones sustantivas.

El siglo XXI, tal como plantea Varona Domínguez (2021), en sus ya no tan pocos años de existencia, ha mostrado que será dinámico, inquietante, sorprendente, de revaluaciones. Estará apoyado en la tecnología (cada vez más extraordinaria e impresionante) y centrado en los conocimientos (sostenidamente más diversos, profundos y

consistentes). Es comprensible que ya a inicios de su tercera década sea notable el crecimiento de la importancia de la formación universitaria: son los futuros profesionales quienes mañana estarán preparados para producir, diseminar, conservar y utilizar los conocimientos y la tecnología. Por este motivo la preparación y la calificación que se logra mediante el quehacer formativo superior es imprescindible.

Cambiar la milenaria tradición de la transmisión de conocimientos, por una más participativa, donde se construya y se llegue al conocimiento de manera conjunta, es esencial para las universidades de todo el orbe. Es provechoso repensar, desde la perspectiva académica, la formación universitaria, con la intención de estimular el despliegue de debates científicos y, de este modo, contribuir a su desarrollo.

Por tanto, reflexionar en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje es vital para lograr personas más y mejor preparadas. Es desde la educación donde pueden cambiar las personas que pueden cambiar el mundo, como decía Paulo Freire. Su análisis, actualización y redimensionamiento es necesario, pertinente y contextualizado, siendo la mirada del estudiante universitario hacia el aprendizaje un acierto de la presente propuesta.

El material está bien escrito. Es coherente, claro, concreto, sin perder la mirada científica, pero con una armonía lingüística que invita a su lectura. El libro aborda, desde una mirada actual, la perspectiva del aprendizaje, desde el estudiante universitario protagonista en el proceso.

Los argumentos son sólidos, bien fundamentados y amparados en autores actualizados, así como expertos en los temas que se abordan; por tanto, su claridad expositiva textual es adecuada, del mismo modo que los enfoques, reflexiones críticas, armonía entre lo teórico y lo contextual, destacando el entorno ecuatoriano, lo que resulta muy atinado.

Se valora el aprendizaje desde el ejercicio de la docencia en la adversidad; la metodología de investigación educativa y la titulación universitaria; el aprendizaje a nivel de posgrado, el método de estudio de caso para el aprendizaje, los aprendizajes en los diferentes niveles de educación, el aula invertida desde la visión estudiantil, las perspectivas de aprendizaje diferente; la lectura y escritura académica desde textos multimodales, la educación que transforma, las miradas desde la experiencia de reflexión, acción y la evaluación como colofón del proceso formativo. Por tanto, se demuestra la pertinencia, importancia y actualidad del libro para la educación, la educación superior y el contexto ecuatoriano particularmente. Se aportan resultados valiosos que contribuyen a los desafíos de la universidad y el protagonismo estudiantil en la formación. Es en este punto donde, a mi juicio, el libro posee una significación teórica importante y una considerable utilidad práctica, por la potencialidad de dilucidar temáticas sensibles, abordadas muy atinadamente desde la educación y su postura sur-sur.

El libro invita a una lectura reflexiva, que nos permita entender y enriquecer nuestras realidades socioeducativas, en aras de un mundo más comprometido, culto, sensible y con espíritu transformador, para cambiar lo que necesite ser cambiado, para transformar nuestra sociedad a la vez que nos transformamos nosotros mismos y podamos construir un mundo más feliz y equitativo para todos.

Máryuri García González
Profesora titular, investigadora y metodóloga de posgrado
Universidad de la Habana (Cuba)

Parte 1

El estudiante como protagonista de su aprendizaje

Aprender entre estudiantes universitarios y no universitarios con el método “estudio de caso”

Evaristo González Prieto¹

Introducción

La universidad y los centros de educación secundaria y de estudios posobligatorios necesitan de interconexiones mutuas para alimentar los aprendizajes, actualizar las metodologías, propiciar el aumento de las relaciones académicas entre estudiantes y docentes, enriquecerse con experiencias y conocimientos compartidos, desarrollar el microcurrículo, descubrir opciones de estudio y resultados, fidelizar al alumnado que después optará a carreras universitarias y fomentar los aprendizajes competenciales mutuos. Ambas etapas educativas pueden funcionar como laboratorios de aprendizaje, de experimentación y de análisis guiados por los docentes con la implicación real de quien estudia. El enorme potencial de los adolescentes no universitarios es un activo que se ha de explotar a nivel académico para luego compartir con los estudiantes universitarios y, a su vez, que estos guíen a quienes en un futuro no muy lejano tendrán la opción de escoger estudios superiores.

En el ámbito de la formación del futuro profesorado de educación secundaria en las clases universitarias, el contacto con las aulas de adolescentes y con sus producciones académicas aporta realismo

1 Profesor en educación universitaria y no universitaria, licenciado en Ciencias de la Comunicación, maestro, fue director de la Institución Educativa (IE) Pública Torre del Palau de Terrassa (Barcelona) (<https://agora.xtec.cat/iestorredelpalau/>) durante 13 años. La docencia del presente módulo se comparte con Ramón Barlam, profesor en la IE Cal Gravat de Manresa, y Toni Tubio, profesor de la IE Cardener de Sant Joan de Vilatorrada (ambas en Barcelona) (evaristogonzal@gmail.com).

a los conocimientos teóricos que se imparten, externalizan y dan visibilidad a los marcos competenciales del trabajo en las aulas, re-
troalimentan las prácticas mutuas y ayudan a extraer conclusiones desde el día a día, con aprendizajes mutuos a cuatro bandas: por un lado, estudiantes y profesorado universitario; por el otro, alumnado y docentes no universitarios. Las sinergias generan riqueza por ambas partes y aprendizajes continuos en un mundo en el que compartir y aprender de forma continua y en horizontal es un valor seguro que ha de extenderse y tener continuidad.

A menudo, en caso de existir, el contacto entre estos centros educativos se estabiliza, disminuye o se pierde cuando el alumnado ya ha efectuado la opción universitaria y accede a sus nuevos estudios. Este cambio genera nuevas dinámicas y hasta distanciamiento de su centro de origen, lo que acrecienta la pérdida de unas sinergias que enriquecen a ambos centros si se mantienen. El antiguo alumnado puede transmitir gran sabiduría al anterior del centro educativo, a partir de la reflexión desde la distancia y de la observación desde fuera con mayor campo de visión.

Las autoridades educativas han de tener en cuenta estas realidades para la priorización y potenciación de interrelaciones que conlleven la cogeneración de conocimientos mutuos, fruto de compartir enseñanzas, metodologías activas transformadoras y actualizadas. El profesorado juega un papel fundamental, con una mentalidad abierta y participativa, capaz de generar cambios si producen mejores resultados. En un mundo en el que se impone la flexibilidad, el aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida, tal como defiende Tourón (2018), el trabajo compartido en grupo, metodologías colaborativas, el análisis de la práctica diaria para provocar cambios y mejoras, el acercamiento y la colaboración entre enseñanza universitaria y no universitaria es una suma muy productiva, y más cuando quienes se están formando tienen como objetivo profesional convertirse en docentes de alumnado adolescente.

Actualmente, el cambio de actitud afecta tanto a profesorado como a alumnado, según Espinosa *et al.* (2010). La enseñanza competencial adquiere mayor relevancia respecto a la magistral y memorística más tradicional, la cual tampoco se debe descartar del todo. Las necesidades que demanda la sociedad en el alumnado son diferentes a las de hace años.

A menudo las mayores resistencias para observar los nuevos paradigmas y la necesidad de transformación se centran, tanto en el profesorado de todos los niveles como en la organización educativa y leyes de cada país. Otras metodologías han de entrar en las aulas, sin menoscabo de las que siempre han funcionado. La actividad frente a la pasividad, la creatividad frente a la repetición, la construcción de conocimientos frente a los que ya son fijos e inamovibles, la cooperación frente a la individualidad, la publicación en internet frente a la reserva y privacidad, he aquí algunos cambios que poco a poco están presentes, se imponen y son comprobables. También el aprendizaje a partir de la observación y el análisis de los trabajos compartidos del alumnado, auténticas fuentes generadoras de nuevos conocimientos, pero que necesitan cada vez más de la figura del profesorado como acompañante y guía, sea de la enseñanza universitaria o no.

Para ilustrar el presente texto, como una demostración más de que el estudiante universitario ha de ser protagonista del proceso de aprendizaje (tal como reza el título del actual libro que acoge esta humilde aportación), nos centraremos en la metodología llamada “estudio de caso” —aquí mencionados como casos o *focus*— presente en el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas y Módulos Profesionales, ofertado por la Universitat Pompeu Fabra (UPF) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), ambas de Barcelona.

Trataremos de predicar con el ejemplo a partir de estudios de caso concretos y actuales generados por el profesorado del módulo 2, en las aulas de la enseñanza obligatoria y posobligatoria, con un desarrollo metodológico que puede aplicarse a otras propuestas y

donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se usan de forma intensiva en centros educativos públicos avalados por la tradición de bastantes años en el compromiso con las tecnologías.

De acuerdo con la documentación que facilita la UPF (2021), es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que, mediante la descripción de una situación, pretende acercar los estudiantes a la realidad. El caso describe un escenario global en el cual se conjugan diversas variables y es susceptible de ser objeto de estudio. Según Martínez Sánchez (1995, p. 19), su origen metodológico como estrategia didáctica se inició a finales del siglo XIX en la Universidad de Harvard, con progresivo impacto en la enseñanza. Se trata de que los estudiantes analicen la situación o el caso planteado, definan los problemas y lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que haría falta emprender (si de eso se trata), discutiendo el caso en equipo y describiendo o defendiendo su plan de acción oralmente o por escrito. Así se favorece el aprendizaje competencial al enfrentarse con situaciones diversas, favorecidas, en la propuesta que desarrollamos aquí, porque la focalización se encuentra en trabajos prácticos efectuados por el alumnado no universitario en las aulas, con conexiones directas con las enseñanzas teóricas que recibe el futuro profesorado que les atenderá más adelante. De acuerdo con Jonnaert y Van der Borght (1999) y su teoría socioconstructivista, el aprendizaje es fruto de tres dimensiones que están muy presentes en el estudio de caso: la dimensión constructivista, dimensión social y dimensión interactiva. Para Stake (2005, p. 11) la peculiaridad del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio y Pérez Serrano (1994, p. 81) defiende que *su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia*.

A la hora de elaborar y proponer a los estudiantes no universitarios un caso, teniendo como punto de partida las recomendaciones de Armengol *et al.* (2009) y Donoso y Sánchez (2013), se tuvieron en cuenta los siguientes elementos, adaptados al momento de aprendizaje del alumnado: utilidad pedagógica, autenticidad y conexión con el currículo de las aulas en aquel momento, interés como aspecto motivador,

aprendizaje competencial, relevancia para su aprendizaje, posibilidad de interpretaciones y contraste de opiniones, aplicabilidad también a otras situaciones de aprendizaje, brevedad en el planteamiento y documentación, incentivación de la implicación del alumnado con su trabajo, actividades en grupo, asesoramiento continuo y uso de las TIC.

La situación puede ser presentada mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Los estudios de casos tienen bastantes usos: para ejemplificar la teoría, para poner en práctica los conocimientos adquiridos, para ser un revulsivo e inspiración para su aprovechamiento en otros análisis o producciones y también pueden ser una herramienta para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Es una estrategia que favorece la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y posibilita el trabajo en equipo.

Como remarcamos, la UPF y la UOC, instituciones públicas de Barcelona, ofrecen desde hace algunos cursos el Máster en Formación de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y Módulos Profesionales. En su programa se incluye la *Guía integrada de la especialidad de lengua y literatura catalana y castellana*, coordinada por el profesor Daniel Cassany de la UPF, prestigioso especialista en análisis del discurso, escritor, investigador y lingüista. El Máster de la UPF-UOC pretende formar a profesionales competentes y preparados para los retos actuales y futuros de la educación, tiene un enfoque globalizado y holístico, con aprendizaje experiencial, colaborativo y basado en la práctica reflexiva. Entre los estudiantes que se inscriben, unos suelen efectuar prácticas ya en centros de enseñanza diversos, otros ya las han acabado, hay quienes trabajan y amplían estudios o acaban la carrera y se preparan para ejercer como docentes.

Dentro de la *Guía* se incluye la asignatura Fundamentos del Aprendizaje y Enseñanza y, dentro de esta tenemos el módulo Uso de las TIC Dentro y Fuera del Aula, centrado en la metodología del estudio de caso. Un módulo impartido por tres profesores que están en activo en tres instituciones educativas públicas diferentes de la pro-

vincia de Barcelona. Trabajan desde hace años de forma intensiva con las TIC y desarrollan estudios de caso con el alumnado en las aulas.

Previo a referirnos a la metodología, es preciso mencionar la competencia fijada y los objetivos perseguidos. La competencia marcada se focaliza en ser capaz de conocer y gestionar pedagógicamente, de manera eficaz y reflexiva, metodologías y herramientas TIC efectivas, tanto dentro como fuera del aula (en el aprendizaje formal e informal), y en el contexto del aprendizaje de las lenguas.

Como objetivos del módulo sobre estudios de caso para los estudiantes del Máster de la UPF destacaríamos los siguientes:

- Introducir las TIC en el aula en contextos diversos, aprovechando las potencialidades y gestionando los cambios que provocan.
- Adoptar herramientas experimentadas en la práctica que motiven al alumnado y aporten un valor añadido.
- Analizar producciones de TIC del alumnado y deducir estrategias apropiadas para aplicar dentro y fuera del aula.
- Conocer diversos modelos de centros, aulas y procedimientos de trabajo presentes hoy en Cataluña.
- Potenciar un uso edificante, colaborativo, crítico y saludable de las TIC.
- Adquirir destrezas de búsqueda y reflexión a partir del método de investigación basado en el estudio de caso.

Metodología y propuestas de trabajo

La peculiaridad de la relación mutua entre universidad e instituciones educativas no universitarias, se centra en que los tres profesores ejercen en centros educativos distintos y se han responsabilizado de poner en práctica casos propios en las aulas de adolescentes (objeto posterior

de estudio en la UPF), o bien han seguido de cerca el desarrollo y evolución de casos que se presentan aquí, cuya responsabilidad es de compañeras de trabajo.

Cabe resaltar de nuevo la riqueza que representa para cualquier universidad el establecimiento de puentes con el profesorado que trabaja con el alumnado que después alimentará a la universidad. Compartir docencia, clases, metodologías activas, enfoques y sinergias ayuda a la revisión, actualización y mejora que, sin duda, el conjunto repercutirá en la calidad educativa, y en la imagen de marca y posicionamiento de dichos centros. Aprender, desaprender y reaprender son características obligadas hoy en el profesorado y recordadas por González (2021a), conceptos y actitudes que llevamos manteniendo desde hace años.

Para explicar aquí la metodología seguida, la mirada se ha de focalizar primero en el trabajo realizado en las aulas adolescentes para el desarrollo de los estudios de caso que después servirán para trabajar en el módulo de la UPF. Cada uno pretende un desarrollo competencial y significativo, entroncado con diferentes ejes de las asignaturas. Se relaciona con conocimientos y habilidades en concreto y también tiene en cuenta cierta transversalidad. Cada caso tuvo un trabajo presencial (y solo virtual durante el primer año del encierro obligado en casa por la pandemia de COVID-19), de acuerdo a una secuencia didáctica, y una temporización en que las TIC y el trabajo en grupo jugaron un papel fundamental.

La temática de los casos trabajados con adolescentes de entre 13 y 17 años de la IE Torre del Palau, giró en torno a la lengua y la literatura, con el uso de diferentes idiomas según cada caso: catalán, español, francés o inglés. Ejemplos de títulos de los últimos estudios de caso analizados en el Máster son:

- Viaje literario y real al universo del libro *La dama del alba*, de Alejandro Casona (situado en Asturias, a 900 km de Barcelona). Se incluye una planificación de un viaje simulado

que han de desarrollar los alumnos durante seis días, con un presupuesto concreto, para descubrir el lugar donde se sitúa el libro (Besullo), que es el pueblo de nacimiento de su autor, Alejandro Casona. El trabajo se dirige a alumnado de 13 años.

- Lengua castellana para adolescentes de 13 años solo con las TIC: proyecto experimental de aprendizaje del castellano sin utilizar papel durante el curso. Solo con formatos digitales y páginas web.
- Inglés y francés para adolescentes de 13 a 15 años desde la práctica con las TIC.
- Acercarse en el bachillerato al libro de *La celestina*, de Fernando de Rojas, con formatos digitales. Dirigido a alumnado de Bachillerat (16-17 años), con el uso de herramientas digitales propuestas por el alumnado e Instagram.
- Acercarse en el bachillerato al libro *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (anónimo) con formatos digitales, sobre todo Instagram.
- Caso no de lenguas, pero sí especial, debido a la pandemia COVID-19: organización de una institución educativa pública que usa las TIC en tiempos de la pandemia.

Los otros dos profesores del módulo plantearon otros casos dentro de la temática global citada antes. La coordinación conjunta de los tres fue periódica e intensa, con videollamadas semanales, canales de WhatsApp, correo electrónico y documentos compartidos en línea. Las líneas básicas de la metodología aplicada en los presentes estudios de caso tuvieron en cuenta:

- El aprendizaje autónomo, tanto individual como cooperativo, en grupo.

- El aprendizaje práctico y experimental con la presencia de las TIC, con el planteamiento de situaciones ligadas con la realidad, su análisis y conclusiones para la mejora de la aplicación del caso en posteriores aplicaciones en las aulas.
- El aprendizaje con las TIC, tanto dentro como fuera del aula, metodología imprescindible y abierta al uso de diferentes herramientas para cada estudio de caso, tanto en el proceso de aplicación como en el de difusión al exterior del resultado final, y siempre en formato digital.
- El aprendizaje guiado por el profesorado: en la planificación del conjunto (que integran conocimientos, habilidades y valores) pero siempre dejando margen a la creatividad e innovaciones del alumnado, con una interacción directa mutua y también con una implicación en la evaluación formativa y sumativa.
- Procesos metodológicos activos, abiertos hasta a las propuestas cambiantes del alumnado, dentro de la estructura básica definida por el docente, que también ha de contemplar la flexibilidad y la adaptación.

El módulo de la UPF, “Uso de las TIC dentro y fuera del aula”, se desarrolla durante más de tres meses del curso —de enero a marzo, solo en formato digital a partir de la pandemia—. Hace honor a su nombre y permite acrecentar la inmersión de los estudiantes en el mundo digital. Las instrucciones y el seguimiento del trabajo se centralizan en la plataforma Moodle, accesible desde dentro de la zona restringida de la web de estudiantes de la UPF. La presentación inicial del módulo es síncrona, en una sesión conjunta entre profesorado y estudiantes que sirve para conocerse, explicar el trabajo a realizar, la tutorización y los sistemas de contacto periódicos (por videollamadas, Moodle y correo electrónico), resolución de dudas y preguntas de los estudiantes. Es muy importante la cercanía, el seguimiento de

los borradores, la atención a las dudas, la rapidez en las respuestas y la empatía con quienes quieren aprender.

La primera actividad obligatoria es grabar una intervención, a modo de presentación personal, en formato audiovisual con la herramienta Flipgrid, en un espacio concreto y público solo para los estudiantes del módulo, creado por los tres profesores. Cada estudiante da a conocer en un poco más de un minuto quién es, sus intereses profesionales que se relacionan con el Máster que cursa en la UPF y qué espera de este módulo. Una vez publicados todos, cada estudiante ha de interactuar con un comentario escrito a la intervención de como mínimo un compañero o compañera. La rúbrica del módulo evalúa todas estas intervenciones.

El seguimiento de los trabajos (individuales o en grupo, de acuerdo con unas condiciones concretas) consta de tutorías síncronas, pactadas a unas horas marcadas y convenidas durante cada semana; respuestas escritas a las dudas, anotaciones periódicas en el documento compartido y contactos diversos. El documento marco para la elaboración del trabajo y del producto final que los estudiantes han de entregar se basa en la técnica de la escritura colaborativa (si es en grupo). Es un documento de Google Drive compartido con el profesor y con derecho a edición. En el histórico se pueden seguir los progresos de escritura, cuándo se hicieron y quién fue el autor, si el trabajo es en grupo.

La secuenciación metodológica es la siguiente:

1. De forma individual o en grupo, los estudiantes han de elegir uno o dos estudios de caso propuestos por el profesor (uno si es individual, dos si los grupos son de dos o tres personas). A nivel docente y de seguimiento, el total de estudiantes se dividen en dos grupos: quien suscribe este texto se encarga de un grupo entero. Del otro se responsabilizan los otros dos profesores. Hasta ahora, cada grupo está formado por 32 estudiantes, pero las cifras pueden variar según la matrícula inicial.

2. La documentación descriptiva y la muestra de las producciones de los alumnos no universitarios, desarrolladas en cada caso, se hallan en unas carpetas específicas de Moodle. Consta también un documento titulado “Uso de las TIC dentro y fuera del aula”, donde se ofrecen pautas, recursos, herramientas y sugerencias para usarlas en clase y fuera. También figura un listado de profesorado experto, preferentemente que trabaja en las aulas, con la dirección de su página web y presencia en redes sociales. Comparte experiencias, explicaciones, usos de recursos, consejos, etc.
3. Lectura y consulta de todo lo que implica el caso escogido.
4. Análisis a fondo del trabajo del alumnado no universitario, puntos fuertes, aspectos a mejorar, uso de las TIC, aportaciones, etc.
5. Propuestas creativas que se incluirían en el caso, aplicables al aula si quien las escribe tuviera que reproducir o crear una experiencia de trabajo parecida con alumnos adolescentes.
6. Discusión en grupo y posterior demostración de cómo se adapta el caso al documento “Uso de las TIC dentro y fuera del aula” y al resto de documentación básica del centro, publicada en la web.
7. Acercamiento y análisis de las características de la llamada Generación Z (en la que se incluye, tanto al alumnado no universitario que ha realizado los *focus* como al estudiante universitario que los analiza), con la consulta previa de dos artículos escritos y publicados por quien firma este texto (González, 2020, 2021b). Deducir si se recogen en los casos y formulación de nuevas propuestas de trabajo para una mayor adaptación a sus características, incluyendo otras observadas en su generación.

8. Deducción de los aprendizajes obtenidos y propuestas didácticas para el futuro profesional docente.
9. Propuestas metodológicas de mejora que se le podrían aportar tanto al profesorado responsable del caso como al alumnado que lo ha llevado a la práctica.

Evaluación

Los resultados obedecen a un proceso de evaluación compartida que se inicia en el momento en que se presenta el módulo y se explica el contenido en el Moodle. Los estudiantes pueden consultar desde el primer momento la rúbrica, publicada en esta plataforma.

Si el trabajo es individual, han de escoger un estudio de caso o *focus*; el trabajo final ha de constar, como mínimo, de cuatro páginas más una de conclusiones. Si es en grupos de dos personas han de escoger dos *focus* y presentar ocho páginas más dos de conclusiones. Si el grupo es de tres, también dos *focus* y diez páginas más dos de conclusiones. Traducida la rúbrica del original en catalán, el siguiente documento sirve de orientación inicial:

Tabla 1
Rúbrica para evaluación

	Resultado insatisfactorio	Resultado satisfactorio	Resultado notable	Resultado excelente
Flipgrid	No hace la actividad. O la hace sin cuidar su calidad y grabación (sonido y/o audio). No comenta otra intervención.	Hace la actividad de forma improvisada y desorganizada. Comentarlos simples.	Prepara la presentación, tiene calidad, pero es poco original o tiene cierto margen de mejora. Aporta con los comentarios.	Buen mensaje. Es original y demuestra preparación. Cuida la puesta en escena: iluminación, encuadre, luz. Muy buen dominio de la comunicación audiovisual. Comentarios enriquecedores.
Contenido del estudio de caso (1)	Tiene dificultades para entender aquello que quieren transmitir los casos mostrados, escogidos y analizados. Su aplicación a otras posibilidades planteadas no es acertada por ausencia de viabilidad.	Muestra una percepción ajustada del sentido de las informaciones, de la búsqueda de los documentos y de su aplicación en aquello que se pide, básicamente innovadora.	Sabe interpretar los casos, demuestra haber leído y entendido la información y los documentos indicados, identifica bien los conceptos, sabe aplicar todo al trabajo que se pide. Realiza interpretaciones con visión innovadora.	Domina bien el vocabulario propio de los casos escogidos, demuestra haber consultado e interpretado muy bien los materiales, plasma referencias constantes y con buen sentido, que aportan consistencia y credibilidad a sus argumentaciones, con gran visión innovadora.

<p>Contenido del estudio de caso (II)</p>	<p>No sabe extraer buenas preguntas y observaciones, probablemente porque no ha revisado todos los materiales o por algún otro motivo no justificado.</p>	<p>Combina preguntas y respuestas sobre el foco analizado de manera sencilla y con un grado de interés relativo.</p>	<p>Las preguntas o <i>focus</i> de análisis que ha seleccionado son interesantes, fácticas deducciones más acertadas, debido a buenos análisis.</p>	<p>Sabe extraer buenas preguntas de los materiales compartidos. Extrae aportaciones y análisis muy acertados y aplicables al aula. Intenta ir más allá.</p>
<p>Contenido del estudio de caso (III)</p>	<p>No analiza correctamente los casos, a veces por separado, sin establecer ninguna conexión entre ellos ni tampoco entre sus planteamientos internos.</p>	<p>Analiza correctamente los casos escogidos, si bien la falta cierta conexión entre el conjunto.</p>	<p>Establece conexiones interesantes entre los casos y extrae buenas conclusiones.</p>	<p>Sus aportaciones y conclusiones nacen en el trabajo de los casos y las enriquece de una forma innovadora, acertada y aplicable al aula.</p>
<p>Aportación personal al trabajo en equipo (si el trabajo no es individual)</p>	<p>No se identifican aportaciones personales que contribuyan al trabajo global entregado. No se ha podido evaluar la aportación personal porque apenas figura en el documento comparado. O dice que la ha escrito en otro formato, diferente al del resto del grupo, sin saber las razones.</p>	<p>Su visión y aportaciones personales enriquecen las del resto del grupo, sin ser decisivas.</p>	<p>Sus aportaciones son acertadas y enriquecedoras, dentro de la línea marcada en los objetivos que se tenían que conseguir.</p>	<p>Las aportaciones personales han sido decisivas para el buen resultado global del grupo. Suman y se integran en las del resto.</p>

<p>Trabajo global del equipo (si el trabajo no es individual)</p>	<p>En el trabajo global no se aprecia demasiado la actividad individual. Sus resultados tampoco tienen la calidad mínima demandada. No han compartido el documento según lo establecido o lo han hecho en otros formatos, en los que no se aprecian las aportaciones individuales. Poco dominio de las TIC.</p>	<p>El trabajo en equipo responde a los objetivos previstos, sigue el procedimiento indicado. Dominio de las TIC.</p>	<p>La suma de las aportaciones individuales muestra un trabajo grupal adecuado a los objetivos previstos, con calidad y buen uso de las TIC.</p>	<p>De acuerdo al historial del documento compartido se comprueba que el trabajo en equipo ha estado bien coordinado, con aportaciones de cada persona del grupo, buen dominio de las TIC, buenas coordinaciones y con resultados óptimos.</p>
<p>Organización (si el trabajo no es individual)</p>	<p>Entregan el trabajo fuera de plazo, sin ninguna justificación (esta opción implica suspenderlo). El contacto con el tutor ha sido nulo o mínimo y a última hora.</p>	<p>La entrega es muy ajustada, con poco tiempo para el seguimiento del proceso de elaboración por parte del profesor. La retroalimentación no ha sido la suficiente ni en los plazos previstos. Esto ha repercutido en el resultado final, el cual se valora satisfactorio pero mejorable.</p>	<p>Ha habido un contacto bastante regular con el profesor, con un seguimiento e interacción buenos.</p>	<p>El contacto estudiante/docente ha estado bien planificado y el resultado es óptimo. Esto se ha reflejado en la calidad del trabajo final.</p>

Nota. Cuando el trabajo es individual, la rúbrica anterior se adapta a este formato.

La retroalimentación entre docente y estudiantes, ya en la parte final del proceso de evaluación del trabajo presentado, se realiza con la siguiente ficha, que se comparte con el estudiante (tabla 2). La calificación del módulo es de 20 puntos máximos sobre los 100 del total. El siguiente documento se adapta a cada *focus* o estudio de caso elegido y al número de personas del grupo. Cada *focus* se evalúa con un documento. A continuación, se reproduce el documento del trabajo en grupos (de dos o tres):

Tabla 2

Valoración del trabajo sobre los casos elegidos

Estudiante/s (nombre completo):	
Fecha:	Nota sobre 20: La media de los dos <i>focus</i> elegidos: Focus 1: Focus 2:
1. Nombre del <i>focus</i> elegido (hay una ficha para cada <i>focus</i>).	Valoración del <i>focus</i> número: 1. Sobre la adaptación del Trabajo a las instrucciones específicas del Focus, colgadas en enero en el Moodle:
2. Flipgrid, valoración del vídeo y del comentario a la intervención de otra persona del Módulo.	2. Indicaciones en el trabajo sobre el contexto del centro y sobre las herramientas TIC dentro y fuera del aula (figuran en una carpeta compartida en Moodle):
3. Seguimiento 1 del trabajo, en enero (fecha compartida en el documento que los estudiantes han compartido con el docente, con derecho a edición).	3. Sobre el contenido del trabajo y análisis del <i>focus</i> elegido según la rúbrica: explicación detallada de la valoración final:
4. Seguimiento 2 del trabajo (a principio de febrero).	4. Sobre aportaciones personales prácticas para enriquecer el trabajo presentado en el <i>focus</i> :
5. Seguimiento del trabajo 3 y otras (a partir de mediados de febrero).	5. Sobre la visión personal del grado de cumplimiento de los objetivos que figuran en la Guía de la UPF-UOC CAT-ES 2021-2022, relacionados con este Módulo y su repercusión en el <i>focus</i> elegido:

6. ¿Tutorías <i>online</i> ? Número, temas tratados y su repercusión en el trabajo.	6. Sobre las conclusiones, críticas, juicios y visiones subjetivas de los estudiantes:
7. ¿Consultas por correo electrónico? Número, temas y efectos en el trabajo.	7. Otros aspectos a comentar:
8. Trabajo global (rúbrica), análisis de su cumplimiento.	8. Otras propuestas formuladas por los estudiantes y grado de aplicación:
9. Organización y entrega del trabajo final, valoración.	
10. Otros aspectos no recogidos aún.	

Resultados

Los resultados que se derivan del seguimiento y aportaciones de los estudiantes se valoran de forma muy positiva, tanto por su gran calidad como por la visión que tienen de todo el proceso, incidiendo en mejoras que se adapten aún más a las tendencias actuales de uso de las TIC, aplicadas a la enseñanza y a las características de la Generación Z, donde la creatividad es constante y la imitación enriquece los resultados con aportaciones personales.

El sistema de trabajo del presente módulo de la UPF incide en la importancia de la lengua con las TIC, en la programación, la enseñanza competencial y en el uso de los recursos para provocar cambios que favorezcan el aprendizaje.

Una particularidad muy significativa es cómo las valoraciones del análisis que los estudiantes universitarios efectúan en cada *focus* después se traspasan al profesorado que ha llevado a cabo el trabajo en las aulas con adolescentes. La conectividad del proceso funciona como una inteligencia colectiva que ayuda a introducir cambios y mejoras en una dinámica de interacción constante. Cada propuesta de trabajo, al curso siguiente, recoge nuevos aspectos que, a su vez, también serán analizados cuando se trabajen de nuevo los *focus* o casos

repetidos. Pasará lo mismo al curso siguiente, cuando se introduzcan otros nuevos.

Un aspecto destacable es cómo este tipo de trabajos acercan al universitario y no universitario entre ellos y también a la lengua con las TIC (y sin ellas); incentivan su interés, primero para leer libros clásicos, luego, para asistir a representaciones teatrales, si es el caso; también para visionar series en plataformas audiovisuales o de TV donde se trate esta temática; incluso les animan a participar en talleres de lectura y de iniciación al teatro, con la posibilidad de interpretar papeles, algunos de los cuales relacionados con los libros trabajados.

En cuanto a las TIC, se acrecienta el interés por seguir a expertos en temas tratados en el *focus* o caso, consultar hilos temáticos en redes sociales, generar otros nuevos, compartir sus opiniones o creaciones audiovisuales y experimentar con formatos comunicativos vinculados a las redes sociales que más siguen. De forma global, se potencia la expresión escrita y la audiovisual, con el cuidado de las faltas ortográficas y de las correcciones sintácticas, elaboración de producciones de calidad y estimulación del gusto por la mejora continua.

Las universidades consolidan su imagen y posicionamiento público si fructifica este tipo de intercambio de saberes, tanto entre profesorado como alumnado. El aprendizaje continuo, la actualización metodológica constante y la riqueza que aportan las nuevas generaciones se convierten en una gran fuente de recursos, de estrategias y posibilidades para que el conocimiento se consolide y la formación responda a las demandas de la sociedad.

Discusión y análisis

Después de muchos años en la profesión docente, enfrascado en la reflexión en torno al trabajo efectuado, una vez leídas las aportaciones de los estudiantes universitarios y no universitarios y escuchado las opiniones de expertos relacionados con la enseñanza a pie de aula,

ofrecemos algunos puntos como invitación al debate y al análisis para la mejora global:

- Importancia de replantearse las estructuras docentes (el saber, el ser y el hacer del profesorado) y su capacidad para actuar, repensar la forma de enseñar y preparar para que los estudiantes en un futuro de adapten a formatos acordes con el funcionamiento y demandas de las organizaciones de hoy.
- Incidir en la lengua como ente vivo y no solo escrito. Hoy los formatos son múltiples y muchos al final acaban siendo compartidos o copiados con su publicación en internet.
- Predomina la imagen, la brevedad, el impacto audiovisual, el entretenimiento instantáneo (tipo TikTok, BeReal o Instagram) y a menudo la superficialidad como fondo de todo, sin complicaciones ni mensajes profundos. Aprovecharse de esta realidad también implica aportar elementos para que los estudiantes sepan decodificar todo y dispongan de un pensamiento crítico que les motive a ampliar sus perspectivas con formatos más elaborados, como libros (en papel, digital, audiolibros), documentales, podcast y otras herramientas comunicativas.
- Detenerse en los procesos de producción, creación y desarrollo de trabajos o de otras actividades y las sinergias que se generan con el uso de la lengua; y priorizaciones sobre la importancia de las normas ortográficas y sintácticas, que no siempre exigen una importancia inicial en los primeros momentos creativos de los borradores iniciales.
- La importancia de la inteligencia colectiva para sumar esfuerzos y aprendizajes que ayuden a mejorar y a conseguir buenos resultados. Tanto la universidad como los centros docentes disponen de trabajos excelentes efectuados por profesorado y por jóvenes estudiantes, aportaciones de ideas

que incluyan mejoras. Se necesita la suma de fuerzas mediante una organización abierta que acoja lo nuevo, lo valore y haga partícipes a todos del valor del cambio.

- La importancia de la incentivación del trabajo en equipo, competencial, con técnicas colaborativas como la escritura y otras, con nuevas metodologías acordes con los cambios actuales.
- Los aprendizajes que nos ha dejado la pandemia por COVID-19 a la hora de afrontar el trabajo docente y que se han convertido en enseñanzas para tener muy presentes: capacidad de reubicarse, adaptarse, establecer otras estrategias, ir a la búsqueda del estudiante, consolidación de las conexiones (presenciales o virtuales), establecimiento de otros tiempos de trabajo, los posibles formatos de las clases (presenciales, virtuales, híbridas).
- Los lenguajes e idiomas como creaciones colectivas, fruto del tiempo y de la experimentación social.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García Valcárcel (ed.), *Enseñanza y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios* (pp. 79-111). La Muralla.
- Armengol, C., Castro, D., Durán, M. M., Essomba, M. À., Feixas M., Gairín, J., Navarro, M. y Tomás, M. (2009). La coordinación académica en la universidad: estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 121-144.
- Donoso, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional: estudio de casos*. ISEP.
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogan, X. (2010). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao; Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea.

- González, E. (2020, 24 de marzo). Claves para entender y educar a la Generación Z desde las aulas. *Magisterio*. <https://bit.ly/3Lifyx8>
- González, E. (2021a, 23 de junio). Aprender, desaprender y reaprender. *Magisterio*. <https://bit.ly/41pjiCx>
- González, E. (2021b, 26 de enero). Pautas para interactuar con la Generación Z en su educación. *Magisterio*. <https://bit.ly/3MZZ9OZ>
- Jonnaer, P. y Van Der Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Martínez Sánchez, A. (1995). El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social. En A. Martínez y G. Musito (eds.), *El estudio de casos* (pp. 15-35). Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tourón, J. (2018). *Formación de profesores: clave del sistema educativo*. UNIR.
- UPF. (2021). *Estudi de Cas*. <https://bit.ly/41LZRdQ>
- UPF-UOC. (2021-2022). *Guia integrada de l'especialitat de llengua i literatura catalana i castellana*. <https://bit.ly/3KUqj7f>

Lectura y escritura académica de textos multimodales, nuevos retos semióticos: logros de estudiantes universitarios (estudio de caso)

Sandra Guerrero Martínez¹

Introducción

“Analfabetismo académico” es un término afín al claustro docente universitario, ya que cifra un problema recurrente en las aulas de tercer nivel de educación: la dificultad, por parte de los estudiantes, sobre todo al ingreso a la universidad, para comprender textos académicos y en consecuencia generar contenido de la misma índole. Este fenómeno ha propiciado encuentros y diálogos entre maestros y alumnos, en los que se hacía hincapié en que escribir es un acto de reflexión. La facultad integral e integradora de la comunicación y el lenguaje oral y lectoescrito, hace viable que se haga reflexión metacognitiva sobre los procesos de aprendizaje y sus productos cognitivos (De Lucia y Ortega, 2008), los que pueden y deben ser compartidos, mínimo entre pares, como miembros de una real comunidad de aprendizaje (Salvá *et al.*, 2017).

Así es como, eventualmente, se establecieron sistematizaciones para registrar lo sucedido en la experiencia de aula, en este caso, en materias vinculadas al lenguaje, la comunicación y el desarrollo de pensamiento crítico, tal cual se han hecho ya numerosos trabajos de recopilación a nivel regional (Molina Natera, 2012). La construcción colaborativa de *glosarios* para desarrollar el hábito de codificar con

1 Docente-investigadora de la Universidad Casa Grande (sguerrero@casagrande.edu.ec).

conceptos clave las unidades temáticas, como un recurso de evaluación rápida sobre aprendizajes conceptuales, abona la alfabetización académica. La elaboración de cadenas lógico-argumentativas-derivativas, esquemas argumentativos e ideogramas o mentefactos (De Zubiría, 2006), es una destreza afín a la escritura académica y al uso del formato IMRC para redactar textos académicos.

Luego se llega al punto de avanzar en la alfabetización académica y se asume el reto de trabajar lectura y escritura académica a partir de textos multimodales. Como autora, soy una docente formada desde un principio en lenguaje y comunicación, con más de treinta años en cátedras vinculadas al desarrollo de destrezas de comunicación oral y escrita, en el marco del desarrollo de destrezas del pensamiento reflexivo, profundo, crítico y creativo. Por ello fue natural el continuar por la senda propuesta por el enfoque WAC (Writing Across the Curriculum) (Padilla, 2022), hacia nuevas y actuales (invasivas) formas de consumo y expresión lectoescrita, el texto multimodal, sobre todo, al tenor de los tiempos y de los nuevos paradigmas educativos, tal el caso del aprendizaje híbrido (Vaughan, 2020).

Revisión de literatura

La revisión de literatura categorizó el marco teórico con conceptos clave: textos multimodales, multitextos, sistemas semióticos, escritura colaborativa, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), etc. Y categorizó casos de estudio o estados del arte, las contextualizaciones, a nivel regional latinoamericano y de habla española en temas claves como alfabetización académica y WAC desde la glocalización del uso de textos multimodales, la generación de multitextos, el uso empírico o intuitivo de diversos sistemas semióticos en una misma pieza (texto) de comunicación, la escritura colaborativa como forma simbiótica de aprendizaje, generación y compartición de conocimiento, y finalmente las TIC como los nuevos medios, no fines, de comunicación y aprendizaje universal.

Los textos multimodales son parte de los materiales didácticos. Son recursos informativos y de aprendizaje cotidianos, impresos y digitales o digitalizados, que expresan ideas de forma escrita, obedeciendo reglas sintácticas y de escritura de palabras, puntuación y acentuación, que obedecen también a reglas escritas y no escritas propias de múltiples sistemas semióticos. La integración multimodal exige nuevas destrezas de lectura, que provoquen reacciones e interacciones con sus “lectores” (Dominique, 2013).

La alfabetización visual crítica va de la mano de los textos multimodales. Las estrategias metacognitivas para desarrollarse en una clase de comprensión lectora de estos nuevos textos, debe guiar al estudiante al uso consciente de varios sistemas semióticos. El paisaje sociosemiótico de interacciones discursivas contemporáneas es mucho más vasto, por ello, la importancia de alfabetizar en varios códigos (Farías, 2014). Si un infante de dos o tres años tiene destrezas digitales mínimas de relación ojo-mano con el cursor y desde el uso del teclado, ya está plenamente habilitado para aprender a través de textos multiformato que le guíen por un aprendizaje no solamente lúdico (Farías y Seguel, 2015).

Sistemas semióticos en los nuevos textos

Así como actualmente emergen significados en sistemas orgánicos y cibernéticos, igualmente emergen significados para definir los sistemas semióticos. La filosofía pragmática del signo, asociada al estructuralismo jerárquico a manera de marco conceptual, da buena cuenta de la noción de *emergencia de sistemas semióticos*, desde el contexto del presente siglo (Queiroz y El-Hani, 2007). La perspectiva constructivista en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, da primordial rol al lenguaje en la relación maestro-alumno (Coll y Onrubia, 2001).

La semiótica social, junto con la gramática visual, al ser parte de un sistema de significados interactivos, es un campo de estudio interesante en la generación y consumo de contenidos con fines recreativos y educativos. La nueva gramática no se circunscribe solo a

la sintaxis de la expresión del pensamiento en códigos verbales, debe incorporar los códigos visuales de colores, formas, perspectivas, ángulos, diagramación, entre otros (Carvalho, 2010).

Escritura colaborativa: recurso TIC

La escritura colaborativa es una estrategia efectiva para el ser social. Esta escritura es una manifestación “individual y autorregulada de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados” (Guzmán Tinajero y Rojas Drummond, 2012). Tres de cinco estudiantes emplean diariamente los *drives* para hacer apuntes, compartirlos, realizarlos en conjunto con sus compañeros, corregirse entre ellos. A lo que se agrega que estos sean valorados, por lo que cuatro de cinco estudiantes asumen “su utilidad, flexibilidad y sencillez, entre otras características” (Chiecher *et al.*, 2017).

La coautoría de la escritura colaborativa en línea es un ejercicio contemporáneo para utilizar en la escolaridad, como herramienta que media para aprender colaborativamente, siendo uno de los “procesos de coautoría real que favorece la aparición de procesos argumentativos y reflexivos y guía el trabajo de grupo” (Sánchez, 2019). Las plataformas de entornos educativos virtuales facilitan la escritura colaborativa: Moodle, Blackboard y todo lo que permita crear un entorno virtual de aprendizaje (EVA). La perspectiva constructivista define a estos entornos (Mauri, 2011).

La comunicación escrita forma parte de las vidas de los individuos, más que nunca en la historia de la humanidad. Se lee y escribe mucho más a partir de la incorporación de las TIC a la cotidianeidad. Los chats y sus mensajes de textos, las redes sociales y sus posibilidades de comentar, los foros, blogs y afines son medios por los que las personas, de casi todas las edades se interrelacionan entre sí. “La escritura se torna un componente central para la comunicación, la reflexión, la negociación de significados” (Sanz y Zangara, 2012).

El discurso de la escritura colaborativa *online* tiene sus particulares intersubjetividades y elaboración de significados, sobre todo desde la dimensión de la comunicación asincrónica escrita. La naturaleza de la operatividad de este tipo de colaboración, producen construcciones de significados de características discursivas sin precedente. La colaboración entre los participantes se manifiesta con habilidades blandas de comunicación, empatía, proactividad y sinergia, trabajadas a través de “fases de intersubjetividad distintas en las que la construcción de significados funciona de manera diferenciada, y en las que el discurso toma formas específicas” (Maruri *et al.*, 2011).

Metodología

El presente caso tiene un enfoque mixto, debido a los métodos amalgamados en el estudio y al contexto y recursos disponibles, ya que es equivale a una investigación de oportunidad por la posibilidad de hacerla durante los periodos de clase y con la misma asignatura: Taller de Análisis y Producción de Textos. Enfoque que va ligado al problema central: analfabetismo académico con textos tradicionales (lectoescritos) y más aún con textos multimodales (multiformato). Problema que es analizado con procesos sistemáticos, empíricos y críticos, lo que lleva a realizar metainferencias a partir de todos los datos recogidos, para lograr una mejor comprensión de la situación problémica abordada (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El tipo de investigación es exploratorio-descriptivo-correlacional, debido a su alcance, el que se produce por la revisión de literatura y los objetivos de la investigación (Cauas, 2015), siendo el principal: explorar las posibilidades de cerrar las brechas del analfabetismo académico a través de la lectura y escritura de textos multimodales para describir estrategias didácticas a base de la escritura colaborativa *online*.

Es exploratorio debido a que el problema donde confluyen lectura y escritura académica en textos multimodal ha sido escasamente documentado, asumiendo la perspectiva innovadora al implicar acciones de prueba-error antes no trabajadas en clase, según lo revisado en estudios

de casos. Así, se aspira dejar una base para nuevos estudios sobre el problema central y el objetivo general antes expresados (Abreu, 2012).

Es descriptivo porque pretende caracterizar variables, conceptos y componentes del fenómeno estudiado (Rojas Cairampoma, 2015), a través de los productos generados por los estudiantes (textos multimodales) y sus percepciones de logros como consumidores y generadores de contenidos multisemióticos (prosumidores).

Es correlacional porque aspira a lograr la asociación de las variables propuestas para estudio, haciendo propuestas predictivas. “Tiene como finalidad establecer el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables” (Marroquín Peña, 2013). Por lo que, una de las características de esta investigación es la medición de variables para probar hipótesis correlacionales, aplicando técnicas cuantitativas.

Las técnicas utilizadas son la observación no participante y la encuesta. Los propósitos de esta observación en la inducción cualitativa, que son propios a esta sistematización, son: explorar y describir ambientes y situaciones, comprender procesos vinculados entre variables, identificar situaciones problemáticas y generar hipótesis de investigación de nuevos estudios (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). “La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas Anguitaa *et al.*, 2003), por ello su utilidad en el presente estudio.

Las herramientas utilizadas son la lista de cotejo y el cuestionario de preguntas de la encuesta. Ambas elaboradas por la investigadora y que constan en el entorno educativo virtual Moodle de la materia mencionada, como rúbrica de tres “entregables” la primera y como encuesta de fin del módulo 3 la segunda.

El universo son los logros y percepciones de los estudiantes de cinco paralelos de la asignatura mencionada. La muestra de estudio

son los resúmenes, juicios, reflexiones y encuesta del módulo 1; los textos multimodales generados y respuestas a la encuesta del módulo 3. Esta muestra correspondería al paralelo 1 del ciclo ordinario I. El objeto de estudio son los resultados de las listas de cotejo y las respuestas de las encuestas.

La estrategia desarrollada para hacer la observación no participante y aplicar la encuesta está detallada en el *syllabus* de la materia que hace de contexto de estudio. Estrategia que será narrada en medida que se describe y correlaciona lo observado y respondido en la encuesta.

El tema de estudio es la alfabetización académica. El problema es el analfabetismo académico con textos multimodales (multiformato). Las preguntas de investigación van en relación con los argumentos que desean corroborarse a partir de la hipótesis de investigación (el analfabetismo académico también puede subsanarse desde la lectura profunda y crítica, tanto como de la escritura funcional de textos académicos en formato multimodal) y son:

- ¿Los procesos de lectura profunda y crítica de textos que combinen más de un sistema semiótico pueden resultar efectivos para el aprendizaje académico?
- ¿La lectura profunda y crítica puede generar textos inmediatos como resúmenes, los que pueden presentarse con diferentes textos multiformato, individuales y/o colaborativos?
- ¿El uso de recursos TIC comunes y cotidianos propios de las redes sociales, puede migrar a ser un recurso de aprendizaje?
- Actualmente, se generan contenidos académico-científicos en textos multiformato. ¿Qué tanto se validan en el consumo de los aprendizajes disciplinares, por parte de los estudiantes universitarios? ¿Qué tanto se validan para utilizarlos al producir y compartir constructos cognitivos desde los estudiantes?

Resultados

Los resultados se presentarán con la narrativa de lo planificado en el *syllabus*, lo trabajado como actividad sincrónica, asincrónica o autónoma, en los módulos que den muestras de estudio sobre lectura y escritura académica en textos multimodales. La descripción de las rúbricas (listas de cotejo) y la descripción de los resultados de las encuestas.

Durante tres semanas se trabajan actividades individuales, grupales, guiadas, autónomas, presenciales (o telepresenciales, sincrónicas) y asincrónicas-autónomas. Las actividades pueden o no ser calificadas, sin embargo, siempre son retroalimentadas. Esta pedagogía es común a todo el curso.

Módulo 1: comprensión inferencial de textos y lectura crítica

Objetivo del módulo: hacer comprensión inferencial de textos para elaborar juicios

Sesión 1 de 6

La consigna para hacer introducción a la escritura de un texto que combine, al menos, dos sistemas semióticos, se da luego de presentar generalidades sobre el curso a partir de visualizarlo en Moodle. Se da la instrucción que, individualmente, se elabore un mapa del curso: expectativas vs. realidad en Coggle y se comparta con maestra.

Los estudiantes tienen entre 15 y 20 min para familiarizarse con el recurso, elaborar el mapa comparativo de lo que pensaban sería la materia y de lo que, hasta aquí, parecería que sería esta. El mapa conceptual deben hacerlo combinando, al menos, dos sistemas semióticos (aunque aún no se le da esa nomenclatura en clase), se les pide que combinen elementos gráficos con palabras o conceptos claves. Los criterios para lograr lo solicitado son: presencia de términos que se clasifiquen unos como *expectativa* y otros como *realidad*; presencia de etiquetas (conceptuales) y conectores (vectores); presencia de palabras

e imágenes que grafiquen lo solicitado en la consigna. Los estudiantes cumplieron con la consigna, sin embargo, el nivel de logro, en cuanto a la combinación de conceptos gráficos o lingüísticos es, en promedio, medianamente logrado, debido a que, o hay ausencia de imágenes, o estas no reafirman el concepto verbal. Es evidente que se utilizan los recursos digitales, pero aún no se asumen como formas de expresión cabal del pensamiento, lo que deberá ir modificándose a manera de nuevo aprendizaje, diferente al traído del colegio.

Como actividad autónoma, los estudiantes deben leer el cap. 1 del texto base de la asignatura, *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany, y resumir lo leído. La consigna es abierta, para que realicen los resúmenes según su criterio, lo que servirá de insumo para la siguiente clase. No se especifica formato, extensión, contenido, etc., queda de libre realización, siguiendo patrones de aprendizaje del colegio. La intención es que los estudiantes aprendan a aprender autónomamente, a partir de las lecturas académicas, lo que se trabajará en todo el curso (Marucco y Barrios, 2015).

Sesión 2 de 6

Explicar el proceso de lectura textual, inferencial y crítica con una presentación sobre procesos de lectura profunda y crítica. Explicar la actividad asincrónica del siguiente período. La clase se fundamenta en una exposición o aclaración de contenidos, análisis de material de apoyo y discusión de grupo. Con lo anterior se da contexto para preguntar sobre el resumen realizado, si fue síntesis, paráfrasis o esquema, si, independientemente del formato, conservó como resumen el tema y los subtemas, y si la información, además, evidencia la intención comunicativa u objetivo del autor: describir, narrar o argumentar.

La reflexión sobre la actividad autónoma sirve para que los estudiantes construyan sus propias definiciones, conceptualizando por sí mismos los tipos de lecturas y los tipos de productos, a manera de resumen, que se pueden lograr con esas comprensiones lectoras

(superficial y profunda). Luego, en cuanto a la lectura crítica, se les pregunta sobre la estructura externa e interna del texto, así como su opinión objetiva (a base de lo hallado en el propio texto) y su opinión subjetiva (a base de sus conocimientos y experiencias previas).

A partir de lo antes reflexionado, se pide que se reescriba, en Google Drive compartido con la maestra, el resumen (actividad autónoma). Los criterios de evaluación de logros alcanzados son: presencia de título, en un párrafo conservar el tema y los subtemas leídos, denotar la intención comunicativa con el tipo de conectores utilizados para dar cohesión y coherencia al texto (los conectores descriptivos, narrativos y argumentativos serán trabajados en el módulo 2). Todos reescribieron el resumen, pero ninguno conservó la intención comunicativa: argumentar. Lo anterior le da sentido a lo que se está aprendiendo cognitivamente y procedimentalmente (Carlino, 2013).

Sesión 3 de 6

Leer un texto periodístico (noticia o editorial) y uno literario (poema o letra de canción). Elaborar un esquema y un resumen de un párrafo por cada texto, elaborar un juicio objetivo y uno de valor. Cada uno de los juicios debe indicar su punto de vista, justificación y evidencias. En el foro de preguntas sobre lectura inferencial y crítica, deben responder lo siguiente:

- ¿Por qué leer con intención y con un proceso, facilita la comprensión de un texto?
- ¿Por qué la deducción de tema, subtemas e intención comunicativa puede variar de una a otra persona?
- ¿Por qué la justificación de la opinión sobre lo leído suele sustentarse en lo sabido previamente y no en datos del propio texto?
- Comentar respuestas de sus compañeros.

Los estudiantes tuvieron muy bien logrado el primer ejercicio. El segundo contó con la participación de todos, sin embargo, las respuestas fueron escuetas y más todavía los comentarios a sus compañeros, por lo que se considera poco logrado. Lo que era de esperarse, porque en la siguiente sesión se analizarían los criterios de aprobación de un juicio crítico de estructura externa e interna del texto y de un juicio de valor del mismo. El resultado es propio de ir dándole sentido a lo que se aprende y cómo se aprende, a través de la lectoescritura en ámbitos académicos.

La actividad autónoma era un cuestionario de preguntas dicotómicas, de opción múltiple o de completar ideas, sobre el capítulo leído. Fue calificado sobre 10 pts. El promedio general fue de 9,33 pts.

Sesión 4 de 6

Retroalimentación general de foro y tarea anterior, juegos del módulo 1 y “Foro se dice de mí...”. En la retroalimentación general se trató el tema y los criterios de aprobación de los juicios objetivos y subjetivos sobre lo leído. Los juegos eran un ejercicio de gamificación con un crucigrama que contiene términos utilizados en el módulo, el que fue elaborado en la plataforma Educaplay. También hay otro ejercicio de preguntas de opción múltiple con bonos y premios por logros, el que fue elaborado en la plataforma Quizizz. Los formatos de los juegos son en sí mismos textos que combinan varios sistemas semióticos, por lo que constituyen textos multiformatos. El Foro fue con el fin de que los estudiantes se presenten, con una foto, haciendo algo que los represente y anotando sus nombres, contactos, carrera, pasatiempos, etc. Es decir, que construyan un texto multimodal informativo. Todos muy bien logrado.

Como actividad autónoma, los alumnos debían observar tres videos (textos multimedia). Luego de observarlos en YouTube, elaborar en Google Drive un esquema de resumen y un juicio de valor, y responder: ¿por qué, aunque no es un texto escrito, el proceso de lectura profunda y crítica es el mismo?

Todos, muy bien logrado y la respuesta fue más elaborada, justificada, argumentada de mejor manera, bien logrado. La universidad por sí misma es una cultura nueva y leer en ella implica acceder a multiformatos que también deben asumirse como fuente de información.

Sesión 5 de 6

Sesión asincrónica en la que se debía leer el texto *Decodificación y lectura* (los seis primeros capítulos) y a partir de ello participar en el foro de lectura y escritura, procesos no productos, contestando lo siguiente: ¿por qué el aprendizaje de la lectura y escritura debe aprenderse como proceso, aprendido desde una metodología pedagógica que aliente a leer y escribir como forma de aprendizaje autónomo o colaborativo? Comentar foro de compañeros. Analizar material de apoyo. La totalidad de alumnos, muy bien logrado; las respuestas y los comentarios tenían argumentos y sustentos teóricos extraídos de lo leído, lo que indicaba que se estaba logrando hacer lecturas críticas de géneros científicos (Cassany y Morales, 2008).

Autónomamente debieron observar el video *De la era de la información al analfabetismo funcional*, luego elaborar en Google Drive un esquema de resumen y un juicio de valor, y responder: ¿por qué, aunque no sea un texto escrito, el proceso de lectura profunda y crítica es el mismo?

La totalidad muy bien logrado. Los estudiantes ya realizan resúmenes que incluyan conectores verbales que denoten intención comunicativa y los juicios son argumentados y sustentados. Lo que evidencia destrezas en desarrollo utilizadas eficientemente en lectura profunda y crítica de multitextos, es decir, de diverso género y expresión, de los que abundan en la universidad de manera transversal a todas las carreras.

Sesión 6 de 6

En la última sesión del módulo 1, asincrónica, los alumnos debían realizar la tarea de lectura de textos multimodales. Sería un texto en el que respondan lo siguiente:

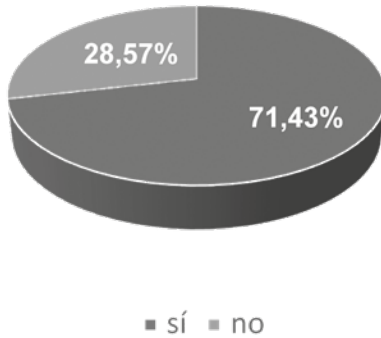
- ¿Por qué leer una imagen requiere que haya un conocimiento previo sobre el tema, para que se la pueda entender mejor?
- ¿Por qué la deducción de tema, subtemas e intención comunicativa puede variar, dependiendo de qué tanto se sabe sobre el tema tratado en la imagen?
- ¿Por qué la justificación de la opinión sobre lo entendido requiere que se opine de la imagen, del texto, de la distribución y uso de todos los elementos gráficos como tamaño, forma, tipo, etc.?
- ¿Por qué, aunque no sea un texto escrito, el proceso de lectura profunda y crítica es el mismo?

Se evaluó sobre 10 ptos. Obteniendo un promedio 9,21 ptos.

La actividad autónoma indicaba dos capítulos del *Decodificación y lectura*, y elaborar en Google Drive un mapa conceptual que resuma lo más importante de esta lectura. Mapa que combina más de un sistema semiótico. La totalidad de los estudiantes lo realizó muy bien logrado, ya que combinaron etiquetas, conectores, conceptos, definiciones e imágenes, lo que, como pieza gráfica denotaba un constructo cognitivo, una producción cognitiva expresada según el propósito final del curso (Ferreiro, 2001).

Figura 1

¿Te ha sido útil este módulo para desarrollar habilidades de lectura profunda y crítica?



Los estudiantes consideran, en un alto porcentaje, la utilidad del módulo para desarrollar habilidades de lectura profunda y crítica, las que se fueron trabajando con textos lectoescritos y multimodales. Ellos están dando valor a estas otras formas de comunicación gráfica (digital), sea para comprender mensajes, conceptos, tanto como para construir y compartir aprendizajes por medio de ellos.

Módulo 3: el texto multimodal

Objetivo del módulo: caracterizar textos multimodales para elaborar varios vinculados a temas de interés propio

Sesión 1 de 6

Luego de la retroalimentación general de la unidad 2, de la evaluación del texto base, del cuestionario sobre conceptos del módulo y de la carpeta Drive con todas las actividades autónomas hasta la fecha, se revisó en una presentación el texto multimodal con esquemas varios, qué define a un texto multimodal y categorizarlos (a los textos multimodales) según sus características por: tipo de texto (impreso o digital), público objetivo, grado de formalidad (formal o informal), formato, conectividad, interactividad. Después se pasó a elaborar grupalmente un mapa conceptual de texto multimodal con las seis

categorías antes indicadas y sus respectivas características. Se hizo en Coggle y colocó en mapa texto multimodal en Moodle. Para lograr lo anterior se realizó análisis de material de apoyo, discusión de grupo y exposición o aclaración de contenidos.

Los criterios de evaluación a manera de lista de cotejo fueron los indicados anteriormente. La totalidad estuvo muy bien lograda. Se agregó gráficos y videos a los conceptos y sus definiciones del mapa conceptual de clasificación jerárquica antes solicitado. Tarea que sería una construcción colectiva, a manera de escritura colaborativa. Escritura entendida como generación de contenido multitexto. Tarea, además, que forma parte de las nuevas “escrituras” universitarias.

Autónomamente había que leer el artículo académico llamado “Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo y responder” y responder grupalmente: ¿actualmente, por qué los textos multimodales facilitan un mejor aprendizaje? Subir respuesta a Google Drive. Nuevamente, se trabaja la escritura colaborativa, ahora en texto solo con código verbal. Todo muy bien logrado. Escribir colaborativamente, multimodalmente y sobre cualquier tema, se estaba tornando en un hábito a transferible a todo el currículo de sus carreras (Bazerman *et al.*, 2016).

Sesión 2 de 6

Revisar la presentación “El texto multimodal no interactivo vs. el interactivo”. Elaborar grupalmente un texto multimodal digital, no interactivo, puede ser una hoja volante (*flyer*), un díptico, tríptico, meme, caricatura, cómic o video, describiendo qué son los textos multimodales, utilizar Piktochart (utilizar la información del mapa conceptual de la clase anterior). Subir al ejemplo de texto multimodal en el Moodle. Explicar próximas clases asincrónicas. Analizar material de apoyo. Realizar discusión de grupo y exposición o aclaración de contenidos.

Los estudiantes realizaron presentaciones digitales, dípticos, trípticos, hojas volantes e infografías, en los que informaban a manera de descripción qué es un texto multimodal. La lista de cotejo observaba los siguientes criterios: gramática y ortografía del contenido del texto; no errores, muy bien logrado. Cantidad y distribución de texto escrito y en imágenes; la cantidad y distribución de texto escrito y en imágenes es la apropiada para un texto multimodal, muy bien logrado. Diseño gráfico del texto corresponde al tipo de texto multimodal presentado, hay una correcta distribución de la información, los contrastes entre fondo y figura son los pertinentes, muy bien logrado. La gran mayoría obtuvo un muy bien logrado, los errores no fueron de diseño, fueron de sintaxis, por lo que se deduce que hay que trabajar más, de manera transversal en habilidades básicas de escritura.

Actividad autónoma: leer el texto llamado “Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?”, y responder grupalmente: ¿por qué leer textos electrónicos requiere de habilidades semejantes de lectura a las que se emplean al leer textos en papel? Subir respuesta a Google Drive. Todos muy bien logrados. El dominio de las respuestas argumentadas y sustentadas a partir de la lectura de textos académicos en repositorios electrónicos está alcanzado. El texto multimodal ya no era extraño a sus consumos de aprendizaje (Dominique, 2013).

Sesión 3 de 6

Sesión asincrónica. Elaborar colaborativamente un texto multimodal no interactivo en Piktochart a partir del tema analfabetismo académico. Consultar sobre el tema, deducir de qué se trata y elaborar un texto informativo que describa qué es al analfabetismo académico. El tipo de texto multimodal debe ser diferente al ejemplo antes realizado. Subir al Moodle en la información sobre analfabetismo académico. Este es uno de los varios ejercicios de escritura colaborativa de textos que combinen varios sistemas semióticos y se hagan utilizando recursos TIC, para lo que se continuó con análisis de material de apoyo.

Además de los textos antes presentados, se incorporaron caricaturas, tiras cómicas (cómic) y textos con códigos QR, con lo que los textos además contaban ahora con vínculos, convirtiéndose en hipertextos. Todos muy bien logrados. Se estaba alcanzando el dominio de varios lenguajes en un mismo texto (Parodi y Julio, 2017).

Actividad autónoma: leer cap. 9 del texto base y responder: ¿por qué la “arquitectura de la frase” requiere dominio de la sintaxis, más que de la ortografía? La respuesta debe ser un *collage* temático, colaborativo y subirse a Google Drive. El collage temático tiene como criterios de aprobación la combinación de imágenes superpuestas con palabras o conceptos claves que denoten una idea, en este caso una postura sobre lo preguntado. Algo más de la mitad muy bien logrado, el resto entre bien y regularmente logrado. No se comprendió a cabalidad el concepto de la pieza gráfica a generar, por lo que se tuvo que retomar el concepto en la clase siguiente, todavía había que trabajar en multiformatos.

Sesión 4 de 6

Sesión asincrónica. Elaborar colaborativamente un texto multimodal no interactivo en Piktochart a partir del tema gamificación en educación. Consultar sobre el tema, deducir de qué se trata y elaborar un texto informativo que lo describa. El texto debe ser diferente a los dos antes realizados. Subir al Moodle en la información sobre gamificación en educación. Ejercicios producto del análisis de material de apoyo. Todos muy bien logrado. Se sigue precisando que se aprende, se genera y se comparte conocimiento, también con estos textos (Martínez y Ibáñez, 2015).

Autónomamente, leer el cap. 10 del texto base y responder: ¿Por qué la “prosa disminuida” requiere de ciertas reglas para elaborar textos eficientes? La respuesta debe ser un *collage* colaborativo evitando los errores antes cometidos. Subir respuesta a Google Drive. Todos muy bien logrados.

Sesión 5 de 6

Elaborar grupalmente una infografía y un *flyer* a partir de un tema de interés común sobre un asunto educativo, profesional, de salud, social, etc. Ambos textos deben manejar el mismo tema, solo que en sus respectivos formatos. Utilizar Piktochart o cualquier otra opción y guiarse por la “Rúbrica textos multimodales”. Subirlo al Moodle. Ejercicios luego del análisis de material de apoyo y discusión de grupo. Promedio 9,33 ptos.

La actividad autónoma indicaba leer los caps. 11 y 12 del texto base. Elaborar grupalmente un *flyer* cuya información responda a la pregunta: ¿por qué la textura escrita y el termómetro de la puntuación, se relacionan con gramática, ortografía y vocabulario, según Cassany?, subirlo a Google Drive. Nuevamente, la actividad fue totalmente muy bien lograda.

Sesión 6 de 6

Retroalimentación de todos los textos multimodales revisados. Exposición o aclaración de contenidos.

Actividad autónoma: elaborar grupalmente un breve video, duración 2,5 a 3 min, a partir de la información utilizada para elaborar la infografía y *flyer* de la “Evaluación dos textos, un tema”. Guiarse por la “Rúbrica videos”. Subir al Moodle.

La rúbrica indicada lo siguiente: gramática y ortografía del contenido del texto presentado por escrito, no hay errores gramaticales y ortográficos en el contenido del texto presentado por escrito, muy bien logrado; duración del video, el video dura lo indicado en la actividad, muy bien logrado; calidad del video, el video se presenta nítido, con buen manejo de iluminación y plano, muy bien logrado; contenido del video, el contenido del video expresa lo solicitado en la actividad, muy bien logrado.

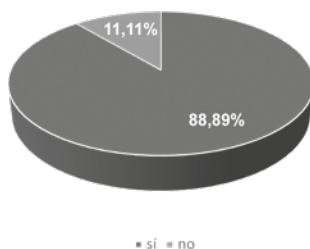
La nota promedio fue de 9,93 ptos. Como pieza videográfica, denotaba un constructo y una producción cognitiva generados como equipo, lo que expresa haber alcanzado el propósito final del curso, incluido el diferenciar claramente informar desde la caracterización, del persuadir desde la argumentación, utilizando multiformato.

El módulo concluyó con un juego de ruleta elaborado en Educaplay, en el que se evaluaba y retroalimentaba sobre conceptos de este, además de un juego en Quizizz.

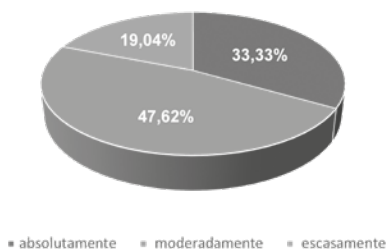
Figura 2

Resultados de la encuesta del módulo 3

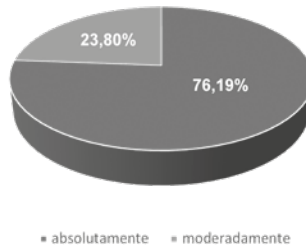
¿El módulo te ha aportado conocimiento para elaborar textos multiformato que puedes utilizar en redes sociales o para otros fines de estudio o trabajo? Responder sí o no



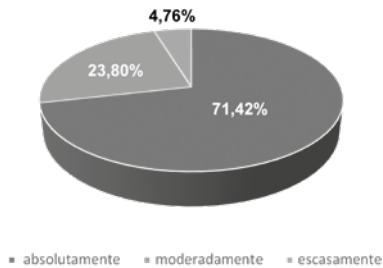
¿Los textos multimodales le facilitan aprender nuevos temas como analfabetismo académico y gamificación en educación?



¿Después de los trabajado en clase te has percatado de cuánta información úti se puede compartir a través de los textos multimodales?



¿Recomendarías el uso de textos multimodales como medio para registrar y compartir nuevos conocimientos adquiridos en clase?



El anterior resultado indica que hay un nuevo conocimiento para elaborar textos multiformato, el que puede ser utilizado ya no solo entre pares, sino, que se puede utilizar en redes sociales, es decir, crear contenidos con otros sistemas semióticos, los que aportan al conocimiento expresado no solo con letras, sino, con símbolos varios, muchos de ellos, comunes a estas redes (emoticones, emojis), lo que deriva en diferentes interacciones en comunidades, que ahora, transitan, hacia ser comunidades de aprendizaje, en medios emergentes de aprendizaje: redes sociales.

Transversalmente, se aprovechó la clase con sus estrategias y actividades, para consolidar en los estudiantes, conceptos como analfabetismo académico y gamificación, incorporándolos a su vocabulario y redes cognitivas sobre qué es aprender desde la lectoescritura del

texto académico, científico o disciplinar, mediado por juegos encriptados en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), para divertirse y competir, mientras se aproxima, practica o consolida aprendizajes. Y es precisamente, el texto multimodal el vehículo para tales saberes, mismo que se percibe favorablemente, como “texto” universitario.

La implícita magnitud positiva de cantidad/calidad de aprendizaje adquirida, construida y compartida a través de textos multimodales, denota que los estudiantes hallan en ellos medios para aprender “académicamente”, independientemente del formato o tipo de texto, siendo siempre la fuente lo que hay que cuidar, más que el sistema semiótico en que se cifran los mensajes.

Nuevamente, se ratifica el valor agregado que perciben los estudiantes en el uso de textos multimodales para registrar y compartir los nuevos constructos cognitivos logrados en clase, sea de forma individual o colectivamente.

Conclusiones

Los procesos de lectura profunda y crítica pueden ser automatizados luego de ejercicios guiados, sean textos solo con códigos verbales o en combinación con varios sistemas semióticos. Los procesos anteriores pueden generar textos inmediatos como resúmenes o juicios, en multiformatos, para ser compartidos y comprendidos entre pares. Los recursos TIC utilizados cotidianamente en redes sociales, pueden transferirse “amigablemente” a ser recursos de aprendizaje autónomo o colaborativo. Los recursos TIC que favorecen la interacción, también favorecen a la escritura colaborativa en ámbitos académicos. Definitivamente, las TIC van en camino a consolidarse como TAC (tecnologías para el aprendizaje y la comprensión) (Rebolledo *et al.*, 2020) o TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) (Suárez Bazurto, 2019).

Los contenidos disciplinares también son valorados si se expresan en multitextos, interactivos o no, ya que el consumo digital del

hipertexto es apreciado según la fuente, igual que los textos de géneros académicos en formatos verbales y/o impresos. Las plataformas educativas, los programas y aplicaciones son otros medios de aprender desde la lectura y la escritura activa (González, 2020).

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2012, julio). Hipótesis, método & diseño de investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
<https://bit.ly/3oO7yLb>
- Bazerman, C. J., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3Atjimp0>
- Carlino, P. (2013, abril-junio). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<https://bit.ly/2zMNVXT>
- Carvalho, F. F. (2010). Semiótica social e gramática visual: o sistema de significados interativos. *Revista Anglo Saxonica*, 3(1), 265-281.
<https://bit.ly/40HVE2Z>
- Casas Anguitaa, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación: elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://bit.ly/3oJUkiI>
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82. <https://bit.ly/2kcT5nK>
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Biblioteca Electrónica de la Universidad de Bogotá.
<https://bit.ly/40BIWUs>
- Chiecher, A., Melgar, M. F. y Paoloni, P. V. (2017, 29 de noviembre-2 de diciembre). *¿Nativos o aprendices digitales? tareas de escritura colaborativa online en la enseñanza universitaria* [Trabajo libre]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. <https://bit.ly/443N01F>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, (45), 21-31.
<https://bit.ly/3HdJFDi>

- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas, la visión desde la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dominique, D. G. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24). <https://bit.ly/31x4zWM>
- Farías, M. y Seguel, C. A. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, (32), 283-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- Farías, M. (2014, enero-junio). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <https://bit.ly/3V78u9R>
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión*, (11), 99-112. <https://bit.ly/3L8KuP6>
- González, E. (2020, 29 de abril). *El desafío de enseñar Lengua a adolescentes solo con formatos digitales*. Magisterio. <https://bit.ly/446XqgT>
- Guzmán Tinajero, K. y Rojas Drummond, S. M. (2012, enero-marzo). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245. <https://bit.ly/3HfgEac>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Marroquín Peña, R. (2013). *Metodología de la investigación*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Martínez, M. e Ibáñez, L. (2015). *Aprendiendo con textos multimodales: una experiencia práctica en clases de máster* [Ponencia]. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España. <https://bit.ly/3AvoSr1>
- Marucco, M. y Barrios, A. (2015, 29-30 de octubre). *¿Por qué y para qué es necesario enseñar a estudiar en la universidad?* [Ponencia]. V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, Buenos Aires.
- Maruri, T., Clará, M., & Remesal, A. (2011). La naturaleza del discurso en la escritura colaborativa online: intersubjetividad y elaboración del significado. *Journal for Study of Education and Development*, 34(2), 219-233. <https://doi.org/10.1174/021037011795377629>
- Mauri, R. M. (2011, diciembre). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1103-1128. <https://bit.ly/3nf9zjb>

- Molina Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis*, 5(10), 93-108.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-10.etcc>
- De Lucia, N. D. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Padilla, C. (2022). *Escribir para comunicar en contextos académicos*. Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/3oCjwaM>
- Parodi, G. y Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48.
<https://bit.ly/3HjINwV>
- Queiroz, J. y El-Hani, C. (2007). La emergencia de significado en sistemas semióticos. *Revista de Filosofía*, 2(56), 47-65. <https://bit.ly/3L9mj2Q>
- Rebolledo, V., Gutiérrez Soto, C., Rodríguez, M. F. y Palma, D. (2020, noviembre-diciembre). Tecnologías para la comprensión lectora: estado actual y nuevos desarrollos. *Revista Digital Universitaria*, 21(2).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.67>
- Rojas Cairampoma, M. (2015). Tipos de investigación científica: una simplificación de la complicada incoherente. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1-14. <https://bit.ly/2UpzZz7>
- Salvá, N., Irastorza, K., Zamarrena, M. y Varela, D. (2017, 25-27 de octubre). *Subjetividad, conocimiento y profesionalidad en la formación docente magisterial* [Ponencia]. Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo. <https://bit.ly/3L8UurC>
- Sánchez, A. B. (2019). Escritura colaborativa en línea: un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de coautoría. *RIED*, 12(2), 33-56.
<https://doi.org/10.5944/ried.2.12.900>
- Sanz, C. V. y Zangara, M. A. (2012, 8-12 de octubre). *La escritura colaborativa como una e-actividad* [Ponencia]. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, Había Blanca, Buenos Aires.
<https://bit.ly/3AxRj7W>
- Suárez Bazaruto, A. I. (2019, septiembre). *Tecnologías del empoderamiento y la participación en el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de Lengua y Literatura* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <https://bit.ly/3n7xBNc>
- Vaughan, N. (2020, julio-diciembre). Aprendizaje híbrido y participación de los estudiantes: ¿cuál es la conexión? *Educación Superior*, 19(30).
<https://bit.ly/3Vc4Ewf>

“Aula invertida” desde la mirada del estudiante universitario

Gabriela Guevara¹

Introducción

El concepto de la educación tradicional ligado al impartir clases en una pizarra y en donde el papel del estudiante se centra en escuchar y tomar notas para, en lo posterior, realizar las actividades propuestas, definitivamente genera un alto desinterés hacia el aprendizaje.

La academia en general y específicamente la universitaria está llamada a revertir esta situación y adaptarse a la demanda de los continuos cambios que actualmente cuentan con mayor impacto y urgencia a raíz del COVID-19. La forma de aprender viene evolucionando desde hace varias décadas y es necesario identificar las estrategias y metodologías adecuadas que permitan interactuar positivamente con todos los agentes que forman parte del proceso: docentes, estudiantes, directivos y todos los recursos didácticos, metodológicos y tecnológicos. Mientras los estudiantes perciban que la educación sigue siendo tradicional, monótona y aburrida, los niveles de desinterés seguirán siendo alarmantes y una preocupación latente para las instituciones educativas.

En este sentido, las metodologías que se soportan en el uso de las tecnologías tienen como enfoque principal estimular y lograr que los estudiantes desarrollen competencias prácticas a través de la realización de actividades fundamentadas en la teoría y no al contrario. Una de

1 Ma. Gabriela Guevara S., directora nacional de la Maestría en Comercio Exterior y Gestión Logística de la Universidad Politécnica Salesiana (mguevaras@ups.edu.ec).

estas metodologías es la del “aula invertida”, que al ser una metodología pedagógica, aporta valor al proceso de aprendizaje estudiantil.

El objetivo de este artículo es describir la experiencia vivenciada por estudiantes universitarios próximos a titularse de la Carrera de Administración de Empresas, que cursaron la asignatura de Mercados Internacionales y que lograron los resultados de aprendizaje establecidos en la misma. Para alcanzar los objetivos establecidos se utilizó un cuestionario de autoevaluación sobre las percepciones y reflexiones que se generaron a partir de haber cursado una asignatura en la que se aplicaron varias metodologías y así poder contrastar su experiencia específica frente al aula invertida.

El cuestionario permite al estudiante evaluar, a través de una escala tipo Likert, su percepción sobre los elementos que estuvieron presentes en el proceso. Este cuestionario se aplicó a los estudiantes después de haber terminado la evaluación y retroalimentación de los trabajos y no fue parte de su trabajo regular para evitar se parcialicen las respuestas. La población de este estudio son 18 personas, quienes forman parte del 100 % de matriculados en esta asignatura, durante el periodo académico sujeto a estudio.

Los resultados presentan la percepción de los estudiantes frente a dos temas importantes: la metodología del aula invertida y la vivencia estudiantil experimentada en su aprendizaje.

Fundamentación teórica

Las teorías del aprendizaje han evolucionado para estar a la par del contexto actual de la sociedad red: la construcción del conocimiento (constructivismo), aprender en sociedad (socioconstructivismo) y co-construir los saberes (conectivismo) (Llovet *et al.*, 2018). En este sentido, cada manera de entender el aprendizaje configura, a su vez, una determinada forma de relacionarse en clase, por lo tanto, una determinada forma de ejercer un liderazgo en el aula y un estilo de comunicación con y entre cada uno de los agentes educativos.

El estilo de liderazgo y la comunicación del docente se combinan con las diferentes situaciones de los estudiantes, desencadenando múltiples contextos de enseñanza-aprendizaje. En un contexto de *flipped classroom*, el factor desencadenante es la tecnología, dado que esta permite la “movicuidad”, entendiendo este término como el acceso a la información desde cualquier lugar y momento (Pisano y Piotet, 2009).

El aula invertida es una metodología muy conocida en el ámbito educativo (Hinojo Lucena *et al.*, 2019). Quienes realizan una revisión sistémica sobre el aula invertida sugieren que existe un escaso desarrollo en la literatura científica y el mayor número de estudios en el área se han desarrollado en EUA. Asimismo, denotan que el tiempo de aplicación óptimo de esta estrategia es un semestre académico para así obtener efectos en el aprendizaje. Por otro lado, en lo que respecta a los beneficios o ventajas que esta metodología presenta, varios autores a lo largo de esta última década validan dichos beneficios (García Gómez, 2016; Íñigo Mendoza, 2015; Rivero Guerra, 2018). Estos autores sugieren que dentro de los beneficios más importantes están: el cambio de enfoque, la autorregulación, la relación docente-estudiante y el aumento de la motivación en los estudiantes. Cabe recalcar que estos estudios se han aplicado en instituciones de educación superior.

En la educación superior, el aula invertida adquiere mucho más valor por el factor tiempo, que constituye un limitante (Arráez Vera, 2018). Considerando que el componente docente es uno de los tres componentes de las asignaturas, esta metodología permite a profesores y estudiantes sacar provecho del tiempo limitado que se contempla para su interacción. Al tener el material disponible con anticipación, al ser una responsabilidad del alumno estudiar sobre los conceptos básicos de la materia, entonces, en clases se pueden aplicar mayor número de prácticas y talleres, así como recibir una retroalimentación inmediata (O’Flaherty y Phillips, 2015). Esto genera un aprendizaje significativo sobre las temáticas abordadas y es congruente con el

enfoque constructivista que forma parte de los pilares del modelo educativo de la UPS.

Por otro lado, el aula invertida ayuda a los docentes a romper con el modelo tradicional centrado en el profesor (Toruón *et al.*, 2014) y la clase magistral como herramienta principal de enseñanza, para apostar por un enfoque más centrado en el estudiante (Bergmann y Sams, 2014), para que desarrolle su capacidad de aprender de manera autónoma a través de los materiales que el profesor le facilita. Además, el profesor tiene más tiempo para acercarse a sus estudiantes y acompañarlos durante todo el proceso. Por lo tanto, el aula invertida propone un cambio de rol de los profesores y, en consecuencia, de los estudiantes, para que finalmente evolucione a un modelo de aprendizaje invertido.

Metodología

Este es un trabajo descriptivo. Para presentar los resultados y generar los comentarios a continuación se utilizó un enfoque mixto. Para recopilar la información se utilizó como instrumento una encuesta con preguntas cerradas de escala. El instrumento fue aplicado al 100 % de los estudiantes matriculados en la asignatura de Negociación Internacional con el propósito de conocer cuál fue la percepción particular de cada estudiante durante el proceso de aplicación de clase invertida en el semestre marzo-agosto de 2022 en la sede Cuenca.

Para validar el instrumento se calculó el alfa de Cronbach con el paquete estadístico SPSS (22), lo cual permitió verificar la consistencia interna de los dos cuestionarios diseñados para medir la percepción de los estudiantes. El cuestionario nro. 1 con 11 preguntas y el cuestionario nro. 2 con 14 preguntas, todas ellas cerradas con una escala tipo Likert de cinco puntos. Los resultados confirmaron que los instrumentos son válidos (cuestionario nro. 1 = 0,70 y cuestionario nro. 2 = 0,86).

En esta misma línea cabe mencionar que cada una de las preguntas planteadas tienen relación directa con los factores y/o elementos

que la teoría define como elementos críticos de la aplicación de este tipo de metodología. En el cuestionario 1 se reflexiona sobre la introducción y presencia de estos elementos en el proceso, y el cuestionario 2 se enfoca en recolectar información sobre las vivencias individuales de los estudiantes durante el proceso.

Análisis de resultados

Los estudiantes fueron evaluados sobre la percepción de existencia de 11 elementos que, de acuerdo con la base teórica, deberían estar presentes en la aplicación de una clase invertida. En la tabla 1 se presenta el resumen de los resultados calculados en porcentaje. Entre los más relevantes se pueden citar: el docente proporciona material (100 %). Sin embargo, solo el 36,54 % asegura haber revisado dicho material con anticipación.

El 89,47 % confirma que está totalmente de acuerdo con que se trabaja en clases a través de talleres y un 10,53 % está de acuerdo. Finalmente, el 94,74 % afirma estar totalmente de acuerdo que se plantean talleres de aplicación. Las siguientes preguntas no tienen un porcentaje mayor al 80 % y tienen relación con los siguientes elementos: se incrementa el tiempo de interacción (78,95 %), el docente es el facilitador (73,68 %) y la retroalimentación es continua (68,42 %).

Tabla 1

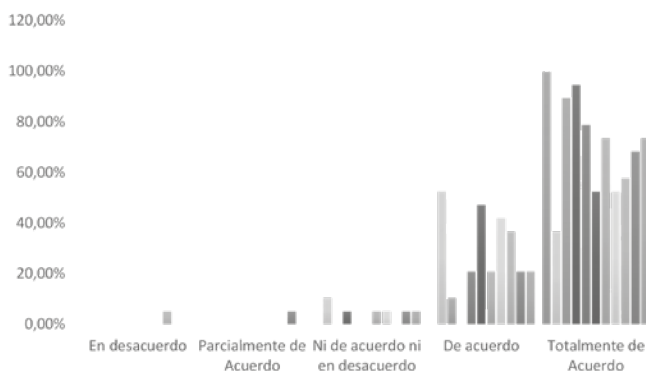
Respuestas al cuestionario nro. 1 por pregunta y según escala de Likert de cinco puntos

	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El docente proporciona material	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Los estudiantes revisan el material con anticipación	0 %	0 %	10,53 %	52,63 %	36,84 %
Se trabaja en clases a través de talleres	0 %	0 %	0 %	10,53 %	89,47 %
Se plantean talleres de aplicación	0 %	0 %	5,26 %	0 %	94,74 %
Se incrementa el tiempo de interacción	0 %	0 %	0 %	21,05 %	78,95 %
Los estudiantes son responsables de su aprendizaje	0 %	0 %	0 %	47,37 %	52,63 %
El docente es el facilitador	0 %	0 %	5,26 %	21,05 %	73,68 %
Instrucción directa + aprendizaje constructivista	0 %	0 %	5,26 %	42,11 %	52,63 %
Recuperación por ausencia	5,26 %	0 %	0 %	36,84 %	57,89 %
Retroalimentación continua	0 %	5,26 %	5,26 %	21,05 %	68,42 %
Información revisada al ritmo del estudiante	0 %	0 %	5,26 %	21,05 %	73,68 %

En este mismo sentido, a través de la figura 1, puede observarse que en casi todas las preguntas incluidas en el cuestionario, la respuesta tiene una tendencia a concentrarse en el rango “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Figura 1

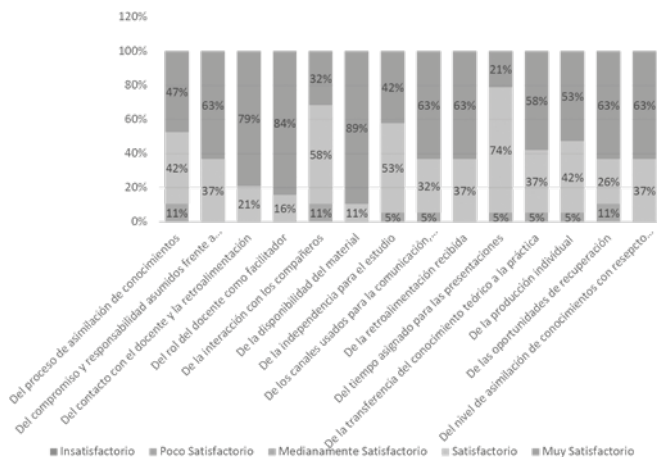
Resultados de aplicación del cuestionario nro. 1



En el segundo cuestionario se solicitó realizar una autoevaluación sobre el proceso vivenciado por cada uno de los estudiantes y sus particularidades. En la figura 2 puede observarse que, de los 14 planteamientos para la autoevaluación, cinco tienen una respuesta dentro de los rangos “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. En otros planteamientos los resultados fueron: proceso de asimilación de conocimientos 47 % muy satisfactorio-42 % satisfactorio, de la interacción con los compañeros 63 % muy satisfactorio-26 % satisfactorio y de las oportunidades de recuperación 11 % medianamente satisfactorio.

Figura 2

Percepción de los estudiantes sobre el proceso de clase invertida (autoevaluación)



Del resumen presentado en la tabla 2, pueden identificarse que los criterios con mayor percepción de “muy satisfactorio” son los siguientes: disponibilidad del material (89 %), rol del docente como facilitador (84 %) y contacto con el docente y retroalimentación (79 %). Los criterios en donde las respuestas superan el 50 % con una calificación “satisfactorio” son: interacción con los compañeros (58 %) e independencia para el estudio (53 %). De los 14 criterios incluidos en la autoevaluación no se presentan respuestas en los rangos “insatisfactorio” y “poco satisfactorio”.

Tabla 2
Resumen de resultados del cuestionario nro. 2

	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Medianamente satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Del proceso de asimilación de conocimientos	0 %	0 %	11 %	42 %	47 %
Del compromiso y responsabilidad asumidos frente a las tareas, talleres y presentaciones	0 %	0 %	0 %	37 %	63 %
Del contacto con el docente y la retroalimentación	0 %	0 %	0 %	21 %	79 %
Del rol del docente como facilitador	0 %	0 %	0 %	16 %	84 %
De la interacción con los compañeros	0 %	0 %	11 %	58 %	32 %
De la disponibilidad del material	0 %	0 %	0 %	11 %	89 %
De la independencia para el estudio	0 %	0 %	5 %	53 %	42 %
De los canales usados para la comunicación, transmisión y presentación de trabajos	0 %	0 %	5 %	32 %	63 %
De la retroalimentación recibida	0 %	0 %	0 %	37 %	63 %

Conclusiones

La aplicación de la metodología del aula invertida cambia de manera representativa el enfoque de los estudiantes y docentes involucrados en este proceso. En esta vivencia universitaria se evaluaron los elementos que estuvieron presentes y se contrastaron frente a los elementos que deben estar presentes en una clase invertida, para que los resultados puedan ser favorables.

Por otro lado, se evaluó la percepción de los estudiantes frente a la metodología aplicada y este proceso fue interesante, ya que permitió al docente, de manera cercana, conocer la percepción de un estudiante universitario, facilitando una alternativa válida para mejorar un aprendizaje significativo en los estudiantes de la Carrera de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca.

Es necesario mencionar que una de las limitaciones de este estudio radica en la no inclusión del indicador de desempeño académico, el cual habría permitido conocer cuáles fueron los resultados en cuanto al aumento de las calificaciones sobresalientes de los participantes. Finalmente, este estudio debería replicarse en los siguientes periodos académicos y de esta manera contrastar los resultados obtenidos en un lapso de tiempo más extenso.

Referencias bibliográficas

- Arráez Vera, G. L. (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 155-162. <https://bit.ly/42npE5u>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. *Innovación Educativa*.
- Carignano, C. (2016). *Implementación de clase invertida en una escuela de una universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://bit.ly/42lTmYr>
- García Gómez, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso*, (39), 199-218. <https://bit.ly/40X5a2d>

- Hinojo Lucena, F., Aznar Díaz, I., Romero, J. y Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <https://bit.ly/3VsCjSo>
- Íñigo Mendoza, V. I. (2015). Flipped Classroom y la adquisición de competencias en la enseñanza universitaria online. *Opción*, 31(5), 472-479. <https://bit.ly/44qG5j4>
- Llovet, J., Ojando, E., Ávila, X., Miralpeix, A., López, P. y Pratz, M. (2018). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación: el caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 53-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201853733>
- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The Use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Pisano, F. y Piotet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Paidós.
- Rivero Guerra, A. (2018). Práctica de laboratorio de granos de almidón en un curso de botánica general: una experiencia de clase invertida. *Formación Universitaria*, 11(1), 87-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100087>
- Toruón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Océano.
- Ventosilla Sosa, D., Ostos de la Cruz, F., Flores Tito, A. y Relaiza, H. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>
- Wendorff, C. A. (2019). *Aula invertida para el aprendizaje de dominio en los estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://bit.ly/42p6yM8>

Metodología de investigación educativa y titulación universitaria

Edgar Loyola Illescas¹

Introducción

El aprendizaje constituye uno de los aspectos inherentes a la vida y la realidad humana, y se manifiesta durante toda su existencia, evidenciándose en los diferentes aspectos cognoscitivos y actitudinales durante el desarrollo de la persona. En su fase inicial, es su contexto familiar y posteriormente el contexto escolar y social, los que nutren el ambiente de aprendizaje que será el sustento del cual asumirán patrones de pensamiento y comportamiento, que caracterizan a cada persona, convirtiéndose por su propia importancia en un ámbito de constante investigación.

Son extensos y muy variados los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, entre ellos, la motivación quizás tiene un rol protagónico en el nivel universitario, considerando su edad biológica y nivel de madurez del estudiante en esta etapa, su incidencia es más significativa en comparación con los niveles de educación anteriores como básica, media y bachillerato.

La educación actual, en general, tiene el gran desafío de alcanzar un nivel necesario y suficiente de motivación en los estudiantes, motivación que debería ser promocionada de diferentes maneras, en concordancia con las características que tiene hoy la realidad estudiantil; una realidad inmersa en el mundo de la realidad virtual, el

1 Profesor-investigador titular principal, coordinador del Grupo de Investigación Ciencias de la Educación (GICCE), director del posgrado en Innovación en Educación y miembro del equipo que formuló la creación de la Universidad Politécnica Salesiana (<https://orcid.org/0000-0002-3881-7353>).

metaverso y todo su tejido que implica las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La experiencia educativa desarrollada y que sustenta este artículo, aborda de partida los aspectos relacionados con la motivación del estudiante, sumada a la motivación del docente para, de manera conjunta, alcanzar el objetivo de la asignatura de Metodología de la Investigación Educativa. Esta materia debe aprobar el estudiante en los nueve ciclos de su carrera, por ello, la motivación fue fortalecida, sostenida y vivenciada por los universitarios de las carreras de Educación en un período de 48 meses, tiempo en el cual se desarrollaron los diferentes contenidos del microcurrículo de la asignatura.

Entre los aspectos sustantivos tenemos el logro mayor de titularse en el último periodo académico de la carrera y así como las motivaciones de aprobar la asignatura con actividades en las que el estudiante-investigador evidencia y aplica los contenidos de Metodología de la Investigación Educativa en el centro de educación donde desarrolla su investigación, evidenciando y experimentando resultados tangibles del proceso investigativo.

Este artículo expone una síntesis del proceso de investigación seguido en cada nivel y la interacción de otros actores como directivos, docentes, estudiantes y padres de familia externos a la universidad. Esta comunidad de actores y no solo el docente de la asignatura, que acompañan al trabajo de investigación del estudiante, constituye uno de los pilares representativos para que el joven avance en su proceso académico. La claridad de los resultados en cada fase declarados en el mesocurrículo y finalmente las actividades planificadas semanalmente en el microcurrículo, generan un ambiente motivador para que el alumno avance y no se detenga en su proceso de formación.

Otro de los factores que apuntalan este ambiente motivador está referido al constante acompañamiento del docente-tutor y la actividad académica identificada como predefensa, un acto académico en el cual el estudiante, ante un tribunal integrado por docentes de la Carrera,

socializa las fases y resultados de su investigación, momento en el cual el tribunal sugiere las mejoras mínimas necesarias para perfeccionar aspectos referidos a la calidad y claridad. En la segunda socialización el estudiante lo hace ante un tribunal que, a más de los docentes universitarios, participan delegados de la institución educativa en la cual se desarrolló la investigación. El cumplimiento de estos requisitos por los estudiantes posibilita el proceso de titulación en la Licenciatura en Educación Básica y Licenciatura de Educación Inicial.

El estudiante universitario posee ciertas características que se inician y forman a partir de alcanzar un nivel de autonomía en su vida personal y académica. Se presupone que una tendencia de sus decisiones pasa por un proceso previo de análisis y validación personal, y que de ser consideradas beneficiosas y coherentes con sus objetivos y metas, entonces, se empeña en conseguir las. Entre ellas está alcanzar su primer título universitario que les permitirá enrolarse en el ámbito profesional y/o continuar con estudios de posgrado.

El rol y desafío del docente universitario, considerando la realidad social descrita anteriormente y la heterogeneidad del estudiantado universitario, es de vital importancia para conocer las expectativas y aspiraciones que tienen específicamente en el ámbito universitario.

La motivación, según Pairó y Prieto (2002), constituye un proceso psicológico que se relaciona con el impulso (amplitud), dirección y persistencia de la conducta que involucra una esfera interna y externa de la persona, misma que interactúa de manera constante con un contexto cultural y social en se encuentra en constante cambio y variación.

Varios autores como Vygotsky, Piaget, Bruner, Gardner, Spiro, Lave, Langley y Simon (Avilés, 2011), han generado teorías que acercan y explican el cómo y el porqué del proceso de aprendizaje, que se genera y desarrolla de manera intangible, pero a su vez evidente en el cambio de pensamiento, conducta, modo de hacer y las alternativas para afrontar y resolver los problemas del sujeto que aprende, en un

determinado entorno y contexto, incorporando lo nuevo en su experiencia personal y colectiva.

En el ámbito educativo, el aprendizaje constituye en uno de los principales factores de investigación y gestión del colectivo involucrado, toda vez que el avance esperado del estudiante está directamente ligado a los resultados del proceso de aprendizaje que evidencie el mismo. El aprendizaje en los distintos niveles de educación que transita el estudiante, desde el nivel inicial hasta el universitario, está caracterizado por la teoría constructivista de Piaget, en la cual el desarrollo cognitivo está ligado al desarrollo biológico y las estructuras mentales varían de acuerdo con las experiencias e interpretaciones del estudiante; en este caso, adaptando y/o equilibrando una explicación lógica del constructo de aprendizaje.

El estudiante universitario, se asume, de partida cuenta con un nivel de desarrollo cognitivo en concordancia con la experiencia personal adquirida en los niveles anteriores de educación. Entre ellos posee un razonamiento y una lógica de los procesos y realidades, sin embargo, no es suficientemente significativo este nivel de desarrollo, sino que para que ocurra un auténtico aprendizaje es necesario que el rol del docente contribuya y lo apoye desde la cotidiana interacción con el estudiante.

Bandura (1995), al abordar la teoría social cognitiva, considera que la motivación y la conducta de las personas son controladas por un pensamiento que integra tres tipos de expectativas: la *expectativa situacional*, contexto cuyas realidades y consecuencias escapan al accionar de la persona involucrada; la expectativa sobre el *resultado*, que depende de la conducta asumida por el titular; la *expectativa de autoeficacia*, que consiste en la confianza de las capacidades y competencias del titular que asegurarían alcanzar los propósitos aspirados (Bandura, 1995).

Otra perspectiva sobre la motivación indica que la misma se origina en la interacción simultánea de las necesidades, impulsos e incentivos (Luthans, 2002).

El presente artículo expone las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Educación Básica y Educación Inicial, analizado desde la perspectiva formulada por Petrich (2000), donde interactúan tres componentes: motivacional, cognitivo y el contexto.

Componente motivacional

Está orientado a sensibilizar al estudiante sobre su pensamiento y autoconocimiento, sobre las capacidades y posibilidades que tiene y que requiere hacer uso en su proceso de aprendizaje. En otros términos, busca que cuente con la suficiente confianza de sus propias competencias, autodominio y control de sus habilidades y condiciones de responsabilidad, dedicación y tiempo a ser invertidos en su aprendizaje. El docente tiene que asumir la iniciativa desde el primer contacto con el estudiante, para generar este ambiente en el cual la autoestima del estudiante es fortalecida y fomentada durante toda la interacción estudiante-docente.

El estudiante, al escuchar y relacionarse con el docente, debe percibir en un primer momento y luego sentir que el docente es un aliado y quien lo apoyará y orientará en su trabajo académico, aspecto ineludible y obligatorio de todo buen docente. Sin embargo, en la generalidad, este es un aspecto que se obvia y en algunos casos más graves se ignora, y cuando esto sucede el estudiante percibe y siente que el docente es quien le asigna trabajo académico, controla sus tareas, califica y desde su perspectiva solo servirá para cumplir con los requisitos para aprobar la asignatura... una realidad muy marcada en la educación del siglo XX (Castañeda Ramírez, 2008).

En nuestra investigación este aspecto se concretó a través del conocimiento en detalle del microcurrículo de la asignatura en cada

nivel. Su resultado final y la respectiva incidencia en su proceso de titulación, acompañado de una detallada planificación de actividades semanales y las opciones de trabajo personal, en equipo y de retroalimentación por parte de todos los miembros del aula, incluido el docente, fueron satisfactorios.

El docente y estudiante, en la interacción cotidiana, construyeron el ambiente en el cual, a partir de la iniciativa del docente, averigua y establece los objetivos y metas a ser logradas. Aquí el docente es parte y colabora con el proceso que ayude a concretar y conseguir a sus estudiantes los objetivos y metas. Este proceso no fue automático y requirió de algunos niveles en que el estudiante evidencia y vive esa realidad, y una vez que se alcanzó tal ambiente en el aula, fue necesario sostenerlo semanalmente, a través del acompañamiento personal, realidad que fue disminuida por el tiempo asignado en el horario y compensada con horas fuera del aula, de manera voluntaria.

El propio conocimiento de aspectos teóricos del contenido de la asignatura y su respectiva aplicación, así como sus resonancias, constituyeron la base de sus experiencias previas, en la cual el docente asume el rol de guía y acompañante, sobre todo para facilitar la comprensión y el razonamiento propio sobre la temática abordada, diferenciando que no es simplemente el logro de los resultados u objetivos, sino también tiene validez el proceso mismo desarrollado.

Piaget plantea que el conocimiento es dependiente de la acción y que a su vez esta acción, reproduce conocimiento. Por ello se vuelve indispensable y casi obligatorio que el docente se ingenie formas y maneras para que el estudiante asuma por su propia voluntad y deseo el respectivo acercamiento al conocimiento. Una vez iniciado tal, proceso es necesario más atención a los casos propios de cada estudiante, ya que esta investigación se apoyó en la estrategia de socialización de casos similares, en el cual cada estudiante demandaba una verdadera necesidad de comprensión, explicación y formulación de alternativas, condición genuina de un auténtico aprendizaje.

Componente cognitivo

Este factor constituye, por lo general, un aspecto muy heterogéneo de múltiples factores que tienen origen en las condiciones socioeconómicas y culturales, entre ellas: alimentación, salud, escolaridad, estabilidad emocional, etc. Al considerar este aspecto, el aula está integrada por estudiantes con distintas realidades y experiencias de vida y de educación, realidad que se abordó desde el criterio de la flexibilidad en las maneras de aprender. Para ello se estableció un rango de flexibilidad con acuerdos previos con los estudiantes, en cuanto al tiempo para presentar los avances, la asistencia al aula y el principio del aula invertida, que se concretaba en que el estudiante demandaba apoyo por parte del docente.

Otro de los aspectos considerados en esta fase fue el proceso de la evaluación: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en la cual como estudiante tenía un 67 % y el 33 % el docente. Las estrategias del trabajo en grupo, entre pares, actividades académicas supletorias y/o complementarias, ayudaron de buena manera a disminuir las brechas detectadas entre los estudiantes.

La metacognición, en el ámbito de la educación y específicamente en el proceso de aprendizaje, incentiva y promueve las propias capacidades y habilidades de cada estudiante para aprender, mismas que fueron potenciadas a través actividades académicas consideradas en la planificación de la asignatura. Estas se desarrollaron entre pares, generándose un ambiente emotivo, consciente y de gusto por aprender; además, el estudiante se explica y valida simultáneamente el proceso por el cual se efectiviza su aprendizaje. Todo esto fue posible con un continuo y sostenido estímulo de un ambiente de aprendizaje.

Componente del contexto de aprendizaje

Está ligado de manera directa a las características únicas y propias del docente, tales como su modo de ser y actuar en el ejercicio de su rol;

el método, diseño y recursos que utiliza para el desarrollo del proceso de aprendizaje; el diseño y planificación de las distintas tareas académicas que debe realizar el estudiante; el ambiente y tipo de relación que construya y mantenga entre y con los estudiantes.

En este componente fue necesario desarrollar acciones que muestren a los estudiantes que el docente es uno de los más interesados para que logren sus objetivos. Es así que uno de los factores que impactó sustantivamente fue el tiempo dedicado, que superó ampliamente a las horas asignadas en el horario, recursos tales como transporte para la visita de docente y estudiantes a los directivos de los centros educativos, en los cuales desarrollaban sus investigaciones; gestión propia del docente para en ciertos casos no estar alineados a la normativa y regulaciones establecidas en el microcurrículo; una constante animación sobre la suficiencia de las capacidades y competencias estudiantiles para responder eficiente y eficazmente a las exigencias académicas, y a las exigencias propias de la vida, trascendiendo la temporalidad y contenidos de la asignatura y de la vida universitaria.

Para que el docente construya y desarrolle el contexto de aprendizaje adecuado y pertinente a la realidad de los estudiantes, a más de su perfil profesional de docente y su experiencia, es indispensable su continua preparación y actualización sobre temas y contenidos ligados al avance del conocimiento de su área, así como las alternativas y recursos didácticos y tecnológicos que están al servicio y aplicación en el desarrollo de la asignatura.

Para la construcción del contexto descrito fue necesario vencer algunas dificultades generadas, básicamente, por la resistencia e incertidumbre innata al cambio de los involucrados. El apoyo directivo y una sostenida socialización y comunicación oportuna de las fases y logros parciales, que eran evidentes sobre todo para los estudiantes, constituyeron un factor sustancial que posibilitó que el proceso se consolide en el tiempo y se alcance que los estudiantes constaten que la asignatura de Metodología sí contribuyó al desarrollo del trabajo

de investigación y al logro de su objetivo: culminar y sustentar su trabajo de investigación.

Metodología

La metodología aplicada en este proceso investigativo se sustenta en las orientaciones de la investigación-acción de Kurt Lewin, en la que se cumplió con las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Aquí el docente-autor asume el rol de investigador y participante, aplicando el conocimiento teórico en los diferentes niveles de la asignatura, en el contexto universitario de las carreras de educación. Desde la perspectiva del tiempo y características de la investigación desarrollada, se define como una investigación longitudinal y de evolución de grupo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) por el tiempo transcurrido y porque los datos recabados en cada período académico permiten observar las variantes, sus causas y efectos.

Los diferentes niveles de la asignatura tienen, cada uno, un objetivo secuenciado y que está establecido en el mesocurrículo:

- Nivel 1-Metodología de la Investigación Educativa I: aproximación a la realidad educativa.
- Nivel 2-Metodología de la Investigación Educativa II: descripción de la realidad educativa.
- Nivel 3-Metodología de la Investigación Educativa III: problematización del hecho educativo.
- Nivel 4-Metodología de la Investigación Educativa IV: formulación del proyecto de investigación.
- Nivel 5-Metodología de la Investigación Educativa V: elaboración del estado del arte.
- Nivel 6-Metodología de la Investigación Educativa VI: recopilación y sistematización de información.

- Nivel 7-Metodología de la Investigación Educativa VII: análisis e interpretación de la información.
- Nivel 8-Metodología de la Investigación Educativa VIII: redacción de trabajo de titulación.
- Nivel 9-Metodología de la Investigación Educativa IX: socialización del trabajo de titulación.

Resultados

La experiencia investigativa tiene resultados de tipo cualitativo y cuantitativo, evidenciando la validez del proceso. El resultado más representativo y de incidencia alta está en que el estudiante pudo iniciarse y desarrollar en una auténtica investigación educativa, cuyo escenario y campo de acción fue un centro educativo en pleno funcionamiento. Esta condición obligó al estudiante a conocer los pormenores y contextos propios de un investigador educativo, un escenario real; además de fortalecer la confianza y posibilidad de que un estudiante posee condiciones y competencias para desarrollar una investigación educativa con rigor y calidad, que a su vez fortaleció e incrementó su autoestima.

La promoción académica en los diferentes niveles de la asignatura, como el logro de escritura y socialización de su trabajo de investigación, constituyeron un resultado sentido y constatado por la totalidad estudiantil. A excepción de un caso que, por problemas exógenos a la realidad académica, el estudiante no cumplió en el tiempo establecido todos los requisitos para su titulación.

Otro de los resultados de tipo cualitativo es que el estudiante percibió que el conocimiento adquirido en el aula contrastaba y aplicaba en el campo real de investigación. Esta realidad le motivó a una participación estudiantil más sustanciada en el aula a la hora de abordar temas que no constaban en el programa y tampoco fueron abordados

en clase. Esto incentivó el autoaprendizaje motivado por la necesidad de dar respuesta a su puntual realidad investigativa.

El nivel de responsabilidad y madurez de los estudiantes creció de manera evidente, apoyado en un contexto próximo de pasar de ser alumno a exalumno universitario, ya que de manera paulatina se cumplían los requisitos académicos para su titulación, obligando a mirar su siguiente escenario que podía ser una plaza laboral o unos estudios de posgrado.

Los resultados cuantitativos obtenidos en este proceso académico de cuatro años y medio fueron los siguientes:

Tabla 1

Eficacia alcanzada por niveles en la asignatura Metodología de la Investigación Educativa (cohorte primera Educación Básica y Educación Inicial 2016-2021)

Nivel	Nro. matriculados	Nro. aprobados	Eficacia (%)
1	68	65	95,6
2	57	57	100
3	59	59	100
4	57	56	98
5	56	56	100
6	54	54	100
7	56	52	93
8	51	50	98
9	47	47	100
Total	504	496	100

Nota. La tabla evidencia las variaciones de la primera cohorte en la matrícula y la eficacia de la asignatura de Metodología de la Investigación Educativa. El incremento del número de matriculados de un nivel inferior a un superior se explica porque los estudiantes de otras carreras tienen la flexibilidad de matricularse o no en el siguiente nivel de acuerdo con su propia realidad.

Análisis de los resultados

La eficiencia de aprobación de la asignatura es significativa no solo por los valores evidenciados en la tabla 1, sino también por el nivel de significación que representa la asignatura en la consecución del objetivo de promocionarse de nivel, de avanzar de manera organizada en su proceso de investigación educativa.

Se identifica en los datos cuantitativos que el séptimo nivel tiene el valor más bajo de eficacia (93 %), esto se explica porque ahí se desarrolló el análisis e interpretación de la información recopilada en el proceso de investigación, ámbito en el cual se analiza e interpreta la información recopilada en el nivel anterior, en los casos críticos el estudiante lo hizo sin el nivel de calidad requerida, lo cual comprometió a que nuevamente se realice el proceso. Sin embargo, tales estudiantes retomaron el proceso y alcanzaron a cumplir con las obligaciones académicas en los tiempos contemplados para la sustentación y presentación de los resultados de su investigación educativa.

Discusión

La tendencia que se manifiesta en los diferentes años de las carreras de Educación es un porcentaje de eficacia muy aceptable en el rendimiento y aprobación de la asignatura, que desde la perspectiva del docente se debe a que los contenidos de la asignatura se depuraron a los mínimos necesarios, para aplicar en cada uno de los centros educativos donde el estudiante desarrolló su proceso investigativo y vivenció las fases de la investigación-acción: planificar-actuar-observar y reflexionar, entre los ambientes del centro educativo-aula-domicilio.

Otro factor importante es que por primera vez en la Carrera se alcanzó una tasa de graduación significativa, misma que sirve de ejemplo para las demás carreras. La constatación directa del estudiante-investigador de la importancia de la asignatura de Metodología para desarrollar un proceso de investigación educativa real, donde la interacción con los demás actores involucrados promueve y fortalece

al estudiante, para que no aprenda solo para aprobar la asignatura, sino porque requiere conocer y explicar su proceso investigativo.

La actividad académica previa a la sustentación de su trabajo de investigación, denominada socialización inicial, constituyó una experiencia pedagógica valiosa, aunque en la reglamentación institucional no consta. Permitió a los estudiantes contar con las sugerencias de mejora por parte de un tribunal y sobre todo afianzar su autoestima y confianza al momento de la defensa o socialización, que fue calificada como nota de aprobación de la asignatura de Metodología. Esta realidad permitió poner en marcha una auténtica evaluación, alejada de toda acción punitiva en la que el error no está permitido, por lo contrario, este evento señalaba el error y las posibilidades de mejora. La percepción del estudiante sobre la evaluación se reafirma en el sentido positivo, es decir, una experiencia clave en su futura profesión como docente.

Cuando el estudiante alcanza un nivel de significación y aplicación de lo que aprende, esto es, el qué, para qué y por qué de su actividad académica, la dedicación y empeño se evidencian en los resultados y el interés de continuar con el proceso hasta finalizarlo.

Concluir sus estudios con la titulación fue, en este caso de estudio, una de las motivaciones principales que motivó a los estudiantes a cumplir con los requerimientos académicos de la asignatura de Metodología de la Investigación Educativa, ya que fue el camino y la manera de concretar tal objetivo.

Referencias bibliográficas

- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde Charpack y Vygotsky. *Intersedes*, 12(23), 133-144.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Castañeda Ramírez, I. (2008). El aprendizaje a través de la mirada de diferentes autores. *Ethos Educativo*, (41), 27-40. <https://bit.ly/3nqW68h>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Loyola, E. (2019). La evaluación universitaria: una experiencia al estilo salesiano, aprendiendo juntos estudiante y docente. En Autor (coord.), *La evaluación estudiantil universitaria: urgencia por mejorar*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3f1MetW>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and maintaining psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75. <https://bit.ly/42tlpFC>
- Petrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Rojas, M. (2019). *Importancia de las emociones en el aprendizaje*. Universidad Internacional de Valencia.

El estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la experiencia de acción-reflexión-acción

Raquel Victoria Jara Cobos¹

Introducción

El docente es el responsable de transformar las clases en activas y dinámicas, donde el estudiante sea el protagonista del proceso del aprendizaje y el constructor de su propio conocimiento. Para ello se requiere un cambio de paradigma de la educación tradicional hacia uno nuevo, donde se dé libertad para pensar y aportar, para reflexionar, analizar y orientar a muchos jóvenes el camino a seguir, para que su proyecto de vida se haga realidad.

Cuántas metas e ilusiones se pueden frustrar por la barrera que un docente puede colocar, a veces sin intención, pero sí por carencia de planificación, de tiempo para escuchar y entender otras realidades, estilos de aprendizaje y de inteligencias. Son tantas las responsabilidades del docente como tantas son también de los estudiantes, situación que me llevó a meditar para poner más empeño y hacer de la didáctica el verdadero arte de enseñar y aprender, dentro y fuera del aula de clases, de una manera diferente a con la que inicié.

La cantidad de años de experiencia dando clases no se convierten en casualidad, sino en un instrumento de riqueza en el uso de metodologías, técnicas y estrategias para acompañar de mejor

1 Coordinadora del Instituto de Idiomas, coordinadora del Grupo de Investigación Comunicación, Educación y Ambiente (GICEA) y editora asociada de la revista *Alteridad* (<https://bit.ly/3HBZQKK>) de la Universidad Politécnica Salesiana (<https://orcid.org/0000-0003-4947-5309>).

forma a jóvenes que tienen el ideal de ser profesionales y de servir a la sociedad. Indudablemente, se requirió de una acción-reflexión-acción de cada clase para saber qué recursos didácticos incluir y cómo aplicarlos para conectarse mejor con los estudiantes, lo que me exigió mayor preparación, que lo hice de manera autónoma, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), porque estoy convencida que para apoyar a los estudiantes no solamente se requiere de buena voluntad o buenas intenciones, sino también de conocimiento y experticia.

La oportunidad que tuve para dar clases en los niveles de pregrado y posgrado me sirvió para pensar diferente, romper paradigmas y mirar nuevos enfoques, para utilizar las TIC de otra forma, para reflexionar no solamente sobre los roles que, tanto docentes como estudiantes debemos cumplir, sino también sobre la experiencia de la didáctica aplicada que los comparto con el único afán de dejar una inquietud en cada lector. Asimismo, con el fin de socializar experiencias e invitarles a leer otros textos, me permito utilizar mis referencias bibliográficas de los libros editados bajo la coordinación de Edgar Loyola Illescas, a quien agradezco por su constante motivación a escribir.

A continuación, dejo a su mejor criterio las realidades que me ayudaron a mejorar procesos, a involucrarme más en lo que ha sido mi verdadera vocación: la docencia. Para fines de reflexión las he clasificado en nivel de pregrado y nivel de posgrado.

En el pregrado

Cada mirada se la presenta en forma general, como una sistematización de lo que fue, de la empatía alcanzada y de lo gratificante de caminar junto a jóvenes desde la docencia.

El rol del docente

Este rol fue de acompañamiento, orientación y guía en todas las temáticas de cada unidad, considerando que acompañar significa estar

pendiente de sus necesidades, del camino que transitan, de responder a sus inquietudes, mantener una cercanía, una escucha asertiva que conlleva a la adquisición de mayor confianza, de conocer su individualidad para aportar con recursos extras o utilizar otras estrategias. En este acompañamiento tuve la oportunidad de descubrir las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Aquí me di cuenta que existen estudiantes con discapacidad intelectual leve que requieren de otros métodos, técnicas o estrategias, y que necesitan de más tiempo para entender un tema y realizar una actividad o tarea.

La orientación es vital, pues los estudiantes con su juventud, energía y buena voluntad, pueden desarrollar algo que no aporte a las metas planteadas, por eso la responsabilidad del docente está en la orientación oportuna, en direccionar el tema o la actividad a realizar con la utilización de los recursos didácticos adecuados y el proceso a seguir, sin lo cual, el estudiante se encontrará desorientado. La guía es parte de la orientación que sirve para encausar algo que iniciaron con el fin de que lleguen a un feliz término.

La docencia es la madre de las profesiones y, como tal, requiere de mucha vocación para estar pendiente de los estudiantes cuando lo necesiten, para dar tiempo, espacio y comprensión a las situaciones por las que pueden atravesar. Aquí también pude entender muchas realidades que no siempre son las que se ven, sino las que se ocultan y que ameritan preocupación y apoyo incondicional.

Dentro de los roles del docente está también la planificación de la evaluación que, por supuesto, requiere de mucho tiempo, porque el resultado que se obtenga del proceso formativo sirve de insumo para tomar decisiones en la metodología utilizada, teniendo en cuenta que lo que se pretende es el aprendizaje del estudiante. Este aprendizaje involucra no solamente un verdadero acompañamiento, sino también:

Una comunidad académica comprometida con el proyecto institucional que exige profesores competentes, profesionales, sensibles ante el mundo de los jóvenes, solidarios y coherentes en el decir y hacer.

Alumnos que sean protagonistas de su propio aprendizaje, responsables en el desempeño científico, cultural, educativo y social de las instituciones universitarias. Grupos de personas que sean capaces de guiar la elaboración y puesta en práctica del proyecto institucional, donde el estudiante sea el centro del proceso. (Jara Cobos, 2015, p. 74)

El rol del estudiante

El estudiante como centro del proceso de aprendizaje, siempre fue el protagonista, el que preguntó para despejar dudas, investigó para consolidar el aprendizaje, trabajó en forma dinámica de manera cooperativa y colaborativa con los demás. Pude darme cuenta que el estudiante, en su libertad, se desempeña mejor y con más responsabilidad porque se genera confianza. Sabe que su criterio es valorado y que su pensamiento crítico, desde lo más simple, es un aporte a la ciencia y a la sociedad. Sobre todo, siente confianza y se da cuenta que es capaz de procesar la información recibida para generar nuevos conocimientos.

El estudiante no es pasivo ni receptor de contenidos, sino es activo y reflexivo de esos contenidos; no es el que simplemente escucha, sino el que pregunta para aclarar dudas; por ello el docente tiene que estar en constante formación. Personalmente, he tenido que prepararme en el uso de aplicaciones de la web, a pesar de ser una *baby boomer*, ya que un 90 % de estudiantes de pregrado fueron nativos digitales. Quizá esta sea una de las formas de evitar la deserción, porque:

Los estudiantes que ingresan a las universidades sean éstas públicas o privadas, en las modalidades presencial, semipresencial o a distancia, lo hacen con expectativas personales de éxito, con el objetivo de alcanzar un título para servir profesionalmente a la sociedad, desde el bienestar personal y familiar. Es difícil entender que un estudiante ingrese a la educación superior con la intención inicial de desertar; sin embargo, este fenómeno se da en el proceso, a veces antes de completar el primer ciclo cuando el rendimiento académico es pésimo, hecho que debilita el deseo de continuar y alcanzar la meta propuesta. (Jara Cobos, 2016, pp. 85-86)

Experiencia de la didáctica aplicada

El proceso de aprendizaje inició desde el primer día de clases, cuando se dio a conocer los contenidos de la asignatura según el número de unidades, los objetivos a alcanzar y cómo se desarrollará durante el ciclo. A pesar de contar con un sílabo estructurado, en la marcha, se fueron realizando ajustes según la necesidad, pues tuve la oportunidad de hacer realidad la flexibilidad del currículo desde el plan de clase, hecho que me permitió incluir las TIC de acuerdo con el manejo y experiencia que pude percibir de los estudiantes. Las clases fueron más agradables, con alta intervención de los estudiantes; se trabajó para alcanzar innovación en la educación, que no significa utilizar tecnologías para hacer lo cotidiano o seguir un mismo proceso, sino diferente, en donde los estudiantes se divierten mientras aprenden. Ciertamente, debieron esforzarse para hacer uso de Canva, Genial.Ly, Socrative, Wordwall, Quizizz, Kahoot, Powtoon, Renderforest, Nearpod, Baamboozle, Blendspace, Storyboardthat, Emaze y Animaker.

Desde el comienzo se dio a conocer cuáles serían sus roles y el apoyo que recibirán de su docente en el proceso, de tal forma que sean ellos quienes construyan su propio conocimiento a partir de su experiencia. Se alcanzó puntualidad para el inicio de clases a pesar de que tuve estudiantes que viajaban desde otros cantones de la provincia del Azuay. Se consiguió el cumplimiento de actividades, tareas y proyectos. Se superó la idea de que solamente en el aula se aprende, pues desarrollaron destrezas para investigar y cumplir con los proyectos para exposición, lo que me dio oportunidad para utilizar el tiempo de clases en retroalimentación y responder inquietudes, en orientarles sobre la práctica o simulación de realidades utilizando las aplicaciones de la web antes mencionadas. Sin mayor explicación, se introdujo no solamente *flipped classroom* o “aula invertida”, sino también el *flipped learning* o “aprendizaje invertido”.

En el proceso, identifiqué cómo al realizar todas las actividades, desarrollaron valores de compañerismo, empatía y solidaridad para

explicar a sus compañeros sobre el trabajo a ejecutar. Comprendieron el proceso de evaluación, que no significó la recepción de exámenes y la repetición de contenidos, sino la aplicación práctica con evidencia en videos y simulación de realidades utilizando las TIC, algunos videos o links de YouTube que se enviaron al director de Carrera.

La participación en las diferentes exposiciones fue: muy satisfactoria, satisfactoria y poco satisfactoria, pues no necesariamente tienen que ser perfectas... se cometen errores y es ahí donde tuve la oportunidad de intervenir, haciéndoles notar que se aprende desde el error. Considero que ahí es donde más han reflexionado, porque si bien algunos estudiantes se mantienen callados, me he dado cuenta que las inquietudes e incertidumbres siempre son las mismas. No cabe duda que como docentes podemos percibir la calidad del aprendizaje porque “se mide en la satisfacción de quien aprende, en el entusiasmo que existe para descubrir nuevas formas de producir conocimiento, de manera espontánea, a través de nuevas alternativas de evaluación y que sirvan también para mejorar las competencias” (Jara Cobos, 2019, p. 73).

Con respecto a la evaluación, aunque al inicio tenían mucha expectativa del tipo de examen que iban a tener, se dieron cuenta que era diferente, que debían autoevaluarse y coevaluar a su compañero o compañera mediante rúbricas, que los “exámenes objetivos” los tenían en archivo html con retroalimentación inmediata para que revisen las veces que quieran porque les servía para consolidar el aprendizaje, que el examen era de opinión y de pensamiento crítico en base a lo estudiado dando cumplimiento a la heteroevaluación. La evaluación fue formativa como un proceso continuo y permanente, también se aplicó una evaluación sumativa por efectos de promoción, así como la diagnóstica antes de iniciar una temática nueva, siendo la rúbrica un recurso esencial porque sirve de “apoyo a la evaluación, contiene criterios e indicadores de evaluación que eliminan el nivel de subjetividad sobre todo cuando el docente tiene que evaluar un ensayo, una opinión, un trabajo grupal, etc.” (Jara Cobos, 2018, p. 32).

Los estudiantes son el motor que dinamiza el aula de clases, son los que activan los trabajos grupales, proyectos y exposiciones. Sin el entusiasmo de ellos considero que el ambiente hubiese sido frío y carente de aprendizaje. Valió la pena el cambio de paradigma de una educación tradicional que supuestamente conseguía mejores resultados por la repetición de contenidos, a una pedagogía activa, nueva, emergente, que permitió dar una mirada auténtica de un aprendizaje real. A pesar de ser una asignatura teórica, pudo disfrutarse de cada capítulo, simulando realidades, conversando y reflexionando cómo fue la educación de cada estudiante desde la escuela, cuáles fueron las características comunes y cuáles se pueden rescatar para que se mantengan como fortaleza. Se logró, además, analizar la metodología utilizada por un grupo de profesores universitarios, sobre su experiencia real en el aula, en base a las entrevistas realizadas por los mismos estudiantes.

La cercanía con el educando jamás dio lugar al desorden o irresponsabilidad, más bien ayudó a consolidar una comunicación clara, precisa y afectiva, de tal forma que pude sentir su afecto en la respuesta a todas sus tareas y actividades. A veces, como docentes, pensamos que no es correcto dar confianza porque los estudiantes suelen abusar de ello, pero no es así cuando se fomentan valores no como teoría o exposición, sino como práctica desde la experiencia de vida, la situación cambia, incluso se genera empatía, “se propicia ambientes de amistad para que su participación sea activa, sin importar los errores que puedan cometer, porque a partir de ellos se refuerza el aprendizaje, además de generar confianza y espacios para disfrutar mientras aprenden” (Jara Cobos, 2021, p. 77).

Figura 1

Exposiciones en clases



Tengo mucho agrado del entusiasmo que pude percibir en cada una de las exposiciones, así como del esfuerzo que hicieron para investigar y compartir datos interesantes con sus compañeros.

En el posgrado

La experiencia en posgrado al dictar el módulo de Corrientes Pedagógicas para la Educación de Personas con Discapacidad Múltiple, en la Maestría de Educación Especial, fue muy satisfactoria. Cabe destacar que se lo realizó en la modalidad híbrida porque se contó con un grupo de estudiantes de Guayaquil, una modalidad que tenía experiencia por la acción realizada en la época de pandemia por COVID-19.

El nivel fue diferente por el grado de profesionalismo y práctica en el área de la Maestría en Educación Especial. Sin duda, compartir información y conocimientos con un selecto grupo fue de inmensa riqueza, pues se aprendió mucho mientras se enseña. Esta fue la cuarta cohorte con la misma temática, lo que me dio experticia para conducir mejor el curso y compartir tantas experiencias que sirvió para reflexión y análisis de casos prácticos que se dan en la educación de hoy.

Figura 2

Grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Especial



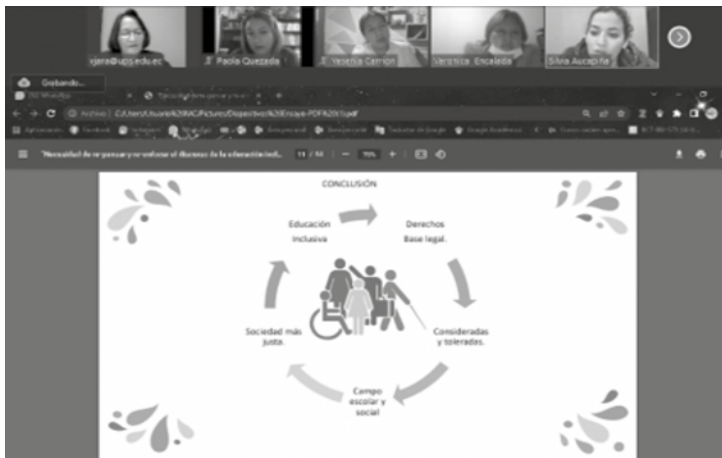
Los roles, tanto para los estudiantes como el mío, fueron los mismos que se detallaron en el nivel del pregrado. Considero que la investigación y preparación del docente tienen que ser de excelencia para todo nivel, porque son insumos necesarios para guiar, orientar y acompañar a jóvenes y profesionales en el proceso del aprendizaje.

En todas las clases, luego de la exposición de la temática, se trabajó en grupos para la reflexión sobre la práctica. Este fue un momento enriquecedor de conocimientos por la experiencia de trabajo que tenían algunos estudiantes, quienes habían abordado el tema en casos prácticos con niños y jóvenes con discapacidad física, intelectual, auditiva, visual o múltiple. Cada grupo tuvo que sistematizar la información y presentarla en una plenaria, misma que sirvió para socializar y profundizar determinado asunto, ya que todos los grupos trabajaron sobre diferentes casos.

Cada exposición dio lugar a un debate por las diferentes miradas que, como profesionales, tenían. Las interrogantes sirvieron para consolidar el conocimiento. La entusiasta participación y la profundización de los temas generaron momentos muy agradables y de mucho sentimiento. Los minutos y las horas volaban sin darnos cuenta, lo que generó mucha satisfacción.

La participación de cada uno tuvo su particularidad. Se notó cómo trataron de sobresalir unos más que otros, utilizando diferentes aplicaciones de la web y casos prácticos que se han dado en cada una de las instituciones en donde laboran.

Figura 3
Exposición estudiantil



Lo innovador en el acompañamiento de este módulo fue la participación de expertos, invitados a compartir experiencias para dialogar con los estudiantes y brindarles más información, según el interés que tenían. Considero que fue un incentivo para consolidar el deseo de terminar su maestría y ser artífices de apoyo a quienes lo necesitan.

La evaluación también fue formativa y sumativa por efectos de promoción. Se cumplió con lo exigido en el proyecto de la Maestría sobre: aprendizaje colaborativo 30 %, práctica y experimentación de los aprendizajes 40 % y aprendizaje autónomo 30 %. Así, en cada ítem se efectuó lo siguiente:

- *Aprendizaje colaborativo.* Se organizaron trabajos colaborativos basados en proyectos para solución de casos reales, todos los estudiantes demostraron un máximo interés y colaboración para socializar en plenarias los resultados alcanzados, con la exposición individual de cada miembro del grupo. Esta tarea fue realmente significativa porque sirvió para solventar inquietudes, definir determinados términos

y tomar conciencia sobre las condiciones que tienen las personas con discapacidad múltiple.

- *Práctica y experimentación de los aprendizajes.* Se orientó la investigación de casos específicos de personas con discapacidad múltiple, los estudiantes tuvieron la oportunidad de percibir *in situ* la realidad, realizar observación y entrevistas a los familiares o a la persona con esas condiciones. Como producto de esta actividad tuvieron que realizar un video que sirvió de evidencia para compartir con los compañeros. Este fue un proceso de aprendizaje activo y profundo, que llegó a la sensibilidad de todos y todas, lo que les motivó a conocer más sobre el tema para brindar apoyo a personas en similares situaciones.
- *Aprendizaje autónomo.* Para esta actividad se compartió diferentes aplicaciones de la web, se motivó y se orientó a los estudiantes para que utilicen determinados contenidos, videos sobre casos reales y otros recursos didácticos del AVAC, para que investiguen más y traigan inquietudes o compartan casos específicos en clases. Con el fin de que el proceso sea más efectivo y alcanzar aprendizajes significativos, se direccionó a realizar actividades cooperativas de trabajo conjunto con un grupo de compañeros asignados, siempre priorizando el pensamiento crítico de cada uno, por lo que se procedió, además, a efectuar debates dentro de clases para profundizar más el tema y realizar un aprendizaje por discusión, haciendo que el estudiante sea activo y dinámico.

Conclusiones

Es importante no solamente reflexionar sobre los roles que desempeñan, tanto docentes como estudiantes, sino también sobre el método de evaluación aplicado, sobre la participación en proyectos, el uso de tecnologías o las aplicaciones de la web, pues el interés debe relacionar-

se con el aprendizaje, con las destrezas y habilidades que el estudiante adquiere para desenvolverse en la vida y contribuir al cambio social.

Cumplir con el desarrollo de contenidos no significa misión cumplida cuando el resultado de los estudiantes no es satisfactorio, sentir que se ha cumplido debe ser el estar convencidos de que se alcanzó competencias en el saber conocer, saber ser y saber hacer, que debe estar inmerso en cada estudiante, se debe percibir en su actuar y en su transformación como ser humano para apoyar a los demás.

El docente tiene una gran responsabilidad en la motivación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles. Muchas de las veces se considera que el estudiante debe responder con el conocimiento de contenidos dictados, para la promoción o no de un nivel a otro, a través de exámenes o pruebas objetivas. No se considera la evaluación formativa ni mucho menos si el estudiante está de acuerdo o no con el proceso realizado, con los métodos, técnicas y estrategias aplicadas. La misión del docente está en la reflexión de lo antes expuesto para promover el cambio y generar nuevos aprendizajes.

Para llegar a esta maravillosa experiencia he tenido que recorrer mucho y no siempre ha sido fácil, porque todo requiere de gran energía, tiempo y dedicación; aunque el deseo esté presente en la mente como docente. Pude percibir, además, que en la efectivización del plan microcurricular está la libertad de cátedra, una libertad que no exige ni limita, sino que da posibilidad al docente para innovar, mejorar y darse cuenta que alcanzar el título máximo de un PhD no es suficiente, porque cada día, cada instante, se aprende más de los estudiantes, quienes vienen a las aulas universitarias con un cúmulo de conocimientos según su realidad personal, social, económica, y cultural.

Referencias bibliográficas

- Jara Cobos, R. V. (2015). Una mirada a la educación superior desde la política y el pensamiento salesiano. En E. Loyola Illescas (coord.), *Don Bosco y los desafíos de la educación superior*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3f0SiTO>
- Jara Cobos, R. V. (2016). La deserción, un fenómeno presente en la educación superior. En E. Loyola Illescas (coord.), *Análisis de la UPS en cifras* (pp. 85-97). Abya-Yala. <https://bit.ly/2UWddjV>
- Jara Cobos, R. V. (2018). Evaluación: un tema de reflexión en los procesos de aprendizaje. En E. Loyola Illescas (coord.), *Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3lbGVmm>
- Jara Cobos, R. V. (2019). Innovación de la evaluación universitaria: una mirada desde la cátedra integradora. En E. Loyola Illescas (coord.), *La evaluación estudiantil universitaria Urgencia por mejorar*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3f1MetW>
- Jara Cobos, R. V. (2021). Aprendizaje de idioma extranjero: un desafío superado en época de pandemia. En E. Loyola Illescas (coord.), *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3VrnH4q>

El aprendizaje en el nivel de posgrado: nuevo desafío

Edwin Javier Tapia Pinguil¹

Introducción

La educación en el Ecuador es un deber y un derecho que poseen cada uno de los ciudadanos, sean nacionales o extranjeros, sin distinción alguna, lo cual se ve reflejado en la Constitución de la república (arts. 3, 26, 27, 28 y 29). El Estado ecuatoriano brinda una educación gratuita para la básica, bachillerato y universidad, pero la mayoría de estudiantes solo llega a finalizar el bachillerato y deja de lado la universidad o los estudios de cuarto nivel pues no están dentro de sus planes de vida. En relación con los educandos que se encuentran en las universidades, tienen una visión más amplia de descubrir nuevas cosas, continuar estudiando o aprendiendo, saber que hay más allá de la vida universitaria y empieza su curiosidad por talleres, congresos, simposios, cursos, diplomados, maestrías e incluso doctorados.

En el transcurso de la carrera universitaria, el objetivo principal es culminar con éxito y obtener el título de tercer nivel, que permite a los estudiantes embarcarse a mundo lleno de oportunidades u obstáculos para desenvolverse en lo que durante años se han venido formando, como se menciona en los fines de la educación de la LOES (2010), cap. 2, arts. 4 y 8. A la vez, se considera en ciertos casos que todo lo aprendido durante el pregrado es suficiente para desempeñarse en cualquier institución educativa y congelan sus conocimientos, lo cual se pudo apreciar cuando algunos docentes tuvieron que actualizar sus conocimientos en las tecnologías, recursos, actividades y metodologías

¹ Estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana (etapiap@est.ups.edu.ec).

únicamente producto del COVID-19 (Guamán Chávez, 2020). Por otro lado, al estar en el contexto educativo descubren que todo lo aprendido está en constante cambio y actualización, cuyos conocimientos no son suficientes para entender y aportar de manera productiva a los estudiantes o de forma general a la comunidad educativa.

Los docentes que ejercen o no su profesión, antes de continuar con sus estudios de posgrado, se ven limitados por su experiencia, presupuesto, tiempo, edad, situación familiar, situación emocional, etc. Pero para cada limitación existe un plan o alternativa que permite abrir un camino e incorporar como elemento esencial estudios de cuarto nivel o maestría, que con el tiempo enriquece a cada docente en el ámbito académico, cognitivo y socioafectivo. La maestría ayuda al educador a crecer como persona y profesional, reflexionar sobre su práctica y motivar a un cambio, además de reconocer que los errores pueden ser reflexionados, rectificados y dirigidos para alcanzar buenas prácticas.

Marco teórico

En esta investigación tiene como centro de interés la experiencia de un estudiante dentro de la Maestría en Innovación Educativa. Aborda la temática de una manera general, hasta llegar a lo particular. En primer lugar, se considerará a la Maestría en Formación Docente. Posterior a ello, se presentará qué es la innovación educativa y sus respectivas características que se encuentran vinculadas con la Maestría. Finalmente, el rol que cumple un estudiante o educador de posgrado.

Las maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en Educación Media Superior y en Educación Superior, y que no tienen como formación previa estudios de docencia. Las instituciones educativas ofrecen distintas modalidades de formación para los docentes recién incorporados o de manera individual los docentes eligen una estrategia de formación que los habilite en esa nueva tarea para la que no han sido formados. (García Herrera, 2015, p. 20)

Las instituciones de educación superior, por su parte, han ampliado la oferta educativa de especialidad, de maestría y de doctorado, según sus capacidades académicas y administrativas; a estos programas ingresan cada vez más jóvenes que buscan mejorar su situación profesional y laboral. De hecho, una gran cantidad de egresados de licenciatura considera que la mejor alternativa es continuar su formación académica ante el desfavorable entorno que viven: incremento de la pobreza, insuficiencia de espacios de trabajo, altas tasas de desempleo, elevada competencia laboral, bajos ingresos económicos y exigencias de actualización, de especialización y de competitividad. (Becerra Romero, 2017, p 106)

Existe un sinnúmero de maestrías relacionadas con la educación, pero dentro de esta investigación se tratará la referente a Innovación Educativa de la UPS. Para ello se considera pertinente tener un conocimiento de a qué se refieren las palabras “innovación educativa”, qué alcance e incidencia en esta investigación tiene el concepto.

La innovación educativa está estrechamente vinculada con una mirada al futuro que permita responder a las exigencias del contexto en el que se desenvuelve y tratar de dar solución a las posibles problemáticas que surjan. Igualmente, la innovación educativa es un proceso de cambio, pero dichos cambios no siempre van a dar resultados positivos, en ciertas instancias esas innovaciones pueden ser obsoletas. Dentro de la educación existen diversos cambios, pero no todos pueden ser considerados dentro del componente innovador, si en realidad no benefician a los verdaderos implicados. Un ejemplo claro de innovación educativa es la inclusión de las TIC, que deben ser incorporadas paso a paso; analizar, experimentar y evaluar los cambios producidos en la educación, pero no es la única forma de innovar, puesto que va más allá. Por ejemplo: cambio de mentalidad, actitud y rol asumidos tanto del docente como del estudiante, debido a que el aprendizaje se da porque el estudiante está motivado y necesita conocer y aplicar en sus actividades profesionales nuevas alternativas de macro-, meso- y microplanificaciones con estrategias o incluso reutilizar componentes con un nuevo significado (Pérez, 2016).

Asimismo, algunos de los aspectos dentro de la innovación educativa son los siguientes:

- Todo investigador al momento de crear innovación debe ser consciente que entra a un mundo desconocido y un desequilibrio de conocimiento; los educadores, al incluir nuevas cosas a sus prácticas y dejar las antiguas, suponen un proceso de adaptación y actualización dentro de los cuales surgen errores que deben ser asumidos con confianza y apoyo de los directivos.
- La innovación no es simplemente el producto, sino el análisis de todo el proceso con una evaluación constante de cada paso que se da
- Las instituciones educativas en la mayoría de los casos se ven condicionadas sus prácticas educativas por las normativas estipuladas, horarios, el currículo y los textos que deben usar, pero las instituciones innovadoras no se limitan por estos elementos y utilizan la creatividad, flexibilidad, autonomía y la iniciativa por crear o mejorar algo (Campos, 2016).

Ante lo mencionado:

La maestría en Innovación en Educación propone una formación que integra la actitud humanista con sensibilidad social, autonomía, honestidad científica y las competencias necesarias que demanda un diferente rol docente, a causa de la incidencia directa de los avances vertiginosos de las tecnologías de la información y comunicación. (Loyola, 2022, párr. 1)

A pesar de que en ciertos casos:

Los docentes que recién ingresan a una maestría en ocasiones carecen de referentes teóricos pedagógicos, es posible que confundan conceptos de pedagogía con los de didáctica, pues se familiarizan más con técnicas y estrategias de una materia o ciencia determinada; esto les

ocasiona un conflicto cognitivo cuando se les cambia una materia en la cual no fueron formados. (Martínez Camacho, 2015, p. 131)

En relación con todo lo manifestado, la Maestría potencia y amplía el aprendizaje de los estudiantes, en este caso, los docentes que desean cambiar sus estrategias, recursos, actividades, su forma de ver las cosas, etc., más aún vinculada con la innovación educativa, que es crear un cambio en su contexto para un beneficio común.

Todo lo referido anteriormente ayuda al educador a ser capaz de transformar su realidad y su formación profesional. Aunque los educadores, al ingresar a una maestría, viven un choque de sus conocimientos anteriores con los nuevos, los mismos deben ir trabajando activamente y vinculando con las TIC, debido a los desafíos que traen a los docentes de América Latina en su formación (Camacho Marín *et al.*, 2020), a lo que el acompañamiento de los diferentes actores o guías dentro de las maestrías logran un equilibrio e incluso sobrepasar sus conocimientos con los que ingresan inicialmente.

Metodología

La presente investigación se lleva a cabo por el método biográfico-narrativo como una alternativa para socializar y difundir las prácticas de los docentes. Por medio de este método se obtiene la información relevante sobre su experiencia vivida cierto tiempo y contexto, así como el valor, la reflexión y la autorreflexión que el educador le da a sus narraciones. Con dichas narraciones los lectores pueden adentrarse a las experiencias, en ciertos casos hacerlas propias, y entender la realidad educativa en la que se centra el docente (Landín y Sánchez, 2019). Esta investigación se centra en la experiencia de un estudiante de posgrado en los diferentes módulos, con los docentes y los compañeros de la Maestría en Innovación Educativa.

Igualmente, el enfoque de estudio es cualitativo, debido a que dentro de esta investigación la narrativa será la base para entender, comprender, reflexionar y compartir las vivencias en el posgrado.

Esto le da prioridad a la información que se pueda aportar sobre un tema específico. Es por ello que Guerrero (2016) considera que la investigación cualitativa es un:

Proceso metodológico que utiliza como herramientas a las palabras, textos, discursos, dibujo, gráfico e imágenes (datos cualitativos) para comprender la vida social por medio de significados, desde una visión holística, es decir que trata de comprender el conjunto de cualidades que al relacionarse producen un fenómeno determinado. (p. 2)

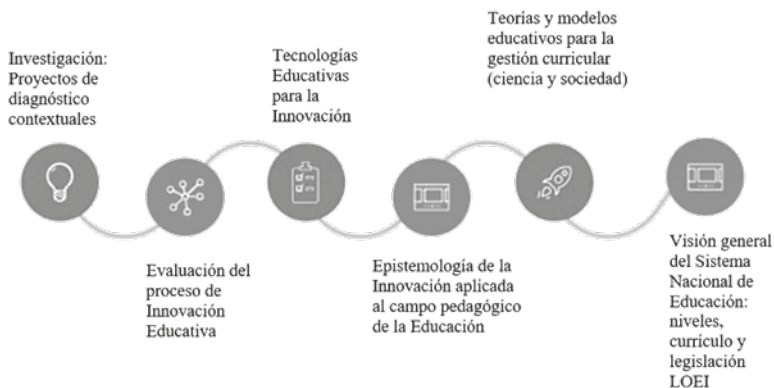
Dentro del método biográfico-narrativo se pueden optar por técnicas como los relatos de experiencias, entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad, biogramas, autobiogramas, grupos de discusión, diarios de campo, *small stories*, entre otras. Todas las técnicas mencionadas pueden ser usadas dependiendo del interés del investigador o lo que se ajuste a su investigación, pero esta indagación se centrará en los relatos de experiencia que permiten identificar el recorrido profesional o personal de un docente, acompañado de autobiogramas que ayudan a hacer líneas o mapas de tiempo sobre su ruta de inicio y finalización de su trayectoria académica, en este caso la Maestría en Innovación Educativa (Morales y Taborda, 2020).

Análisis de resultados

En el transcurso del posgrado se llevó una línea de tiempo dentro de la cual se abordaron diferentes módulos, los mismos que se pueden apreciar de la manera siguiente:

Figura 1

Módulos de la Maestría en Innovación Educativa



Los diferentes módulos fueron cubriendo y ampliando los conocimientos que se tenían en cuanto a información de leyes, recursos, estrategias, metodologías, métodos, instrumentos y técnicas, que pueden ser empleados en la educación virtual, *online*, presencial, entre otras. Dicho conocimiento, construido en los módulos, enriquece y aporta al desarrollo de la investigación educativa bajo las orientaciones y principios de la investigación-acción. De igual manera, cada módulo se maneja bajo cuatro elementos esenciales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, rescatando el más importante que es aprender haciendo donde los estudiantes interiorizan el aprendizaje por medio de la práctica y no únicamente con la teorización. Es importante mencionar que cada una de las actividades desarrolladas en los módulos estaban direccionadas y puestas en práctica en las instituciones educativas donde los docentes laboraban.

Los educadores o guías de los módulos son docentes con experiencia y amplio conocimiento de su respectivo módulo, quienes de una forma acertada y creativa disipan las dudas, enseñan con pasión y vocación. Igualmente, los docentes tienen un respeto pleno por sus estudiantes, a quienes consideran como una gran familia de educadores, que buscan diferentes maneras para explicar o conducir las

actividades para alcanzar un potencial en los educandos. Asimismo, los guías de cada módulo comparten estrategias activas para despertar el interés de los estudiantes, su objetivo no es únicamente la nota, sino cómo es utilizado lo aprendido en sus instituciones educativas. Finalmente, las evaluaciones se desarrollan bajo las modalidades de autoevaluación para reconocer el avance propio, coevaluación para desarrollar la capacidad de evaluar a otros y heteroevaluación para recibir una retroalimentación, reflexionar y reforzar lo aprendido.

En relación a los compañeros dentro del posgrado, existen docentes de diferentes edades, especialidades y que laboran en distintos niveles de la educación. Los maestrandos, al pertenecer a diferentes provincias del Ecuador, tienen distintas maneras de realizar las actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son compartidas y sirven a otros compañeros para ser replicadas en sus contextos educativos. A la vez, al realizar trabajos grupales los aprendizajes se van enriqueciendo con el aporte de cada uno y, con discusión o críticas de un tema, se abre la puerta a nuevas interrogantes para ser discutidas. A pesar de pertenecer a diferentes especialidades, cada uno de los educadores demuestran un apoyo mutuo, respeto y empatía, para que entre todos los involucrados logren salir adelante con cualquier actividades o proyecto, cuyo objetivo es que todos aprendan y aporten de una manera productiva en sus instituciones.

Conclusiones

La Maestría en Innovación Educativa quiere proporcionar a los educadores todos los elementos esenciales para crear innovación dentro de cada aula, con una mirada siempre en la transformación y actualización constante de su labor. A la vez, la Maestría es una experiencia de encuentro con varios docentes que buscan ampliar sus conocimientos de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestrantes buscan incorporar nuevas formas de desarrollar sus clases, para cautivar la atención de los estudiantes y alcanzar un aprendizaje significativo. El objetivo principal, tanto de los docentes guías de

cada módulo como de los maestrantes, es transformar sus prácticas educativas para brindar una educación de calidad y calidad. Es importante mencionar que la Maestría en Innovación Educativa no se centra únicamente en la implementación de las TIC en la educación, sino va más allá de eso.

En cuanto a la metodología y pedagogía dentro de la Maestría, el proceso de enseñanza-aprendizaje es casi en su totalidad práctico, puesto que un aprendizaje se crea en la realización y la experimentación. Los contenidos trabajados en cada módulo guardan estrecha relación con situaciones de la vida diaria, se enriquece con aportaciones de las experiencias dentro del contexto de cada maestrante y se fortalecen con el apoyo de parejas o grupos.

Todo lo aprendido en cada módulo permite construir una investigación-acción en forma de espiral, partiendo del diagnóstico, reflexión, planificación, ejecución y valoración. En este espiral el maestrante es quien direcciona y construye su investigación de acuerdo con su realidad o situación problemática detectada. La evaluación no se enfoca en una nota, sino en el progreso que cada maestrante va adquiriendo en los módulos, reconoce el desempeño de sus compañeros, reflexiona y valora el apoyo de cada docente del módulo.

Los docentes-guías respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de cada educador y buscan que todos lleguen a la meta de aprendizaje. A esto se suma su ambiente familiar, empático, solidario y un compañerismo agradable. En definitiva, la Maestría en Innovación Educativa no es un simple requisito que se debe cumplir, sino una inclinación motivante para estar en un constante aprendizaje, actualizar las actividades, tener una nueva visión del contexto educativo y, sobre todo, la vocación como docentes de acompañar a los estudiantes en su desarrollo cognitivo, socioafectivo y emocional.

Referencias bibliográficas

- Becerra Romero, A. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.003>
- Camacho Marín, R., Quiñonez Mendoza, C., Rivas Vallejo, C. y Gaspar Castro, M. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 460-472. <https://shorturl.at/BJQWZ>
- Campos, M. (2016). *Innovación educativa: texto 1*. UNESCO. <https://shorturl.at/oqzL2>
- Constitución política de la república del Ecuador*. (2008). <https://shorturl.at/wFMU2>
- García Herrera, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. *Praxis Educativa*, 19(2), 19-26. <https://shorturl.at/rBDJT>
- Guamán Chávez, R. (2020). El docente en tiempo de cuarentena. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(2), 21-27. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.154>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-19. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://shorturl.at/dekSX>
- Martínez Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 129-144. <https://shorturl.at/rKNQV>
- Morales, I. y Taborda, M. (2020). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53). <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Pérez, J. (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa*. UAB.
- UPS. (2022). *Maestría en Innovación en Educación*. <https://shorturl.at/bgrPZ>

Parte 2

Realidades universitarias no visibilizadas
en el proceso de aprendizaje:
experiencias docentes y estudiantiles

El ejercicio de la docencia desde la adversidad

Ronald Carrillo Salvador¹
Patricio López Logacho²
Armando Romero Ortega³

Introducción

La profesión docente está ejercida por personas comunes y corrientes y, como tales, están expuestas a las contingencias que todo ser humano debe enfrentar, entre ellas se encuentran las enfermedades. La presencia súbita de una alteración que afecta el normal funcionamiento del cuerpo y la psique genera una serie de problemas que obliga, a quien las padece, a someterse a una serie de procesos no pocas veces traumáticos, para sobrellevar el padecimiento con la mayor dignidad posible.

Este trabajo pretende llamar la atención y crear conciencia sobre un problema que empieza a manifestarse de manera lenta, pero sostenida, en la sede Quito de la UPSa: la presencia de docentes aquejados por alguna enfermedad que afecta su desempeño.

El método adoptado para el desarrollo de este estudio es cualitativo. Se recurre a la descripción en primera persona de tres casos de docentes que gozaban de buena salud, pero repentinamente fueron afectados por enfermedades graves. Se hace una breve descripción de

1 Docente-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (rcarrillo@ups.edu.ec).

2 Docente-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (plopez@ups.edu.ec).

3 Docente-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, miembro del Grupo de Investigación Ciencias de la educación (GICCEE) y exvicerrector de la UPS-Quito (aromero@ups.edu.ec).

la enfermedad, sus secuelas y los desafíos que plantean para el ejercicio docente, desde una perspectiva realista, sin perder el necesario optimismo que caracteriza a los profesionales de la educación.

Dos fueron las principales preocupaciones que estuvieron presentes todo el tiempo. En primer lugar, quisimos alejarnos de una posible lectura orientada a generar lástima sobre la situación. Esperamos haber cumplido con esta intención. En segundo lugar, a pesar de las adversidades, queremos transmitir un mensaje de optimismo: mientras nuestro cuerpo y facultades mentales nos permitan, queremos seguir haciendo aquello con lo que nos sentimos comprometidos, esto es, la formación de las nuevas generaciones.

No ha sido una tarea sencilla describir las vivencias personales de los tres involucrados en este estudio. Si bien existen muchos trabajos que abordan las enfermedades vinculadas a la profesión docente no es muy común que el docente exponga sus casos particulares.

Caso 1: docente afectado por COVID-19

Descripción de los hechos

En junio de 2021 me encontraba desarrollando mis clases virtuales cuando mi hijo me comunicó que su prueba para COVID-19 fue positiva. Era miércoles y ya me había vacunado con la primera dosis por lo que consideré que estaba protegido. Al día siguiente me hice la prueba y salí positivo. En menos de una semana me hospitalizaron, tenía neumonía aguda y luego de dos días ingresé a la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), donde permanecí por 45 días. El 6 de agosto fui dado de alta para recuperarme en mi hogar, con mi familia. A partir de entonces comenzó el reto de adaptarme a un nuevo estilo de vida muy diferente al que estaba acostumbrado. Mis familiares, amigos e inclusive los médicos jamás pensaron que mi situación se hubiese complicado tanto, debido a que anteriormente no había tenido ninguna enfermedad y me mantenía en buena forma por mi dedicación

al deporte y por llevar una vida sana. La recuperación ha sido lenta y de constante control médico con diferentes especialistas, pues mis órganos estuvieron sometidos a una alta inflamación y su tratamiento implicó el uso de varios medicamentos y equipos invasivos.

Secuelas del COVID-19

El COVID-19 es una enfermedad provocada por un tipo de coronavirus reconocido por la OMS como SARS-CoV-2, capaz de afectar al ser humano especialmente a las vías respiratorias, ocasionando neumonía. La mayoría de las personas no necesita de hospitalización y en el mundo ha tenido una letalidad del 6,9 % (McKeever, 2020). Sin embargo, las secuelas que deja esta enfermedad aún se siguen descubriendo ya que, en cada persona, la reacción somática es particular. En mi caso, luego de la hospitalización, se han presentado dos consecuencias:

- *Polineuropatía periférica.* Este virus ataca al sistema neurológico. Mi cuerpo sufre de una afectación crónica de los nervios de las manos y de los pies, provocando una sensación de ardor, entumecimiento y hormigueo. Esta sensibilidad se manifiesta con mayor intensidad en ambientes fríos y generalmente en la noche, antes de dormir.
- *Calcificación de los músculos de la cadera.* La permanencia prolongada en UCI provocó que mi cuerpo reaccione de manera particular y la musculatura frontal de la cadera se calcifique, provocando una limitación para levantar ambas piernas o por separado, abrirlas o rotarlas, lo que dificulta la caminata normal, la subida de escaleras, agacharse o sentarse en sillas muy bajas, conducir vehículo, correr y saltar, permanecer de pie o sentado por tiempo prolongado. El diagnóstico es de coxartrosis bilateral + calcificación y osificación del músculo anterior.

Desafíos para el ejercicio docente

La salud de los docentes es importante no solo por su rol profesional, sino porque se entiende que la salud ocupacional es parte de un circuito espiralado y recurrente en el que no puede cuidar a otros si no sabe cuidar de sí mismo, y este cuidar de sí mismo es un aprendizaje que, inevitablemente, incluye el bienestar de los demás (Lettieri, 2008).

La salud de los miembros de una comunidad educativa es responsabilidad compartida entre todos. Los docentes son los encargados de velar por la salud de sus educandos, pero para cuidar de sus estudiantes deben primero conservar la suya. Por eso es de capital importancia que se tenga en cuenta la realidad de cada docente, en cuanto a su salud, para que, cuidándose, pueda cuidar de los demás.

Con la reapertura de los centros educativos hemos vuelto a una pseudonormalidad, donde la presencialidad nuevamente cobra relevancia y las aulas físicas han reabierto sus puertas a los estudiantes y docentes. Para quienes ejercemos la docencia y que tenemos ciertas limitaciones biofísicas, esta situación nos confronta. En algunos casos, la movilidad se reduce, pues se torna dificultoso recorrer los pasillos de los centros educativos o subir y bajar gradas para llegar al aula. Ya en el salón, esta realidad particular obliga al maestro a permanecer mucho tiempo sentado, restringiendo la aplicación de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje.

La UPS tiene un modelo educativo que se basa en el acompañamiento del estudiante y eso implica estar con él, tanto en el aula como en el patio, los laboratorios, las visitas académicas, y otros. Un docente con limitaciones físicas tiene que sobreponerse a sus dificultades e ir al encuentro del estudiante donde esté. De manera general, se entiende que el docente es el guía, quien orienta el aprendizaje, quien, haciendo, motiva al estudiante para que encuentre formas y maneras de resolver los problemas y los cuestionamientos que la ciencia propone. El desafío clave, en este contexto, creo que se relaciona más con lo ético-emotivo que con lo epistemológico, es decir, la comunidad

educativa debe mirar al docente como un ser humano y no como una biblioteca ambulante o un administrador de notas.

Si consideramos, como Don Bosco, que la educación es cuestión del corazón (1883), lo primordial para nuestros estudiantes es demostrarles que a pesar de los avatares que nos presenta la vida, con fuerza de voluntad, se pueden superar los problemas y las dificultades.

Estoy convencido de que lo más importante en la educación es aprender a vivir, a darle sentido a nuestra existencia, sea como esta sea, pues todos lidiamos con dificultades, con limitaciones de todo tipo y frente a ellas hay que sacar fuerzas de flaqueza para levantarse nuevamente y volver a empezar. Creo que es una gran oportunidad para demostrarnos a nosotros mismos (docentes pacientes) que la vida tiene sus aspectos buenos y alegres como también está llena de sacrificios, dolor y sufrimiento. Esa vida es la que cada cual debe vivirla siendo su actor y autor o como decía Ellacuría (2001): hacerse cargo de la realidad y cargar con ella para encargarse de ella. Es necesario reconocer el fracaso, la debilidad y que frente al dolor nos rompemos, nos desanimamos, pero que, a pesar de llorar, de sufrir y de sentir el dolor en nuestro cuerpo y en nuestra psique, podemos aún luchar y seguir realizándonos en nuestra vocación docente.

Frente a la pregunta de un maestro sobre las siete maravillas actuales, una niña respondió que las siete maravillas que posee la humanidad son, poder ver, poder oír, poder hablar, poder sentir, poder degustar, poder oler y poder amar.

Caso 2: docente afectado con lesión medular

Descripción de los hechos

Mi caso específico hace referencia a una lesión medular que repercute a nivel físico y que obliga a pensar en alternativas para el desempeño. La labor docente, en muchas ocasiones, puede verse afectada por varios factores que se visibilizan en condiciones especiales dentro de

mis actividades. En este caso en particular, se han presentado una serie de eventualidades a lo largo de la carrera docente que han obligado a modificar en mayor o menor nivel mi rutina.

Soy un docente en ejercicio desde el año 2000, principalmente en el entorno universitario. El desempeño de mis labores en espacios dentro y fuera del aula era normal y sin contratiempos. Unos años más tarde se presentaron síntomas asociados a la falta de fuerza, coordinación y sensibilidad en miembros inferiores, causados por una masa a nivel torácico dentro de la columna vertebral, que comprime y desplaza al cordón medular, afectando neurológicamente las funciones nerviosas a partir de T-2.

El diagnóstico inicial en 2006 mostró, por medio de un estudio de resonancia magnética, la presencia de un tumor (meningioma) y sus afectaciones al sistema nervioso. Por medio de una valoración física se evidenciaron afectaciones en el equilibrio, dificultad en la marcha, debilidad en miembros inferiores (Aurora Health Care, s. f.). Como medida emergente se procedió con una intervención quirúrgica de alto riesgo (la primera de cuatro hasta el momento) para extraer el tumor. El proceso se desarrolló por aproximadamente ocho horas y fue seguido de un espacio de recuperación inicialmente dentro de las instalaciones del hospital: sala de cuidados intensivos, sala de observación, habitación y finalmente en el lugar de mi residencia. Volver a tener una movilidad casi normal implicó rehabilitación física, cuidados específicos y cambios de rutina por un lapso mínimo de seis meses.

La tasa de recurrencia (recidiva) del tumor es del 13 % en un lapso de aproximadamente 10. Con este precedente, se me ha diagnosticado la misma condición por cuatro veces, las cuales, por su afectación, causaron que hasta el presente se lleven a cabo cuatro intervenciones quirúrgicas bajo más o menos las mismas circunstancias y tan solo con la diferencia que cada vez se evidencia un mayor impacto en varios aspectos, siendo lo más evidente en lo físico.

Secuelas de la lesión medular

El sistema nervioso central cumple un papel importante en las funciones del ser humano y al verse afectado, en este caso por una compresión de la médula, evidencia síntomas y secuelas que a su vez tienen implicaciones, tanto en actividades cotidianas como en la labor docente.

Una vez que se ha debido intervenir quirúrgicamente en cuatro ocasiones, las secuelas son cada vez mayores y más evidentes. La principal se asocia con la debilidad muscular. En este caso particular, se debe hacer un esfuerzo extra para movilizarse, ya que la médula no se encuentra en su estado óptimo. A primera vista, se evidencia que el ritmo de la marcha, la estabilidad al caminar, la velocidad al caminar y el tiempo de apoyo simultáneo, varían y fluctúan constantemente en lapsos relativamente cortos. Mediante un control diario, por medio de un dispositivo tecnológico (*smart watch*), se puede evidenciar un nivel bajo de estabilidad, promedios de más de 60 % de asimetría al caminar junto con una baja velocidad de marcha (2,3 km/h). La condición de la calidad de la marcha es una situación que cambia de un día a otro, evidenciándose una leve mejoría en un día, lo cual puede ser distinto para el siguiente al experimentar mucha más dificultad al caminar.

El desempeño docente demanda una gran cantidad de energía por el hecho de estar en constante actividad y movimiento durante el horario establecido. En el desarrollo de una clase, el docente permanece de pie y caminando gran parte del tiempo. Mis actividades como profesor requieren un continuo desplazamiento dentro y fuera del aula, que me ocasionan fatiga constante y progresiva, lo que a su vez limita mi desempeño docente. Al estar en constante movimiento en la jornada, el cansancio es una condición que se presenta frecuentemente durante las horas clase, lo que me obliga a tomar pausas con la intención de recobrar un nivel de energía que me permita continuar con la labor.

La debilidad muscular causa también pérdida de equilibrio y modifica la habilidad natural y normal de caminar, transformándose

en una situación de riesgo, por el hecho de una alta posibilidad de caídas leves o graves, especialmente cuando se generan aglomeraciones de personas en los pasillos y patios en determinados momentos de la jornada.

Desafíos para el ejercicio docente

La actividad docente, además de requerir preparación específica en temas de didáctica, metodología, conocimiento científico, demanda condiciones físicas que, dependiendo del nivel educativo en el cual se desempeñan las funciones docentes, requerirán de una mayor o menor cantidad de movimientos y desplazamientos. Las limitaciones que se presentan llevan a establecer desafíos a los que se enfrenta cada uno de nosotros en condiciones adversas.

- *La nueva realidad.* En primer lugar, esta realidad implica entrar en un proceso de aceptación y adaptación a nuevas situaciones. Una vez que se experimenta un cambio radical, producto de la afectación a la salud, comprender y aceptar un nuevo ritmo de actividades resulta importante. El asumir una realidad nueva pasa por el conocimiento claro y consciente de qué actividades pueden o no pueden hacerse, otras tareas se ven modificadas en función de las condiciones en las que el docente se encuentra.
- *Actitud.* Adaptarse a esta nueva realidad plantea un desafío aún más complejo. Este se relaciona con la selección y adopción de actitudes que sirven de apoyo para esta nueva etapa, ya que, una vez asimilada la realidad, lo que sigue es comprender que se debe optar por diferentes formas de hacer lo mismo. En términos de actitud resulta importante la decisión que uno toma frente a la enfermedad.
- *Modificación de rutinas.* Conociendo las alternativas diversas, se pasa a la modificación de rutinas, lo que significa tomarse el tiempo necesario para incorporar las adaptaciones

necesarias en función de las capacidades que se posee. Las rutinas docentes bajo una situación de no enfermedad se caracterizan por movimientos, desplazamientos y actividades corporales. Modificarlas, entonces, supone hacer lo mismo, o casi lo mismo, pero bajo otras circunstancias y con otros insumos e implementos.

- *Implicaciones en el tiempo.* El cambio y modificación de rutinas se relaciona también con el tiempo que uno se toma para desarrollar las actividades. En concreto, cada tarea que para una persona sana le toma un determinado tiempo, en mi caso se ve incrementado de manera significativa.
- *Mayor concentración.* Por lo mencionado en los párrafos anteriores, cada actividad demanda también una mayor concentración. Por consiguiente, prestar mayor atención a las actividades es un desafío constante a lo largo de las jornadas académicas.
- *Material de apoyo en clase.* El proceso de preparar material de uso en la clase depende mucho de las capacidades del docente. No siempre se puede trabajar con el tipo de material al que uno está habituado. Obligatoriamente se debe trabajar en las adecuaciones necesarias para lograr un resultado óptimo en clase.
- *Automotivación.* Finalmente, un desafío no menos importante es tener una constante automotivación. Cada día es diferente, aunque se viva la misma situación de salud. Las condiciones cambian de un momento a otro y lo que en un día se puede considerar como mejoría o como un avance, en el siguiente puede experimentarse un retroceso en el proceso de recuperación y desempeño. Es un constante sube y baja que afecta directamente al estado anímico. Conocer formas de automotivarse, técnicas de meditación y formas de sobrellevar la condición se torna un desafío constante en

cada uno de nosotros. Es sabido que para cualquier actividad y bajo cualquier circunstancia, la motivación juega un papel importante para la obtención de resultados positivos. En el caso de tener una condición de salud afectada, la motivación desempeña un rol aún más central en la cotidianidad.

Caso 3: docente afectado por accidente cerebro vascular

Descripción de los hechos

El 5 de diciembre de 2017, con ocasión de la fecha de fundación de la ciudad de Quito, la UPS organizó una jornada de integración y esparcimiento para sus colaboradores. El lugar escogido para este evento fue un centro recreacional en uno de los valles aledaños. Cerca del mediodía, bajo un sol abrasador, mientras jugaba un partido de ecuavoley, caí al piso y no pude ponerme de pie. Luego de mucha espera, una ambulancia me trasladó a una clínica. Después de diez días de hospitalización fui dado de alta y regresé a casa junto a mi familia. El diagnóstico médico fue accidente cerebro vascular (ACV) de tipo isquémico que implicó cuatro infartos cerebrales.

Secuelas del accidente cerebro vascular

Para la Organización Mundial de la Salud, el ACV es el “síndrome clínico de origen vascular, caracterizado por la aparición súbita de signos de afección neurológica focal o global, que perdura 24 horas o más, o incluso pueden llevar a la muerte” (en Pérez, 2006, p. 783). Es considerada la tercera causa de muerte a nivel mundial y la primera de discapacidad física en adultos (Castro, 2022).

La literatura especializada clasifica en dos tipos las secuelas de un ACV: físicas y psicológicas. Se debe advertir que la manera en que afectan a quienes sufren un ACV no es igual para todos, depende de una serie de factores que no es posible determinar con precisión.

En mi caso, las secuelas de tipo físico que se presentaron luego del ACV fueron:

- *Hemiplejia izquierda.* Pérdida del movimiento del lado izquierdo del cuerpo a causa de la lesión del hemisferio derecho del cerebro.
- *Disminución de la visión.* La visión del ojo izquierdo se vio disminuida en un 50 %.
- *Vértigo y mareos continuos.* Entendido el vértigo como la sensación de que el espacio en que me encuentro y sus objetos se mueven continuamente, mientras que el mareo tiene que ver con la sensación de aturdimiento, confusión y desorientación (Pérez, s. f.).
- *Disminución de la motricidad fina de las extremidades izquierdas.* Como consecuencia de la hemiplejia, la mano izquierda perdió un 40 % de motricidad fina, mientras que en el pie izquierdo la pérdida fue del 60 %.
- *Pérdida de sensibilidad.* El lado izquierdo de mi cuerpo quedó con muy poca sensibilidad.
- *Hemiparesia.* Con el paso del tiempo, con la ayuda de la fisioterapia y los medicamentos, la hemiplejía está siendo superada parcialmente y en su lugar queda la hemiparesia, que se manifiesta en la dificultad para caminar, para sujetar objetos, pérdida de precisión en los movimientos y el equilibrio, fatiga muscular y la pérdida de coordinación (Con La EM, 2019).
- *Debilidad.* Poca resistencia de mi cuerpo para actividades físicas, para mantenerme en pie o caminar.
- *Dolor físico.* El lado afectado por el ACV queda alterado en su estructura muscular y nerviosa, lo que genera un continuo

dolor que a veces se agrava por la presencia de calambres, espasmos, hormigueos y otras sintomatologías semejantes.

En cuanto a las afectaciones de tipo psicológico, para este trabajo se toma como referencia la clasificación que se hace en el sitio web Neurorhb, donde se menciona que a partir de un ACV, en términos generales, se puede derivar un conjunto de problemas mentales como afasias, síndromes demenciales, heminegligencia, deterioro cognitivo, cambios en la personalidad y alteraciones en la conducta y en la esfera de lo emocional (Andreu, 2018). En mi caso particular, puedo identificar las siguientes secuelas:

- *Irritabilidad y agresividad.* Dificultad para relacionarme con otras personas, la pérdida de control ante frustraciones de la vida cotidiana. Estos comportamientos se expresan también hacia situaciones u objetos.
- *Egocentrismo.* Las necesidades personales se vuelven prioritarias y hasta puede pretenderse imponerlas. Se presentan dificultades para valorar al otro.
- *Apatía.* Es la incapacidad para programar y regular las actividades de la vida cotidiana. Se manifiesta también como una desmotivación general para hacer cosas que antes del ACV resultaban gratificantes y placenteras. El paciente ya no muestra entusiasmo por actividades o iniciativas nuevas por iniciativa propia.
- *Rigidez de pensamiento.* Se entiende como la incapacidad para modificar planes preconcebidos. Esto puede ser motivado por una reducción de la capacidad de la memoria de trabajo.
- *Baja tolerancia a la frustración o reacciones catastróficas.* Se acrecienta el sentimiento de impotencia no solo ante situaciones que nos rebasan, sino también ante aquellas que, a la mirada de otros, pueden parecer ordinarias. El miedo al fracaso está presente continuamente.

- *Ansiedad y/o depresión.* Surgen sentimientos de soledad, desesperanza, sentimientos de rechazo, etc., causados por el propio daño cerebral o por el duelo que supone la pérdida de las facultades a causa del ACV.
- *Incontinencia emocional.* Consiste en la dificultad que tiene el paciente de ACV para regular y expresar las propias emociones.
- *Delirios.* Se relacionan con los rápidos cambios en el estado mental que pueden provocar confusión y alteraciones en el comportamiento, lo cual, a su vez, se traduce en ideas extrañas, alucinaciones o pensamientos incoherentes.
- *Fatiga.* Se caracteriza por un cansancio extremo o falta de energía y de motivación ante la necesidad de desarrollar esfuerzos físicos y mentales, aunque sean mínimos. Se añade la dificultad para hablar en tono de voz alto. Todo lo anterior genera con frecuencia cuadros de estrés emocional ante determinadas situaciones.

Desafíos para el ejercicio docente

Desde la experiencia vivida, las implicaciones del ACV para el ejercicio docente pueden ser agrupadas en dos ámbitos, al igual que las secuelas, es decir: a nivel físico y a nivel emocional.

La principal repercusión en el ámbito físico tiene que ver con la significativa reducción de la movilidad. A causa de la hemiplejía y posterior hemiparesia, las posibilidades de movilidad se han disminuido drásticamente. Esta limitación se da tanto en la motricidad gruesa como en la fina.

Si se considera que el ejercicio docente es un acto de comunicación, se debe asumir que la interacción no solo se da de manera oral o escrita, sino que todo el cuerpo se convierte en un instrumento de

comunicación. Antes del ACV, en mi ejercicio docente, estaba convencido de la premisa antes mencionada y en clase utilizaba todos los espacios y recursos posibles para sostener de manera fluida la comunicación educativa. Esto implicaba el uso de la voz, del lenguaje no verbal, del dominio del espacio, el uso de la pizarra, etc.

Debido a las limitaciones en la movilidad, el acceso a ciertos espacios en el campus universitario se vuelve también un desafío de no menor importancia. Recorrer algunas distancias considerables, subir o bajar escaleras, cargar ciertos recursos para la clase, etc. Aspectos a los que un docente en buen estado de salud no les presta la menor importancia, para quien sobrevive a un ACV pasan a ser parte de sus preocupaciones prioritarias en su quehacer cotidiano.

Por otro lado, el uso frecuente y prolongado de la pizarra y, a la vez, voltear hacia los estudiantes con rápidos giros de la cabeza, provocan molestos mareos. Las necesarias caminatas del docente por el salón de clase deben limitarse a lo indispensable.

En el quehacer docente, el sentido de la vista tiene enorme importancia porque a través de ella se descubre, se interrelacionan, se analiza a los sujetos que participan del acto educativo y su entorno. Además, se puede acceder a la información, a la ciencia y los conocimientos por medio de la lectura. Al haber perdido casi la mitad de la visión del ojo izquierdo, se genera un rápido cansancio cuando se desarrollan actividades que requieren el uso de la vista, como puede ser la lectura y la escritura, tareas omnipresentes para un educador.

Para los afectados por un ACV, incluso la ropa y el calzado que se usa deben responder a ciertos requerimientos que se corresponden con el nuevo estado del cuerpo. Debemos optar por ropa holgada y zapatos cómodos, que no siempre son posibles combinarlos conforme a los estándares que se exigen para un docente universitario.

Las implicaciones en el ámbito emocional, en mi caso, tienen que ver fundamentalmente con la disminución de la motivación. Esto

se expresa en una suerte de crisis de algunos referentes que antaño guiaban la profesión docente. Aquello que antes de mi enfermedad consideraba como certezas inamovibles, en la actualidad, se vuelven menos precisas y el horizonte se reviste de cierta opacidad.

Varios y complejos son los desafíos que se presentan para el ejercicio docente, luego de un ACV. Estos dependen de las características personales. En mi caso particular y a manera de resumen, cuatro son los principales retos que se me presentan.

- *Asumir con dignidad la nueva condición que se ha configurado.* Como persona y como profesional, debo aceptar las limitaciones y las consecuencias de la enfermedad. Considero que aún sigo en la fase de negación, pero esta debe ser superada.
- *Encontrar sentido a la profesión docente desde esta nueva realidad.* Esto implica revisar mi sistema de creencias, mi escala de valores y analizar continuamente mecanismos de adaptación para responder de manera efectiva a los retos que implica mi ejercicio profesional.
- *Manejo de la frustración.* Tradicionalmente, el docente es visto como un referente social y familiar. Es un personaje idealizado al que no se le permite ciertas debilidades que para otros pueden pasar desapercibidas. Cuando el docente es víctima de una enfermedad, se siente sumamente vulnerable y se niega a aceptar sus fracasos. No tolera la frustración, porque eso iría en contra de los valores y la imagen tradicional endilgada a los docentes.
- *Necesidad de apoyo.* Las características propias que implica la profesión de educador generan una tendencia en el comportamiento del docente: la autosuficiencia. Para sobrellevar con cierto éxito una enfermedad como el ACV no es suficiente solo la capacidad resiliente del individuo ni el insustituible apoyo familiar. Es necesario también que el afectado se sienta

cobijado y apoyado por la comunidad educativa. La empatía y el apoyo se vuelven elementos vitales como el aire que respiramos. Un docente menguado por los efectos de una enfermedad grave, requiere de una atención prioritaria y específica para reintegrarse productiva y propositivamente en su actividad educativa.

Conclusiones

Ronald

Los docentes, como cualquier profesional, se ven desafiados a enfrentar la adversidad en su labor educativa, particularmente si son afectados por problemas en su salud y, a pesar de su realidad, tienen la responsabilidad de motivar a sus estudiantes para que asuman su vida y le den sentido. El docente necesita el apoyo de la comunidad educativa y especialmente de sus directivos para ser una luz de esperanza frente a los problemas que la vida misma presenta y más aún si se relacionan con la salud.

Considero que, jerárquicamente, luego del derecho a la vida, debe considerarse el derecho a la salud, pues una vida saludable incrementa las oportunidades y las potencialidades de las personas. La falta de salud deteriora la vida digna de las personas.

Patricio

Mediante lo expuesto se evidencia que la condición del docente es vulnerable. Una situación de enfermedad puede modificar radicalmente un estado de relativa normalidad. Ningún docente está exento de sufrir de algún tipo de enfermedad que cambie su realidad, lo que nos expone a enfrentarnos a nuevos retos. La comunidad educativa debe estar consciente que su situación podría cambiar (y esperamos que esto no suceda), por lo que trabajar en un ambiente de empatía es una tarea importante.

Conocer, evidenciar, compartir con otros miembros de la comunidad educativa ayudará a poner en el tapete que existen situaciones similares a las presentadas, o diferentes, pero que demandan atención y acompañamiento. Dentro de nuestra institución se han tomado acciones en virtud de atender estas peculiaridades, pero siempre se puede hacer algo más.

Armando

Los casos descritos no deben ser considerados únicamente desde la negatividad, sino que puede ser la ocasión para revisar y clarificar algunas opciones vitales. Desde esta adversa situación condicionada por la enfermedad, se puede encontrar un nuevo sentido a la existencia humana y profesional. Somos seres inacabados y en perpetua búsqueda, la enfermedad es una condición que se añade al escenario en que nos toca desenvolvernó.

El proceso de recuperación y adaptación de un docente afectado por una enfermedad grave se vería enormemente beneficiado si la institución educativa donde labora se interesa genuinamente en él. Esta preocupación debiera expresarse en políticas y acciones concretas que la institución adopta y que benefician al afectado. Se debe entender que el beneficio no solo es para él, sino para toda la comunidad educativa. Cuando el docente enferma, enferma toda la institución y, cuando se recupera, lo hace también toda ella.

La enfermedad de un docente puede ser abordada con criterios pedagógicos y convertirse en un poderoso instrumento de aprendizajes no solo de los aspectos médicos relacionados con la enfermedad y su prevención, sino y sobre todo para el abordaje de valores humanos como la empatía, la solidaridad, el respeto, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Andreu, N. (2018, 5 de diciembre). *Te contamos las principales secuelas psicológicas de un ictus*. Instituto de Rehabilitación Neurológica. <https://bit.ly/3p4FQtS>
- Aurora Health Care. (s. f.) *Síntomas y tratamiento del meningioma espinal*. <https://bit.ly/3VJeJB2>
- Bosco, G. (1883). *Sobre los castigos que imponer en las casas salesianas*. <https://bit.ly/3NOI4YV>
- Castro, R. (2022). Accidente cerebrovascular enseñanza, prevención y detección por los alumnos de Enseñanza Primaria Obligatoria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (44), 783-788. <https://bit.ly/414FqRG>
- Con La EM. (2019). *Hemiparesia*. <https://bit.ly/3VACHYK>
- Ellacuría, I. (2001). La superación del reduccionismo idealista en Zubiri. En Autor, *Escritos filosóficos* (vol. III, pp. 403-430). UCA Editores.
- Lettieri, A. (2008, 15 de diciembre). *La salud del docente (parte V)*. Espacio Logopédico. <https://bit.ly/3HFjfuA>
- Mckeever, A. (2020, 18 de febrero). *Esto es lo que el coronavirus provoca en el cuerpo*. National Geographic. <https://bit.ly/3pd5j4q>
- Pérez, G. (2006). Enfermedad cerebrovascular, ¿es necesario un glosario? *Revista de la Facultad de Medicina*, 54(2), 73-75. <https://bit.ly/3HLxb62>
- Pérez, N. (s. f.). *Vértigo: síntomas, diagnóstico y tratamiento*. CUN. <https://bit.ly/2OzEMLS>

Una mirada del proceso de evaluación estudiantil desde el nivel inicial al universitario

Sherlly Noemi Chávez Reinoso¹

Introducción

La educación en los últimos años se ha ido transformando debido a que la sociedad cada vez está en un constante cambio correspondiente a los avances tecnológicos, sociológicos, económicos y políticos. Desde esta premisa se puede observar que el sistema educativo ha tenido que adaptarse a estos procesos. Es en este sentido que la educación a nivel inicial, básica, bachillerato y universidad es totalmente diferente, sobre todo en el proceso de la evaluación educativa y cómo en cada nivel tiene una metodología diferente por evaluar. El presente texto es un acercamiento a la teoría sobre la evaluación y los diferentes procesos desde la perspectiva de un estudiante.

Metodología

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce de manera natural el sistema de evaluación, ya sea al inicio, en el transcurso o al final. La evaluación se asume como una valoración y regulación del proceso de aprendizaje, que posibilita el progreso y el alcance de las metas, en este campo actúan docentes y estudiantes o también se puede dar entre ellos llevando a cabo la coevaluación, así como la autoevaluación, de esta manera se puede afirmar que la evaluación es un proceso de calificación, control, examen, juicio o un medio para corregir, teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso de aprendizaje formativo y no castigador (Fernández, 2017).

1 Estudiante de sexto nivel en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana (schavezr1@est.ups.edu.ec).

Para poder definir el contexto en el que se da la evaluación educativa es necesario abordar sus diferentes tipos, que se caracterizan por su incidencia, forma y propósito. La evaluación diagnóstica tiene el propósito de conocer el tipo o nivel de conocimientos que han adquirido los estudiantes antes de iniciar un nuevo proceso educativo. La evaluación se puede realizar al inicio o al final de una clase para poder comparar los conocimientos adquiridos, de esta manera el docente puede realizar las adaptaciones que considere necesarias, teniendo en cuenta que el estudiante debe avanzar de manera progresiva y su aprendizaje sea significativo (Vera Arcentales, 2020).

Por otro lado, la evaluación formativa o también conocida como evaluación colaborativa, es un proceso sistemático que obtiene y valora información para poder examinar y perfeccionar el aprendizaje durante su construcción, según el nivel de competencias de los estudiantes, con el propósito de ayudarles a mejorar sus aprendizajes mediante la retroalimentación. Este proceso debe estar en un constante cambio con interacciones entre estudiantes y docentes (Cruzado Saldaña, 2022).

Finalmente, la evaluación sumativa o más conocida como evaluación final, tiene como propósito ver si los alumnos han cumplido con el objetivo de la clase o un tema en específico al finalizar un curso. Este sistema se basa en los resultados de cada estudiante, midiendo los aprendizajes adquiridos; aquí el docente es el mediador de instrumentos para evaluar mientras que los alumnos son estáticos. Sin embargo, el profesor debe buscar que dicha evaluación sea tomada de manera innovadora, para que el aprendizaje no sea tradicional (Domínguez Rodríguez, 2022).

En educación inicial, por lo general, el proceso de evaluación es de manera lúdica y espontánea, debido a las características del nivel de estudio en la zona rural, lo cual hizo que la educación sea diferente a los que viven y estudian en zonas urbanas. La manera de evaluar es mediante procesos dinámicos y cooperativos. En esta etapa el sistema evaluativo no es estricto y se concreta mediante juegos o tareas dirigidas.

Se considera que los procesos de evaluación en el nivel inicial (que contempla a estudiantes de 3 a 5 años) en esta etapa no tienen la incidencia e impacto en el estudiante de mayor edad, ya que el aprendizaje se enfoca en la socialización e integración, motivada por los juegos y actividades grupales. Sin embargo, es importante recordar que en este periodo se debe priorizar el avance de cada estudiante, misma que se evidencia en sus nuevas formas de comportamiento y relación social, avance en su conocimiento básico de conceptos básicos de espacialidad, lenguaje y matemáticas.

En el nivel de educación básica, el proceso de evaluación tiene una especificidad y estructura que deviene de los dominios que debe adquirir el estudiante. Aquí se evidencian algunas normas y reglas donde el estudiante asume la responsabilidad de manera consciente, por ejemplo: hay una calificación de tareas y deberes, aunque este proceso tiene algunos parámetros sigue siendo una evaluación continua y cada que se pasa de año lectivo se va incrementando el nivel de dificultad. Por lo general, el sistema de evaluación es en forma de preguntas de base estructurada o más conocido como exámenes.

En este periodo es importante recordar a los estudiantes que tienen reglas y normas que cumplir, para que así ellos puedan ir formando su propio criterio, tomando en cuenta las bases que ya adquirieron en educación inicial. La manera de evaluar tiende a ser periódica, a través del uso de rubricas, listas de cotejo, pruebas escritas, autoevaluación, guías de observación, entre otras.

El proceso de evaluación en el bachillerato es más vivenciado por el estudiante, mas siempre liderado por el docente, que en algunos casos la retroalimentación es obligatorio para mejorar la nota. Aunque este proceso es más tomado en cuenta para castigar a aquel que no cumple con los objetivos y por eso pocos estudiantes llegan a entender. En este proceso, la evaluación punitiva se evidencia en algunas materias, aunque se debe mencionar que en este proceso intervienen docentes y estudiantes quienes deben asumir la responsabilidad compartida, en la que se puede utilizar la evaluación diagnóstica, evaluación continua

y una evaluación sumativa para verificar si los estudiantes llegaron a los objetivos de aprendizaje.

El proceso de evaluación en el nivel universitario es totalmente diferente, porque la mayoría de los docentes tienen su propio sistema para evaluar y muy pocos siguen con una metodología tradicionalista. La mayoría evalúa por trabajos estructurados, proyectos o al final del semestre con exposiciones utilizando materiales didácticos, tomando en cuenta que se está cursando la Carrera de Educación Básica. El papel del estudiante es más activo, ya que ellos son los que buscan a los docentes, el docente solo proporciona material educativo y sus respectivas clases, teniendo la necesidad de que los alumnos sean los encargados de su formación como futuros profesionales.

En la universidad, el tipo de evaluación va en concordancia con el tipo de carrera y asignatura considerada en la malla curricular, es así que, en Metodología de la Investigación, en el sexto nivel, la manera de evaluar considera la participación del estudiante en la autoevaluación, del compañero en la coevaluación y del docente en la heteroevaluación; una realidad que posibilita la oportunidad de asumir un protagonismo que usualmente el estudiante no tiene. Aquí se puede probar y experimentar valores como honestidad, justicia y desde luego el aprendizaje. Desde la percepción y vivencia estudiantil, los resultados que se obtienen bajo este proceso de evaluación son acertados, ya que todos no solo han aprobado la materia, sino también han adquirido conocimiento y destrezas válidas para su profesión con un pensamiento reflexivo y crítico sobre los contenidos de la asignatura.

Resultados

El proceso de evaluación en la vida estudiantil tiene diferentes matices y percepciones, pero tiene una tendencia generalizada y es la que deviene de un sistema educativo tradicional, donde tiene mucha importancia la memorización y no el comprender y conocer, evidenciado que el estudiante debe memorizar los contenidos para el periodo de exámenes y que culminados los mismos son olvidados.

El estudiante, generalmente, no se siente cómodo al saber o conocer que tiene un examen o prueba, ya que cuenta en su experiencia un proceso de no buenos recuerdos y normalmente de inestabilidad emocional en la que importaba era aprobar la asignatura o el nivel. La evaluación para el estudiante en los primeros años de escolarización, se puede decir que pasa desapercibida, más con el avance de cada nivel escolar esta realidad va cambiando y es así como la evaluación es más sentida y vivenciada por el estudiante,

En todos los niveles, el proceso de evaluación tiene un patrón que son exámenes, pruebas, lecciones, entre otros. Sin embargo, en el nivel universitario existe una gran diferencia y esta es la participación consciente y propositiva por parte del estudiante, cuyo objetivo es lograr un aprendizaje significativo.

Discusión

El proceso de evaluación por sus propias características tiene cierta complejidad y desde la vivencia y experiencia estudiantil se plantean algunas preguntas que requieren reflexión y análisis: ¿es posible emplear el mismo sistema evaluativo en la escuela, colegio y universidad? ¿Qué incidencia tiene la metodología utilizada en el desarrollo de los contenidos y en el proceso de evaluación? ¿Los estudiantes realmente aprenden mediante el proceso de evaluación?

Como ya hemos visto no es posible emplear el mismo método de evaluación, pero sí se puede innovar, utilizando diferentes medios como son la tecnología, proyectos, coevaluación, autoevaluación... considerando que evaluar no solo se trata de medir conocimientos, sino que es un proceso de crecimiento personal y colectivo, considerando la individualidad de cada estudiante, su contexto educativo y, desde luego, su nivel educativo. Los procesos de evaluación educativa siempre estarán en constante cambio y es el deber de todos saber adaptarse y transformarlos a beneficio de los grandes objetivos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Cruzado Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@acción*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Domínguez Rodríguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. *Con-Ciencia Serrana*, 4(7), 37-39. <https://bit.ly/3pikFoc>
- Fernández, S. (2017, enero-julio). Evaluación y aprendizaje. *Marco Ele*, (24). <https://bit.ly/3B17tXK>
- Vera Arcentales, F. (2020, agosto). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://bit.ly/3B0KZpy>

La educación: un regalo que transmuta vidas

Tatiana Elizabeth Zhumi Guncay¹

Introducción

Desde que se tiene uso de razón, nuestros padres nos han motivado e insertado dentro del mundo de la educación. A muy corta edad contamos con la “obligación” de formarnos académicamente, pero hay que preguntarse si esto es necesario en la vida de las personas y la respuesta es sí, puesto que la educación es un proceso clave para el desarrollo de la sociedad, el país y el mundo. En la educación se forman personas con valores, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos importantes, que hagan frente a la realidad cotidiana y a las diferentes situaciones que se presentan, y que sin los conocimientos básicos que nos aporta la educación no es posible afrontarlos. Ahora bien, las personas que incursionan en el mundo de la educación pasan por distintas etapas como preescolar, escolar y universitaria, viviendo múltiples y diversas experiencias, tanto buenas como malas, y en cada una de ellas, por tanto, es necesario establecer una comparación y resaltar aquellas experiencias que han marcado la vida escolar, ya sea de manera favorable o desfavorable.

Para empezar este relato por la etapa preescolar, es importante retroceder varios años atrás, exactamente a 2001, cuando nuestras instituciones educativas no contaban con artefactos o dispositivos tecnológicos como las computadoras, televisiones, proyectores o celulares inteligentes, ni amplias infraestructuras con pupitres y casilleros en buen estado. Desconocíamos totalmente lo que es una biblioteca y

¹ Estudiante de sexto nivel en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana (tzhumi@est.ups.edu.ec).

los laboratorios de ciencias naturales, además, la docente impartía sus clases con la ayuda de una pizarra pequeña y tizas de colores en polvo, dentro de un aula reducida, en un sector rural sin tiendas ni casas alrededor, únicamente con una pequeña cancha de tierra y rodeada de vegetación. Siempre se trabajaba con una dinámica monótona y de mínimo impacto. En las horas de clase la profesora permanecía activa explicando, enseñando o corrigiendo, por otro lado, los estudiantes se mantenían como sujetos pasivos en total silencio y disposición a lo que la docente solicitara, en otras palabras, los estudiantes no eran partícipes del proceso aprendizaje-enseñanza.

En la etapa escolar la situación no mejoró, de modo que se seguía trabajando bajo el mismo procedimiento o incluso peor, los discentes no podían cuestionar o refutar, gran parte de docentes hacían uso del castigo, los golpes y el grito de manera cotidiana, como cuando se cometía errores en ejercicios matemáticos. No se respondían correctamente las preguntas planteadas o la incorrecta vocalización en las prácticas de lectura, todo tipo de desatino era punitivo.

En los primeros años del periodo colegial cesaron los golpes, pero desafortunadamente no acabaron los castigos y regaños subidos de tono ante situaciones insignificantes y de poca importancia. A mediados de este periodo, el ambiente mejoró favorablemente pues los docentes recibían formación sobre psicología educativa, consejería y apoyo estudiantil, la última etapa corresponde a la universitaria, siendo la mejor de todas, debido a que no solo los estudiantes se vuelven autónomos y autosuficientes, sino que se tiene una visión y un propósito claro ante lo que se quiere conseguir a corto, mediano y largo plazo. Al igual que en las otras etapas de educación, se encuentra susceptible a cualquier desacierto, la diferencia radica en ser conscientes de que los errores y equivocaciones son imprescindibles y necesarios en el aprendizaje, sin equivocación no habría corrección y mucho menos aprendizaje.

Desarrollo

La educación en la etapa preescolar y parte de la escolar, hace veinte años aproximadamente, tuvo una realidad totalmente distinta a la actual. En ese entonces había un solo docente por grado que impartía todas las materias, ya sea matemáticas, lenguaje, ciencias, cultura física, entre otras. Cabe recalcar que en esos años no se conocía en lo absoluto la materia de inglés, puesto que no se lo consideraba un idioma importante, así como tampoco se contaba con el interés necesario por parte del Estado de contratar docentes que impartan esa materia en las escuelas. Posteriormente, para el año 2004, se instaló el primer laboratorio de computación siendo muy pequeño al contar con seis computadoras para un gran número de alumnos, lo que imposibilitaba concurrir al lugar y aprender de ello. Por otro lado, la metodología empleada siempre fue tradicional, el o la docente era dueño absoluto de la verdad, con un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Tiempo atrás la enseñanza no siempre fue la mejor, algunos de los profesores carecían de carisma, empatía, paciencia, creatividad y vocación para educar, gran parte de ellos practicaban el castigo físico y psicológico, como cuando alguien no hacía la tarea, no respondía correctamente o no realizaba alguna actividad como se establecía y era castigado con la anulación de su receso, recibía jalones de pelo o de orejas, golpes en las manos con la regla, crueles regaños... la técnica que utilizaban para que los niños aprendan era el castigo y esto solo traía múltiples factores negativos como miedo, pánico, timidez, tristeza, llanto, vergüenza y la supresión de la motivación para aprender.

En el trascurso de la etapa colegial esto tuvo un cambio favorable, los maestros ya no podían maltratar a los estudiantes o castigar para mantener el orden, afortunadamente, ya no se permanecía bajo un ambiente pesado e inquietante, aunque los alumnos seguían siendo pasivos y con el menor protagonismo posible. Aquí se contaba con un docente para cada asignatura, lo cual fue bueno, porque eran personas que se centraban en una sola disciplina poseyendo una mejor formación en cualquiera de los campos que abarca el periodo

colegial, siendo favorable para un conocimiento más enriquecedor y centralizado que sea de beneficio para la juventud.

Más adelante, en los cuatro últimos años de colegio, hubo un cambio de institución y con ello un giro de 180°, adoptando una visión y misión distinta a la que se tenía. Cabe señalar que, si hay algo que se debe destacar en el proceso educativo, es la diferencia de enseñanza, métodos, recursos, infraestructura y docencia entre una institución rural perteneciente a un pequeño pueblo de la Amazonía y una institución urbana ubicada dentro de una de las ciudades más grandes del país. Se trató de dos mundos con distintas realidades, los conocimientos previos no fueron suficientes para hacer frente a las exigencias del Colegio Manuela Garaicoa de Calderón, necesitamos de docentes para nivelación y mucha dedicación personal para estar al nivel de los demás compañeros. En la materia de inglés se tuvo que empezar desde cero, realmente lo que se conocía era mínimo e insuficiente, era muy evidente el bajo rendimiento y esto se reflejaba en las notas parciales.

Este cambio fue abrumador. Hubo sentimientos de nostalgia hacia los antiguos compañeros, depresión y tristeza por los bajos resultados, también no faltó el arrepentimiento, el miedo a no ser aceptada, el estrés de no rendir como los demás. A decir verdad, salir de la zona de confort cuesta mucho, sobre todo acostumbrarse a las cosas nuevas, pero la idea de regresar a la antigua institución no era una opción... algunas decisiones no tienen vuelta atrás pues el cambio no era únicamente de institución, sino de región, de la Amazonía a la Sierra, por ende, se tuvo que dar una adaptación al clima, el contexto, la alimentación y la cultura.

Las ventajas tuvieron mayor peso que las desventajas con respecto a la transformación dada. Se podría denominar un “cambio exitoso” porque se pudo llegar a una categoría superior en cuanto a un aprendizaje enriquecedor, pues ese era el objetivo del traslado de institución, el pase se realizó a una institución reconocida de la ciudad, a una mejor preparación dado que los mejores maestros se encontraban

en aquella institución sumamente preparados, con una amplia experiencia en la docencia, muy exigentes, responsables, respetuosos... sus clases no se quedaban únicamente en la teoría, también se realizaba la práctica y sin faltar las charlas de motivación y de valores.

En ese entonces no se contaba con la importancia e incidencia de la realización de tareas, trabajos y demás actividades, ya que se consideraba que con una buena nota o aprobar la asignatura era más que suficiente. Actualmente, el trabajo académico es considerado como un aprendizaje significativo que sirve para toda la vida, pero de alguna manera el castigo persiste a través de la asignación de una calificación o nota que coloca el docente y que desde la perspectiva del estudiante es injusta, considerando todo el esfuerzo invertido y el conocimiento o las destrezas y habilidades obtenidas, pero que no se evidenciaron por el ambiente o la metodología.

Al pasar del colegio a la universidad no solo se da el cambio de institución, sino también de contexto, de metodología, de docentes, de asignaturas y sobre todo se requiere de un compromiso personal, ya que en la universidad los estudiantes asumen la responsabilidad de prepararse sin el acompañamiento de los padres de familia. Ellos ya no pueden acompañar a sus hijos a reuniones, entrega de notas, charlas con los maestros, es decir, en esta etapa cada uno debe tomar las riendas de su vida académica, para lo que se necesita una mayor madurez e independencia. El trabajo del docente no es tan sencillo como parece, lejos de cumplir con las horas de enseñanza, debe existir un profundo compromiso de aceptar el reto de preparar a los estudiantes para la vida con capacidad de crear cosas nuevas y novedosas, con el propósito de encaminarse por un rumbo diferente en busca del bien común y el progreso de la humanidad mediante nuevos descubrimientos, siempre de la mano de la conservación del planeta mediante una educación integral que además de los saberes y conocimientos incluya valores, habilidades, destrezas y capacidades, siendo hoy en día un desafío constante y que busca nuevos métodos y estrategias de trabajo para lograr aquello.

La experiencia vivida dentro de la asignatura de Metodología de la Investigación II y III es completamente nueva. El objetivo del docente es convertirnos en investigadores y promotores de nuestro aprendizaje, por lo tanto, el progreso de la asignatura está en manos de cada uno. Así que verifica si los estudiantes han cumplido con lo establecido y han avanzado con lo planificado, asimismo se realiza el proceso de evaluación que integra: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fomentando los valores de honestidad, sinceridad, responsabilidad y autocrítica.

Aquí la situación es más llevadera en el sentido en que los docentes ya no acostumbran utilizar la presión o la nota como castigo. Se vive un ambiente tranquilo porque el docente ya no se encuentra en disponibilidad de perseguir a los alumnos para que entreguen la tarea, los trabajos o para que estudien. Se da todo lo opuesto. Nos referimos a que las cosas toman un rumbo diferente debido a que es el mismo estudiante el que tiene la tarea de buscar al docente. En esta etapa se toma un rol activo y participativo, cada quien asume la decisión de formarse como persona, aprender lo que necesita y aprovechar el potencial que tiene o desperdiciar la oportunidad de ser alguien mejor para cambiar su realidad y aportar en la sociedad que vive.

En la escuela, la educación, al ser totalmente tradicional, trajo consigo varios resultados negativos, pero también se pueden rescatar ciertos factores positivos como la práctica del orden, la disciplina y el respeto. Efectivamente, se dio una aprehensión del conocimiento a través de la memoria para la retención de la información, sin embargo, no hubo espacio para la reflexión y análisis.

Por otra parte, en el colegio también existieron maestros con metodologías tradicionales con un carácter no tan amigable y esto repercutía en el cumplimiento de los estudiantes, ya que el miedo era un buen motivo para hacer tareas. La mejor etapa escolar fue el colegio, porque existió una sinergia entre el compromiso, la presión y la motivación, no se necesitó más para cumplir con el rol de estu-

diante y fue donde se dio una mayor aprehensión del conocimiento y de manera más favorable.

Dentro de la universidad se obtuvieron resultados diferentes. Los estudiantes, al ser constructores del propio conocimiento, teniendo al docente únicamente como un guía, tienen un aprendizaje autónomo. Sin embargo, se debe recalcar que, sin la responsabilidad del alumno, una adecuada planificación, el programa de la asignatura y la rúbrica de calificación no se logrará obtener grandes resultados. Con la ausencia de estos elementos es probable caer en la improvisación, la desviación del tema, el incumplimiento del objetivo de clases, el vacío de conocimientos y la pérdida de tiempo valioso. Tener bien establecidas las actividades sirve para organizar las clases, elegir y aplicar recursos e instrumentos que se usarán en el aula. Otra ventaja que aporta la planificación es la optimización del tiempo, cada actividad contará con su debido tiempo para que no queden inconclusos y se pueda dar una retroalimentación de los temas que no estén claros.

Cada una de las etapas de la educación forman una cadena que son imprescindibles y necesarias, puesto que es el único sistema que aporta todos los elementos que hacen falta para formarnos como lo que somos, “seres humanos” con capacidad de autocrítica y reflexión para cambiar la sociedad, el país y el mundo envilecido de hoy en día. El provecho de estas diferentes etapas se centra en valores como compromiso, esfuerzo, entrega y entusiasmo, siendo sensatos del beneficio que se tiene al alcance de las manos, pues no todas las personas gozan de este privilegio, sin embargo, son aquellos que tienen más ganas de aprender y cambiar su realidad, pero tristemente el poder económico no se los permite.

Conclusiones

Frente a las tres etapas que se han narrado lo más conveniente sería tomar las ventajas mencionadas en cada una de ellas y plantearnos lo siguiente: en la escuela o etapa escolar a los niños desde muy pequeños se inculcó valores y se aplicó una estricta disciplina, que de cierta manera lograba que ellos obedezcan, respeten, cumplan y sean ordenados, pero

¿esto afecta a largo plazo?, ¿sería factible que los niños estén bajo mucha presión y regaños constantemente?, ¿cómo lograr que un niño adquiriera los aprendizajes, los valores y la motivación sin aplicar el castigo que anule la confianza y autoestima para que no se sientan mal?

Se puede agregar que muchos docentes desempeñan su rol con amor y vocación para cumplir con el objetivo de clase y obtener los mejores resultados, pero ciertamente existen otros factores externos que afectan las ganas de aprender y el entusiasmo de los niños, como es el hogar o la sociedad, entonces, ¿cómo debe actuar el docente ante una situación que vive el estudiante y que está fuera de su alcance? Desgraciadamente, en esta realidad no se puede hacer mucho si no existe un convenio entre el hogar, la sociedad y la institución educativa.

Por otro lado, en la universidad no existe la presión y la exigencia sobre los alumnos, porque se los considera personas maduras y con mente clara sobre lo que quieren y buscan en la institución. Antagónicamente a lo que acontece en los colegios, en vista de que la tensión e imposición causan malestar en ciertos estudiantes, que en lugar de cumplir se doblegan, se puede hacer la siguiente pregunta: ¿será mejor que esta realidad vivida en la universidad se implemente en el colegio?, ¿repercuta la madurez en cada una de las etapas académicas?

En todas las aulas se puede visualizar estudiantes con distinto rendimiento académico, algunos dedicados, aplicados y cumplidos en las actividades académicas, y otros que no prestan atención, no les gusta trabajar, hacer tareas, estudiar y aprender. Hay que agregar que esta situación le sucede a cualquier niño sin importar el docente asignado, el estatus social, el acompañamiento de los padres de familia o el contexto. Es por ello que surge la interrogante de ¿a qué se debe que cada estudiante presenta distinto grado de compromiso y motivación para aprender? Si se ha podido ver que existen alumnos que poseen todos los recursos necesarios para formarse, sin embargo, no les interesa en lo mínimo enriquecer el conocimiento y construir una cultura de paz y armonía.

El aprendizaje desde la perspectiva estudiantil en los diferentes niveles de educación

Fabricio Esteban Mora Valladares¹

Introducción

La educación es una de las etapas más importantes dentro de la vida del ser humano, dado que, en estos períodos, la persona se ilustra y se forma en distintos aspectos que le servirán en su vida personal y profesional. El proceso de aprendizaje es complejo y tiene varias características dependiendo de los niveles en los que se desarrolla: primario con tendencia a la memorización con baja incidencia de un análisis y explicación, en los niveles secundario y universitario en su orden la característica que asume más protagonismo es el análisis y comprensión, y en menor incidencia la memorización.

En este texto se describen y caracterizan algunos aspectos del aprendizaje vivenciados por el autor desde la fase inicial hasta la universitaria, en la cual aún se encuentra como estudiante. El nivel de educación inicial y básica fue, en general, una fase en que como estudiante no era plenamente consciente por mi propia condición del proceso académico y de aprendizaje, ya que simplemente acataba directrices y procesos académicos liderados por los docentes y apoyados, de alguna manera, por los padres o familia. Fundamentalmente se desarrollaban procesos académicos en ambientes lúdicos en los que la interacción con los demás compañeros significaba diversión y recreación, y que el aprendizaje y las tareas se cumplían sin mayor dificultad.

1 Estudiante de sexto nivel en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana (fmorav@est.ups.edu.ec).

En el nivel educativo medio, la percepción estudiantil fue diferente debido al proceso de crecimiento y desarrollo natural en todos los ámbitos. Por las propias características del nivel medio, requiere y exige un mayor esfuerzo y dedicación, por lo que el aprendizaje se vuelve más consciente y autónomo, donde el rol estudiantil está referido al cumplimiento de las tareas en tiempos establecidos, como el nivel de comprensión que se debe demostrar en los exámenes y pruebas para aprobar las asignaturas. Este nivel de educación media constituyó, un período idóneo para fortalecer la amistad con los compañeros, integrar grupos de trabajo escolar y adquirir nuevas experiencias, vivenciando un aprendizaje responsable y con significación en su propia realidad.

En el ambiente universitario el aprendizaje fue completamente diferente a los ambientes anteriores, el protagonismo del estudiante y su responsabilidad demandaron esfuerzo y exigencias que se plantearon desde los objetivos y metas personales a ser alcanzados. Los compañeros, familia y el entorno social jugaron un rol complementario y las decisiones fueron asumidas con mayor responsabilidad y criterio de elección.

Desarrollo

En las distintas etapas de educación es fundamentalmente el docente quien lidera y acompaña al estudiante en su aprendizaje, características que tienen un peso diferente en cada una de las etapas.

La evaluación es un proceso en el cual, muchas veces, el protagonista principal es el docente y a través del cual se evidenciará el nivel de aprendizaje de los estudiantes y que en algunos casos es causa de inconformidad, injusticias y realidades sentidas por el estudiante y que constituyen un motivo para comprender los aspectos de estudio, pero sobre todo valores como justicia, equidad y honestidad. Este proceso no es muy sentido ni percibido por el estudiante en su fase inicial de educación, pero conforme avanza el proceso educativo esta realidad es asumida con juicios de valor, análisis de comparación entre pares y

búsqueda de una explicación lógica de los resultados de la evaluación por parte del estudiante.

Con el paso de los años, la relación estudiante-docente se modifica y la relación se fortalece al constatar que el docente es quien le facilita y orienta en su aprendizaje. En el nivel medio de estudio, la mayoría de los profesores tratan de ya no ser solo vistos como una persona que ayuda en el ámbito educativo, más bien buscan que los estudiantes confíen en ellos y que sepan que están dispuestos a apoyar en su formación para la vida. En cuanto a la medición del aprendizaje se da mucha importancia a la calificación, resultados que se obtenían luego de un período no tan cómodo para el estudiante, ya que el proceso de aprendizaje se realizaba en base a la memorización y repetición, por lo tanto, la nota tenía más importancia que aprender.

El aprendizaje y la evaluación en el nivel universitario es más flexible y libre. El estudiante no aprende para demostrar al docente ni para obtener una nota alta, sino por la misma necesidad y satisfacción personal. En esta etapa existe una tendencia de aprender y lograr una titulación que, potencialmente, le genera posibilidades de enrolarse en la sociedad ejerciendo su profesión en la cual se preparó.

La metodología del docente responde principalmente al nivel en cual ejerce su rol, además, cada docente tiene su forma personal de impartir las clases. Las principales diferencias de la metodología entre el nivel inicial, medio y superior radican en los objetivos de cada nivel. Entre los principales: leer, escribir, operaciones matemáticas y de lógica básicas, conocer su entorno, entre otros. En el nivel universitario la metodología apunta más a profundizar esos conocimientos básicos y generales sobre las distintas ciencias, para ello, el perfil del docente exige una formación más completa y amplia en la que necesariamente debe dominar la temática y área de conocimiento a la que pertenece la asignatura.

Las distintas asignaturas a nivel universitario tienen metodologías que responden, por una parte, al tipo de asignatura y a las caracte-

terísticas propias del docente asignado. Con respecto al aprendizaje y evaluación que aplica el docente universitario, parte de la concepción que el docente tenga sobre el aprendizaje y evaluación.

Al comparar los métodos que se utilizan en la universidad, se ve que se otorga mayor responsabilidad y protagonismo al estudiante que en los niveles educativos inferiores. Esto es a través de trabajos colaborativos, pasantías y prácticas fuera de la universidad, así como el logro de los resultados de aprendizaje establecidos en cada asignatura.

La microplanificación de algunas asignaturas lleva un proceso en que el estudiante es más participativo que en otras asignaturas y con respecto a la asignatura de Metodología de la Investigación, la microplanificación considera el trabajo académico a ser realizado semanalmente, con resultados de aprendizaje que deben evidenciarse en periodos más largos. Este aspecto abre al estudiante la flexibilidad y responsabilidad de avanzar al ritmo y posibilidad que dispone o dedique, una alternativa que considera los tiempos y características de aprendizaje propios de cada estudiante. Además, en cuanto a la evaluación que evidencia el aprendizaje, se realiza a través de una activa de participación estudiantil en la autoevaluación y coevaluación, complementada por heteroevaluación del docente; espacios para asumir y practicar valores como la honestidad, responsabilidad y transparencia en el proceso educativo.

El proceso de evaluación en esta asignatura es muy diferente a los métodos de calificación que se tuvieron en las etapas anteriores y diferente también con respecto a las otras asignaturas del pensum universitario. Aquí se reconoce el esfuerzo y dedicación que invirtió el estudiante al realizar la autoevaluación, además, ayuda a profundizar el aprendizaje cuando el compañero o compañera exige una explicación de la nota en el proceso de coevaluación, de ahí que la evaluación constituye una alternativa de aprender y no solo evidenciar el aprendizaje.

Conclusiones

El aprendizaje se da en el estudiante de acuerdo con los niveles educativos y tipo de institución en el cual se encuentra, de la propuesta institucional y del docente para liderar y promover en el estudiante el aprendizaje que responda sobre todo a las expectativas y aspiraciones del estudiante especialmente en el nivel universitario.

Es necesario para un aprendizaje significativo que el estudiante conozca y entienda los motivos e importancia de aprender los distintos contenidos en cada asignatura, su incidencia en el ámbito profesional, su aplicación y posibles impactos, caso contrario el aprendizaje pasa a ser un proceso de memorización a corto plazo que sirva solo para aprobar la asignatura.

Cuando el aprendizaje es diferente

Jordi Santiago Torres Muevecela¹

Introducción

El aprendizaje es un proceso natural y está presente en todas las personas, aunque es más vivenciado en los centros educativos como la escuela, colegio y universidad o en nuestro quehacer diario. Se da de distintas maneras y cada uno a su ritmo para estudiar, sea de manera rápida o lenta. Pero ¿es lo mismo aprender con un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)?

El modo de aprender de un estudiante con TDAH es diferente en mayor grado con respecto a los que no tienen el síndrome. Su atención es variable, la mirada del niño no se fija en que lo que está desarrollando, mira a cualquier lado y se distrae momentáneamente y de manera constante en algún otro objeto, animal o persona, en pocas palabras, su aprendizaje es distinto al de cualquier otro niño.

Todas las personas en sí aprendemos diferente, desde que nacemos es innata la curiosidad y exploramos todo lo que nos rodea, en los primeros años todo lo nuevo constituye una oportunidad para explicarse o preguntar. Es aquí que los miembros de la familia son los primeros mediadores entre lo desconocido y el conocimiento. Es por ello que en esa etapa de vida el niño formula muchas preguntas hasta satisfacer esa necesidad innata de conocer.

En la medida que el niño va creciendo, también crece su necesidad de saber más, ya que su percepción en el contexto se amplía y el niño con TDAH marca diferencias con sus pares y son los padres

1 Estudiante de sexto nivel en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana (jtorres11@est.ups.edu.ec).

quienes detectan su hiperactividad y tienen la dificultad de mantener su atención cuando explican su propia pregunta o se mantiene una conversación. Esta realidad inquieta y preocupa a los padres más aún cuando desconocen este tipo de síndrome.

En este contexto es necesario y recomendable que los padres busquen apoyo de un profesional que explique la realidad de su hijo y oriente su interacción, considerando las recomendaciones del profesional que generalmente es un psicólogo educativo.

Cuando el niño ingresa a un centro educativo es fundamental alertar e informar que tiene TDAH. Para evitar realidades de marginación, maltrato y quizá que se sienta fuera del grupo escolar. Para este tipo de realidades que son cada vez más frecuentes, las terapias ayudan a que el niño se integre y realice su proceso de aprendizaje en un contexto donde existen otros niños con otras características, pero que igual necesitan aprender.

En el trabajo de equipo es importante que el docente y los compañeros autorregulen las diferentes formas de aprender colaborativamente, conociendo y respetando las diferentes formas de aprender.

Desarrollo

Los estudios de básica elemental y media los realicé en una escuela pública de Barcelona, España, en la que su propuesta pedagógica era el aprendizaje significativo, en el cual el estudiante es protagonista del proceso con varias actividades durante el año lectivo, mismas que eran revisadas periódicamente para ver el progreso del estudiante, aplicando lecciones como cálculo mental y lectura rápida y comprensiva. Todo esto con la finalidad de diagnosticar la situación académica del estudiante y tomar medidas para ayudarlo a mejorar. Las evaluaciones tomaban importancia para decidir si el estudiante tenía los conocimientos suficientes o si presentaba dificultades en su aprendizaje.

Los profesores tenían un papel de mediador y guía del aprendizaje, no era el principal protagonista en el proceso educativo, todo lo contrario, consideraba que el estudiante es el sujeto que aprende a través de su activa participación en las distintas actividades planificadas, mientras que el docente asumía el rol de acompañante, atento a las dificultades que se presentaban con un carácter amable, paciente, flexible y muy dispuesto a responder todas las inquietudes y dudas de los estudiantes.

Las actividades dentro de la institución eran dinámicas y tenían su característica dependiendo de la asignatura y del docente, sin embargo, metodologías y estrategias como las excursiones, prácticas de laboratorio, uso de la biblioteca, constituían la motivación para el aprendizaje. Las actividades en cada asignatura estaban relacionadas con el tema que se veía en la clase, como un ejemplo, si en las clases de estudios sociales se veía sobre la vida en la prehistoria de Barcelona, se hacía una visita a las minas de Gavá, que es un yacimiento arqueológico que cuenta mucho sobre la historia de la ciudad. Otro ejemplo sería en ciencias naturales, los alumnos estudiaban sobre las hortalizas y verduras, podían hacer una visita a los lugares en las que se cultivaba tales hortalizas, actividades en las que se aprendía no solo por la acción directa del docente, sino por el contexto y otros actores que ayudan a aprender comprendiendo y explicándose el proceso.

Para un niño con TDAH este ambiente favorece su aprendizaje. El trabajo en equipo facilita mucho a comprender contenidos que seguramente no lo hubiera alcanzado individualmente, al mismo tiempo que las actividades atraían la atención de todo el alumnado y de manera especial al niño que tenía dificultades de atención. La importancia de una actividad de aprendizaje bien planificada ayuda al estudiante a entender y comprender en un ambiente con tranquilidad y sin presión, con varias alternativas de aprendizaje y con el constante acompañamiento del docente, que garantizan un aprendizaje que considera las diferencias propias de cada individuo.

La etapa del bachillerato se desarrolló en una institución fisco-misional ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Esta institución educativa es marcada por la disciplina y orden con carácter militar, así, todo el proceso de aprendizaje se da únicamente en el aula y los libros, las actividades académicas son menos dinámicas, más teóricas y menos prácticas. Dentro de clases se exigía la memorización y repetición mecánica de los contenidos. Al mencionar repetición se hace énfasis que el modo de enseñanza era únicamente leer y repetir todo lo que dictaba el libro, realizar todas las actividades que estaban escritas ahí y en ocasiones se hacía uno que otro trabajo o proyecto. También era común las lecciones o pruebas escritas.

La mayoría de las clases tenían ese ritmo de trabajo y aunque algunos estudiantes podían captar rápidamente lo que impartía el docente, desafortunadamente, otros tenían dudas o inquietudes con lo que aprendían y a medida que avanzaba el aprendizaje, los estudiantes iban retrasándose a tal punto que iban perdiendo la motivación para estudiar.

Las clases de refuerzo académico en ocasiones resultaban de gran ayuda, pero la mayoría de las veces únicamente eran para mejorar la nota y no necesariamente para aprender. Al finalizar una unidad o un bloque se tomaba en consideración aquellos estudiantes que hubieran obtenido un promedio bajo, a quienes se les invitaba de manera voluntaria a clase de refuerzo mencionada, acompañados por docentes más exigentes, pero tranquilos y pacientes. Por supuesto que también eran mediadores del conocimiento y estaban dispuestos a responder las dudas que surgían en clases. También consideraban al estudiante como el centro de su enseñanza, pero por falta de actividades que estimularan el aprendizaje no permitían que se integraran totalmente en la clase. Sin embargo, después de clase daban un espacio en sus oficinas para que los estudiantes que tuvieran algún inconveniente con alguna tarea o nota pudieran conversarlo; se esforzaban para tener una buena relación con el estudiante, generando confianza y una relación de respeto mutuo.

En la parte final de este nivel se centraba el mejor esfuerzo para preparar las pruebas obligatorias de ingreso a la universidad, motivación que impulsaba al aprendizaje y los docentes se esmeraban en planificar sus clases para que la mayoría de las estudiantes alcance a una mejor comprensión de los contenidos.

El ahora joven con TDAH no se siente satisfecho con únicamente aprender sentado, ser un personaje pasivo que únicamente habla por alguna necesidad o por alguna inquietud. De este modo su motivación para el aprendizaje va decayendo rápidamente hasta el punto de incluso descuidarse en sus estudios. Claro que en algunas asignaturas los profesores organizaban su clase de tal manera que el mismo joven se sintiera atraído por la explicación del profesor. Esto hacía que él mismo vaya mucho más allá de lo que puede hacer en el aula de clase o de lo que le puedan enviar de deber a casa. Al finalizar la etapa del bachillerato, el joven estudiante avanza medianamente con sus estudios, pues aún siente inconformidad y su modo de aprender no ha mejorado mucho.

En la universidad el aprendizaje se enfoca en dos aspectos, tanto en lo teórico como en lo práctico, con una propuesta pedagógica que promueve un perfil de estudiante crítico, productivo y que formule alternativas a los problemas relacionados a su perfil profesional, creando oportunidades de desarrollo a la sociedad a la que se pertenece.

Las actividades académicas del currículo son planificadas con el objetivo de que el estudiante cuente con un aprendizaje significativo, vivenciando experiencias que incidan en su vida personal y en su futuro profesional.

En el caso específico de la asignatura de Metodología de la Investigación, en los ciclos de 6º y 7º, tiene un ambiente educativo diferente y nuevo que favorece la investigación que realiza cada estudiante sobre el tema que ha elegido para su trabajo de titulación y que responde a una alternativa de mejora a la realidad educativa de un centro de educación básica.

El docente encargado de la materia cuenta con una planificación semanal de los contenidos, cuyo objetivo central es desarrollar el proceso investigativo en sus distintas fases. En los encuentros semanales se acompaña y se revisa los avances que cada estudiante cuenta en el desarrollo de su investigación. Esta propuesta enlaza la realidad educativa con los postulados y conceptos de una investigación educativa promoviendo el autoaprendizaje.

Este ritmo de aprendizaje ayuda mucho al joven para que se convierta en una persona con iniciativa y responsabilidad, para que sea más crítico en cuanto a su tema de investigación y también trabaje con toda libertad y aplique su personal modo de aprender. En el proceso de aprendizaje en el nivel universitario no se ejerce ningún tipo de tipo de presión por parte del docente, más se hace énfasis en la responsabilidad de cada estudiante, la importancia de aprender lo que potencialmente será su profesión de docente, ya que continuamente el estudiante confronta y analiza la realidad del problema investigado y constata su validez y pertinencia con los beneficiarios directos del centro educativo: directivos, profesores y estudiantes.

El aprendizaje de un estudiante con TDAH se inicia en su entorno familiar y continua en el nivel escolar, que nutre de un contexto más amplio, interacción con pares y adquiere hábitos de estudio y concentración que le sirvan en su transcurso de instrucción. Por otro lado, genera confianza y percibe la importancia del trabajo colectivo y colaborativo. En este nivel, el método de aprendizaje juega un rol principal ya que el estudiante con TDAH pueda sentir confianza y apoyo en su proceso de formación, atrayendo su atención, motivándolo a participar e integrarse en clases y dejando a un lado todo temor de sentir fracaso.

En la siguiente etapa del bachillerato, el criterio de la madurez propia del estudiante y las características, pero no la suficiente para la integración de la clase, es lo que resulta poco favorable en su motivación de aprender. No hay suficientes actividades que relacionen la teoría aprendida en clase con la experiencia de la práctica, dándose

mayor protagonismo a la memorización en detrimento de un auténtico aprendizaje.

Finalmente, en el ambiente universitario el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, con los recursos, materiales e información necesaria, mientras que el docente fundamentalmente acompaña y guía ese proceso.

Conclusiones

Cada etapa tiene sus características y estas pueden ser variables, dependiendo de qué contexto, quiénes intervienen y qué actividades se desarrollan. Pero, aun así, por cada momento es bueno cuestionar las acciones tomadas y si estas fueron las correctas con el objetivo de avanzar y perfeccionar el proceso de aprendizaje.

La necesidad de considerar en el proceso educativo a los estudiantes con TDAH es crucial, mas esta realidad no es la única, pues existen estudiantes que tienen otro tipo de necesidad, por eso ¿el método de aprendizaje empleado en los diferentes niveles de educación se adapta a otras necesidades educativas?

De igual manera, aun considerando la implementación de buenas estrategias educativas, siempre existe la posibilidad de aplicar otras medidas que pudieran ayudar a conseguir un mejor aprendizaje, ya que el proceso educativo es dinámico.

La educación debe, fundamentalmente, estar en continuo cuestionamiento a partir de las preguntas: ¿el estudiante alcanza un perfil de salida que le permita con creatividad y oportunidad responder a los diferentes retos que tiene la vida profesional?, ¿cómo podrá el estudiante resolver una situación del contexto real?

En cuanto a la retroalimentación académica, esta no contó con un adecuado respaldo estudiantil, realidad que plantea el reto de ¿qué y cómo hacer para que se dé una verdadera mejora en esta actividad académica?, ¿cómo motivar al estudiante a mejorar no solo sus no-

tas, sino su aprendizaje mediante las clases de refuerzo?, ¿es por falta de capacitación docente o por falta de voluntad de los estudiantes?, ¿o ambas?

